

APPROCHES
INDUCTIVES

Approches inductives
Revue scientifique

VOLUME 2, NUMÉRO 2
(Automne, 2015)

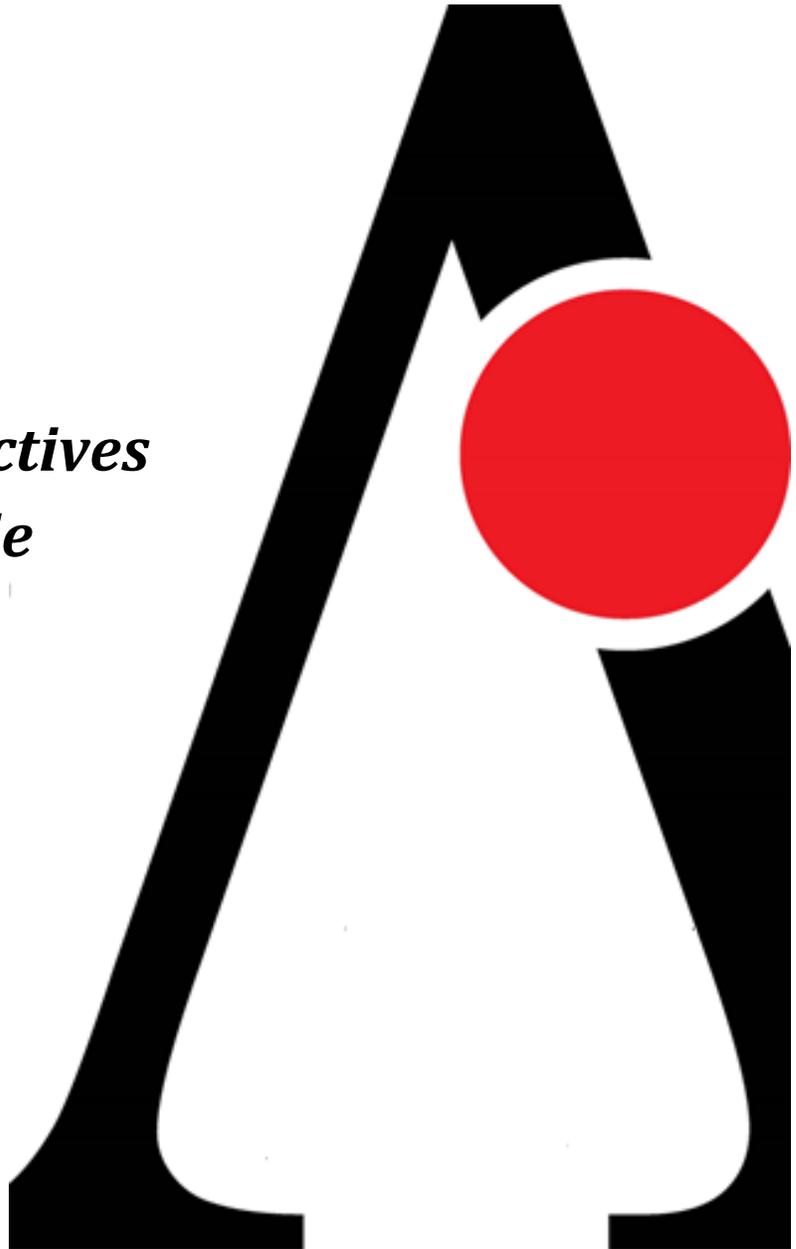
***Approches inductives
en anthropologie***

DIRECTION DU NUMÉRO:

Karine St-Denis

Jason Luckerhoff

François Guillemette



La revue AI est publiée sur la plateforme ERUDIT : www.erudit.org/revue/

En collaboration avec l'Université du Québec à Trois-Rivières : www.uqtr.ca/revueai

et la Fondation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN : 2292-0005

Volume 2, numéro 2

Approches inductives en anthropologie

Sous la direction de Karine St-Denis, Jason Luckerhoff et François Guillemette

Karine St-Denis, Jason Luckerhoff et François Guillemette

Les approches inductives en anthropologie

Pages 1-14

Prisca Justine Ehui

Application de l'approche inductive dans l'étude du code architectural agni ndénié (Côte d'Ivoire)

Pages 15-38

Geneviève Grégoire-Labrecque

La pertinence de l'étude des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires

Pages 39-66

François Cardi

Une démarche inductive en sociologie visuelle : le commentaire analytique

Pages 67-94

Aude Kerivel

Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans

Pages 95-128

Adeline Perrot et Isabelle V. Zinn

Du tâtonnement ethnographique au discernement de sens : enquêtes participatives en boucherie et dans la zone d'attente des mineurs isolés étrangers

Pages 129-154

Émilie Hamelin

Clarification conceptuelle autour de la notion de culture dans le cadre d'une recherche inductive sur l'enseignant togolais

Pages 155-179

Hors-thème

Maxime Boivin

Tentative de renouvellement de l'approche méthodologique en marketing social : l'apport de la MTE dans un effort de sensibilisation des jeunes conducteurs québécois à la problématique de l'alcool au volant

Pages 180-204

Introduction :
Les approches inductives en anthropologie

Karine St-Denis
Collège Lionel-Groulx

Jason Luckerhoff
Université du Québec à Trois-Rivières

François Guillemette
Université du Québec à Trois-Rivières

Le présent numéro consacré aux approches inductives en anthropologie s'inscrit dans une réflexion entamée lors du colloque *Anthropologie au Québec. Diversité des pratiques et pertinences des terrains locaux*. Tenu en 2013¹, ce colloque a réuni des chercheurs institutionnels et des étudiants diplômés travaillant sur des thèmes de recherche aussi variés que la santé, les politiques publiques, les milieux ruraux et la sécurité publique². Les échanges ont prioritairement porté sur les spécificités des approches et méthodes anthropologiques et sur leurs contributions à l'étude des enjeux de la société d'appartenance de l'anthropologue. Par l'approche inductive et descriptive qui caractérise la méthode ethnographique, l'anthropologue parvient à explorer des terrains peu fréquentés par les chercheurs sociaux tout autant que des thématiques de recherche délicates qui nécessitent une implication de longue durée de la part du chercheur. En favorisant l'observation participante et les entretiens qualitatifs, la méthode ethnographique permet de se familiariser avec les pratiques et les convictions des divers acteurs sociaux et de leur donner voix lors de travaux académiques et de recherches institutionnelles et multidisciplinaires. Les anthropologues partagent la même visée : « saisir le point de vue de l'indigène³, ses rapports avec la vie, [et] comprendre sa vision de son monde » (Malinowski, 1922/2001, pp. 81-82).

Par ce numéro thématique, nous souhaitons poursuivre et approfondir ces premières réflexions. Pour ce faire, nous publions des textes qui explorent, entre autres, deux questionnements : 1) en quoi la méthode ethnographique s'inscrit-elle dans les approches inductives? et 2) comment les méthodes inductives utilisées en anthropologie peuvent-elles contribuer aux recherches académiques et professionnelles?

Pour entrer dans ces questionnements, il est important de saisir que la méthode ethnographique est, dès son origine, appréhendée comme une méthode inductive visant la description culturelle (Augé 2006; Evans-Pritchard, 1951; Laperrière, 1997; Malinowski, 1922/2001; Olivier de Sardan, 2008). Cette introduction permettra de s'attarder à ce point primordial. Par un court parcours historique, nous soulignerons, premièrement, que les pionniers de cette méthode – les anthropologues anglais Malinowski et Evans-Pritchard – en ont établi les principes méthodologiques et la valeur scientifique. Deuxièmement, nous montrerons en quoi la publication posthume du *Journal d'ethnologue* de Malinowski⁴ a contribué à la démystification de l'exotisme de cette méthode. Finalement, nous aborderons la diversification actuelle de l'usage de la méthode ethnographique, des techniques de collecte qui y sont associées et sa pertinence lors de recherches locales. Cette diversification sera illustrée notamment par les différents ancrages disciplinaires des recherches dont les articles rendent compte.

Avant d'entreprendre cette présentation, nous souhaitons préciser que ce numéro ne s'adresse pas uniquement aux anthropologues. Tout chercheur intéressé par les approches inductives pourra y trouver des apports pertinents pour ses propres travaux. Rappelons que, bien qu'initiée par les anthropologues, la méthode ethnographique n'est pas exclusive à l'anthropologie. Les sociologues, tout particulièrement les sociologues de l'École de Chicago (Anderson, 1923/1993; Becker, 1963/1985; Chapoulie, 2001; Park, 1925/1967), ont, dès les années 1920⁵, utilisé et diffusé cette méthode et les techniques d'observation qui lui sont associées.

Cet engouement des sociologues américains a convaincu nombre de chercheurs sociaux de la pertinence de cette démarche inductive et descriptive. Les recherches ethnographiques et les travaux qui s'en inspirent gagnent ainsi en popularité dans des disciplines diverses, comme en font foi certains des articles de ce numéro. De ce fait, réfléchir aux apports épistémologiques et méthodologiques des approches et méthodes utilisées par les anthropologues ne nous restreint pas qu'à une seule discipline. Cette réflexion nous entraîne vers une reconnaissance de la pertinence interdisciplinaire de la méthode ethnographique.

1. Les principes méthodologiques fondateurs de la méthode ethnographique

Considéré comme le père fondateur de l'ethnographie, Malinowski fixa les trois principes méthodologiques au cœur de cette approche⁶. Premièrement, l'anthropologue doit avoir des visées scientifiques, il doit « connaître les normes et les critères de l'ethnographie moderne » (Malinowski, 1922/2001, p. 62). En d'autres termes, la réalisation d'une recherche ethnographique sur le terrain requiert le partage d'une méthode spécifique, méthode brièvement résumée par les deux autres principes méthodologiques. L'anthropologue est tenu, deuxièmement, de se placer dans de bonnes conditions de travail, « c'est-à-dire, surtout vivre loin d'autres Blancs, au beau milieu des indigènes » (Malinowski, 1922/2001, p. 62). Finalement, l'anthropologue doit favoriser l'usage d'une diversité de techniques de collecte de données, dont l'observation participante, l'entretien semi-dirigé, la cartographie, la photographie, etc.⁷ Ces trois principes méthodologiques fondateurs peuvent être associés aux approches inductives, et ce, tant par la priorisation des données empiriques que par le mouvement itératif inhérent à l'élaboration et à la valeur des savoirs ethnographiques.

Attardons-nous d'abord à la collecte des données empiriques. Celle-ci est décrite comme une « documentation statistique par l'exemple concret » (Malinowski, 1922/2001, p. 73). Ainsi, « chaque phénomène doit être étudié à la lumière du plus grand nombre possible de ses manifestations concrètes et en procédant à l'examen complet d'exemples détaillés » (Malinowski, 1922/2001, p. 73). Ici, il importe de

noter que la méthode ethnographique ne vise pas l'atteinte d'une représentativité statistique. Bien que des données chiffrées puissent être élaborées et analysées par l'anthropologue – sous forme de recensements démographiques, de données cartographiques, etc. –, l'objectif de ce dernier sera d'atteindre une saturation théorique, c'est-à-dire une accumulation d'observations suffisantes pour corroborer les analyses déjà réalisées (Laperrière 1997; Olivier de Sardan, 2008).

Pour obtenir ses données, l'anthropologue doit s'insérer dans le milieu étudié, il doit s'établir au village, « au beau milieu des indigènes » (Malinowski, 1922/2001, p. 62). Cette affirmation est porteuse de l'exotisme qui a longtemps été accolé à l'anthropologie. Nous reviendrons sur cet exotisme dans la deuxième partie de cette introduction. Pour l'instant, nous nous intéressons à la portée méthodologique de cette affirmation. Comme le synthétise fort bien Olivier de Sardan, l'anthropologue qui s'établit dans la situation étudiée « peut ainsi observer, sinon “de l'intérieur” au sens strict, du moins au plus près de ceux qui la vivent, et en interaction permanente avec eux » (Olivier de Sardan, 2008, p. 48). Sans cette insertion prolongée sur le terrain, l'anthropologue ne pourra pas se familiariser avec la société étudiée et réaliser une collecte exhaustive de ses pratiques et de ses convictions⁸. Afin de favoriser cette familiarisation et cette collecte exhaustive, la tradition ethnographique a déterminé que la durée minimale d'une immersion dans un terrain est de deux ans. En ce sens, l'anthropologue Evans-Pritchard (1951) affirme :

C'est presque impossible pour la personne qui sait ce qu'elle cherche et qui sait comment le chercher de se méprendre sur les faits si elle passe deux ans au milieu d'un petit groupe culturellement homogène en ne faisant rien d'autre que d'étudier leur manière de vivre⁹ [traduction libre] (Evans-Pritchard, 1951, p. 83).

Par sa durée, l'immersion du chercheur dans le terrain multiplie les occasions d'interactions et d'observations. Le chercheur pourra ainsi noter, relire, reformuler et préciser ses données, et ce, jusqu'à l'atteinte de la saturation de ses analyses.

L'atteinte de cette saturation nécessite un mouvement itératif, soit une révision continue des constats et des analyses du chercheur en fonction de ses nouvelles observations¹⁰. Ce mouvement itératif est présent dès les premiers écrits anthropologiques. Les propos de Malinowski se font, en ce sens, fort critiques par rapport à une démarche de recherche déductive et préétablie :

Si un homme s'embarque pour une expédition, décidé à prouver certaines hypothèses, et qu'il se montre incapable de modifier sans cesse ses vues ou de les quitter de bonne grâce sous l'effet des témoignages, inutile de dire que son travail sera sans aucune valeur. Mais, plus les problèmes qui l'habitent lors de son enquête sont nombreux, plus il s'accoutume à confronter ses théories aux faits et à voir dans ces derniers le moyen d'étayer une théorie, mieux il est équipé pour sa tâche. (Malinowski, 1922/2001, p. 65).

Selon les fondateurs de la méthode ethnographique, la collecte de données *in situ*, la durée et l'itération sont garantes de la qualité des données empiriques et des descriptions culturelles qui en émergent. Par contre, ces critères de valeur ne permettent pas l'atteinte d'une objectivité et d'une neutralité associables au positivisme scientifique de l'époque. Pour la jeune science qu'est alors l'anthropologie, la valeur des savoirs inductifs est une question délicate. Les propos d'Evans-Pritchard sont fort éloquents sur ce point :

Puisqu'en anthropologie, la recherche dépend en grande partie de la personne qui la conduit – comme nous l'admettrons tous à mon avis –, on peut se demander si les mêmes résultats auraient été obtenus par une autre personne qui aurait réalisé la recherche. C'est une question très difficile. Ma réponse personnelle serait – et je pense que les évidences que nous avons sur ce sujet indiquent que c'est une bonne réponse – que le compte rendu des faits serait très semblable, mais qu'il y aurait, en effet, quelques

différences individuelles sur le plan des perceptions¹¹ [traduction libre]
(Evans-Pritchard, 1951, p. 83).

Au-delà de cette difficulté épistémologique alors attribuée aux différences de perceptions individuelles, la méthode ethnographique a gagné sa reconnaissance scientifique par la diffusion d'études sur les pratiques et les convictions culturelles étrangères à l'Occident. Développée initialement pour l'étude des peuples étrangers, colonisés et sans écriture, « l'ethnographie a introduit des règles et de l'ordre dans ce qui semblait chaotique et dépourvu de sens. Ce monde surprenant, primitif et indéchiffrable des "sauvages", elle l'a converti pour nous » (Malinowski, 1922/2001, p. 66).

2. Le *Journal d'ethnologue* : la démystification de la méthode ethnographique

Malgré ses principes méthodologiques et ses critères épistémologiques, la méthode ethnographique est marquée, encore aujourd'hui, d'exotisme. Cette mystification de l'anthropologue parti seul, en terres inconnues, explorer l'étranger, est bien présente dans les introductions des ouvrages classiques. À titre d'illustration, dans l'introduction des *Argonautes du Pacifique occidental*, Malinowski (1922/2001) décrit son arrivée sur le terrain en ces termes : « Imaginez-vous soudain, débarquant, entouré de tout votre attirail, seul sur une grève tropicale, avec, tout à côté, un village d'indigènes, tandis que l'embarcation qui vous a amené cingle le large pour bientôt disparaître » (Malinowski, 1922/2001, p. 60). Son compatriote, Evans-Pritchard, décrit sa propre arrivée chez les Nuer de façon aussi périlleuse :

Je suis arrivé sur les lieux au début de 1930. J'avais attendu mes bagages à Marseille, mais la tempête les retarda. Puis ce furent des erreurs d'acheminement, commises à mon insu, qui arrêtaient à Malakal mes provisions de nourriture : mes serviteurs zandé n'avaient pas reçu d'ordres et n'étaient pas venus à ma rencontre (Evans-Pritchard, 1937/2000, p. 24).

La parution posthume du *Journal d'ethnologue* de Malinowski (1967/1985) relativisa cet exotisme du terrain. Ce journal dévoile l'omniprésence des liens entretenus avec les Blancs – missionnaires, fonctionnaires coloniaux, etc. – et le mal du pays qui tiraille quasi quotidiennement Malinowski et qui l'amène à préférer la littérature et les correspondances européennes à l'étude des Trobriandais. Il démystifie ainsi la banalité du quotidien de l'anthropologue sur le terrain¹². L'explorateur des contrées éloignées s'y dévoile n'être qu'un chercheur sujet au doute, aux angoisses, à l'ennui et au mal du pays, maux qui conduisirent Malinowski à la consommation quasi quotidienne de quinine.

Concomitante au développement de l'anthropologie interprétative (Geertz, 1973/2000; Taylor, 1971/1999) et à la popularité grandissante de la critique du positivisme et de l'approche hypothético-déductive en sciences sociales (Gadamer, 1953/2001; Glaser & Strauss, 1967), la parution du *Journal d'ethnologue* oblige une reconnaissance disciplinaire de la subjectivité du chercheur et de la relativité des savoirs ethnographiques. Ce qu'Evans-Pritchard identifiait initialement comme de simples différences expressives attribuables à la personnalité de l'anthropologue (Evans-Pritchard, 1951) devient, à la suite de la parution de ce journal et sous le regard des interprétativistes, une limite épistémologique de la discipline. C'est ainsi que l'anthropologue interprétativiste Geertz posa que « toutes les descriptions ethnographiques sont artisanales; ce sont les descriptions du descripteur, pas celle du décrit » (Geertz, 1988/1996, p. 143).

Bien que qualifié de crise disciplinaire par certains, nous préférons qualifier ce passage critique comme une ouverture, une prise de conscience, favorables à la réflexivité et à l'explicitation de l'approche inductive de la méthode ethnographique. Nous partageons ici la position d'Augé (2006) pour qui, lors de l'écriture, l'anthropologue construit « une cohérence dont il est sûr qu'elle est sous-jacente aux faits, mais qui garde néanmoins le caractère d'une hypothèse inductive » (pp. 53-54).

3. Les apports des approches inductives en anthropologie pour les recherches locales

La phase de démystification de la méthode ethnographique est un moment charnière pour la prolifération et la reconnaissance des recherches ethnographiques locales. La posture d'Olivier de Sardan (2008) illustre bien la nouvelle attitude critique par rapport à l'exotisme engendré par la distanciation géographique :

Nous partirons du postulat qu'il n'y a guère de différence épistémologique entre suivre le RER et monter le Congo, entre séjourner dans un HLM de banlieue ou dans un campement peul. Ou plutôt, si, il y a une petite différence, mais elle n'est pas dans les heurs et malheurs respectifs, de l'anthropologue, mais dans les plus ou moins grands effets de l'exotisme dont il risque d'être victime ou qu'il est tenté d'exploiter. Si l'exotisme peut être une prime en littérature, ou, en tout cas, s'il a pu servir de matériau aux plus grandes qualités littéraires (au même titre que le narcissisme), il est contre-indiqué en anthropologie (Olivier de Sardan, 2008, pp. 20-21).

Par contre, bien que la méthode ethnographique ait rapidement été utilisée et diffusée par les sociologues de l'École de Chicago, comme nous l'avons affirmé au début de cette introduction, l'anthropologie demeure, encore aujourd'hui, timide en matière de reconnaissance disciplinaire des ethnographies locales. Dans un article intitulé, fort à propos, *The Misrepresentation of Anthropology and Its Consequences*, Lewis (1998) montre pourtant que ces recherches locales sont inscrites dans l'histoire disciplinaire américaine. L'anthropologue américain Van Maanen abonde dans le même sens en posant que les anthropologues locaux partagent les mêmes visées que les anthropologues réalisant leurs recherches outre-mer : « la visée de ces études a été de découvrir et d'expliquer la manière avec laquelle des gens dans des situations de travail particulières en viennent à comprendre, à prendre en compte et à changer leur quotidien »¹³ [traduction libre] (Van Mannen, 1979, p. 540).

Pour d'autres, les recherches ethnographiques locales, classées dans le sous-champ disciplinaire d'anthropologie des mondes contemporains ou de la proximité, sont une avenue disciplinaire dont les assises méthodologiques et épistémologiques demeurent sources de débats (Augé, 1994, 2006; Kilani, 2012; Lévi-Strauss, 2011, 2013; Urbain, 2003). Manning et Fabrega (1976) iront jusqu'à qualifier ces recherches locales de *new ethnography*.

Cette timidité de la reconnaissance disciplinaire des recherches locales contraste avec la diffusion et l'utilisation grandissante de la méthode ethnographique par les autres disciplines des sciences sociales. Le présent numéro s'inscrit donc dans un effort de reconnaissance de la pertinence locale des approches inductives utilisées en anthropologie. Il vise à montrer la diversité des terrains, de leurs apports, de leurs défis méthodologiques et épistémologiques ainsi que leur importance anthropologique et multidisciplinaire.

4. Les articles de ce numéro

Prisca Justine Ehui propose un texte intitulé « Application de l'approche inductive dans l'étude du code architectural agni ndénié (Côte d'Ivoire) ». Une étude a été menée avec une démarche inductive impliquant de l'observation directe, de la photographie, des entretiens qualitatifs et du dessin. L'auteure s'est interrogée sur l'anthropologie de l'espace habité en s'inspirant des démarches inductives. Elle s'est imprégnée directement des pratiques quotidiennes et des réalités de l'habitus spatial du peuple agni ndénié.

Geneviève Grégoire-Labrecque présente un texte intitulé « La pertinence de l'étude des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires ». Elle a étudié la rencontre entre les formateurs-chercheurs et les intervenants scolaires en s'intéressant plus précisément aux enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires au Québec et à l'éthique professionnelle des enseignants.

François Cardi met en œuvre une méthode inductive en sociologie visuelle dans son article intitulé « Une démarche inductive en sociologie visuelle : le commentaire analytique ». Il combine une analyse des contenus de la photographie avec le commentaire de la forme photographique. Il s'intéresse notamment aux indices visuels signifiants de l'image. Il faut considérer le fait que l'utilisation de la photographie dans la recherche sociologique est plutôt récente.

Aude Kerivel a recueilli et analysé les expériences de violence et de harcèlement à l'école afin de mieux comprendre le processus de recherche évaluative dans une perspective qui emprunte à l'approche ethnographique. L'auteure est partie du regard et de l'expérience des acteurs au sein d'une vingtaine d'écoles. Le titre de son article est « Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans ».

Le texte d'Adeline Perrot et Isabelle Zinn, « Du tâtonnement ethnographique au discernement de sens : enquêtes participatives en boucherie et dans la zone d'attente des mineurs isolés étrangers » repose sur l'affirmation que pour rendre compte des catégories mobilisées par les enquêtés, il faut se mettre en situation de les percevoir. Les auteures appréhendent l'ethnographie comme une démarche qui comprend une période prolongée d'observation combinée à une prise de notes systématique. Elles se sont montrées ouvertes à l'inattendu, acceptant le fait que les questions de recherche apparaîtraient graduellement.

Émilie Hamelin a réalisé une recherche au Togo en suivant une approche inductive et a été dans l'obligation de préciser conceptuellement son objet de recherche. Son article a pour titre « Clarification conceptuelle autour de la notion de culture dans le cadre d'une recherche inductive sur l'enseignant togolais ». Elle propose une réflexion sur la pertinence de la clarification des concepts sensibilisateurs, en amont d'une démarche de collecte de données, malgré l'épistémologie inductive.

Le dernier article ne se situe pas dans la thématique du numéro, mais dans la perspective du numéro précédent. Dans son texte intitulé « Tentative de renouvellement de l'approche méthodologique en marketing social : l'apport de la MTE dans un effort de sensibilisation des jeunes conducteurs québécois à la problématique de l'alcool au volant », Maxime Boivin propose une intégration de la méthodologie de la théorisation enracinée à la recherche en marketing social. Elle montre comment une approche inductive peut être pertinente pour mieux comprendre comment sensibiliser et éduquer les jeunes conducteurs québécois de 18 à 24 ans aux problèmes reliés à l'alcool au volant.

Notes

¹ Ce colloque s'est tenu le 10 mai 2013 à l'Université Laval, Québec, dans le cadre du 81^e Congrès de l'ACFAS.

² Les actes de ce colloque peuvent être consultés via : http://www.anthropoweb.com/Colloques-et-Seminaires_r45.html

³ Nous conservons cette expression initiale de Malinowski sans en partager la portée préjudiciable.

⁴ Cet ouvrage fut publié initialement en 1967 par Valetta Malinowska, épouse de Bronislaw Malinowski (1884-1942).

⁵ Les méthodes utilisées par les pionniers de l'École de Chicago s'inspirent initialement des anthropologues américains dont Boas et Lowie (Park, 1925/1967). Les références à la méthode ethnographique développée par les anthropologues anglais Malinowski et Evans-Pritchard se feront plus nombreuses dans les travaux subséquents.

⁶ Ces principes sont présentés en introduction de son ethnographie *Les Argonautes du Pacifique occidental* (1922).

⁷ Une description détaillée des diverses techniques de collecte de données pertinentes à la réalisation d'une recherche ethnographique peut être consultée dans : Olivier de Sardan, 2008, pp. 46-76.

⁸ Mauss propose, en ce sens, un *Manuel d'ethnographie* (1926/2002) offrant une classification exhaustive des composantes de la morphologie sociale, des technologies, de l'esthétique, des phénomènes économiques et juridiques, et des phénomènes moraux et religieux qui devraient se retrouver dans les données ethnographiques.

⁹ « *It is almost impossible for a person who knows what he is looking for, and how to look for it, to be mistaken about the facts if he spends two years among a small and culturally homogeneous people doing nothing else but studying their way of life* » (Evans-Pritchard, 1951, p. 83).

¹⁰ Olivier de Sardan (2008) précise ce mouvement itératif. La méthode ethnographique serait marquée par une « itération concrète », lorsque les données sont collectées de manière linéaire, au hasard des occasions offertes par la présence sur le terrain, et par une « itération abstraite », lorsque la modification de la problématique de recherche en raison des données produites modifie à son tour la collecte de nouvelles données (Olivier de Sardan, 2008, pp. 82-84).

¹¹ « *Since in anthropological fieldwork much must depend, as I think we would all admit, on the person who conducts it, it may well be asked whether the same results would have been obtained had another person made a particular investigation. This is a very difficult question. My own answer would be, and I think that the evidence we have on the matter shows it to be a correct one, that the bare record of fact would be much the same, though there would, of course, be some individual differences even at the level of perception* » (Evans-Pritchard, 1951, p. 83).

¹² Cette banalité quotidienne du terrain anthropologique est réaffirmée par Bensa (2006). Burgess l'associe, pour sa part, à toute recherche de terrain (1984/2007).

¹³ « *the aim of these studies has been to **uncover and explicate** the ways in which **people in particular work settings come to understand**, account for, take action, and otherwise manage their day-to-day situation* » (Van Mannen, 1979, p. 540).

Références

- Anderson, N. (1993). *Le hobo : sociologie du sans-abri*. Paris : Nathan. (Ouvrage original publié en 1923).
- Augé, M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Flammarion.
- Augé, M. (2006). *Le métier d'anthropologue. Sens et liberté*. Paris : Galilée.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié. (Ouvrage original publié en 1963).
- Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essai d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis.
- Burgess, R. G. (2007). *In the field. An introduction to field research*. London : Routledge. (Ouvrage original publié en 1984).
- Chapoulie, J.- M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Evans-Pritchard, E. E. (1951). *Social anthropology*. London : Cohen & West.
- Evans-Pritchard, E. E. (2000). *Les Nuer. Description des modes de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1937).
- Gadamer, H. G. (2001). La vérité dans les sciences sociales. Dans H. G. Gadamer (Éd.), *La philosophie herméneutique* (pp. 63-71). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1953).

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago, IL : Aldine.
- Geertz C. (1996). *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*. Paris : Métailié. (Ouvrage original publié en 1988).
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of culture*. New York, NY : Basic Books. (Ouvrage original publié en 1973).
- Kilani, M. (2012). *Anthropologie. Du local au global*. Paris : Armand Colin.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.- P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Montréal : Gaëtan Morin.
- Lévi-Strauss, C. (2011). *L'anthropologie face aux problèmes du monde moderne*. Paris : Seuil.
- Lévi-Strauss, C. (2013). *Nous sommes tous des cannibales*. Paris : Seuil.
- Lewis, H. S. (1998). The misrepresentation of anthropology and its consequences. *American Anthropologist*, 100(3), 716-731.
- Malinowski, B. (1985). *Journal d'ethnologue*. Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1967).
- Malinowski, B. (2001). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1922).
- Manning, P. K., & Fabrega, H. Jr. (1976). Fieldwork and the new ethnography. *Man*, 11(1), 39-52.
- Mauss, M. (2002). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Petite bibliothèque Payot. (Ouvrage original publié en 1926).
- Olivier de Sardan, J.- P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia.

- Park, R. E. (1967). The city : suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment. Dans R. E. Park, E. W. Burgess, & R. D. McKenzie (Éds), *The city* (pp. 1-46). Chicago, IL : The Chicago University Press. (Ouvrage original publié en 1925).
- Taylor, C. (1999). L'interprétation et les sciences de l'homme. Dans C. Taylor (Éd.), *La liberté des modernes* (pp. 137-194). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1971).
- Urbain, J.- D. (2003). *Anthropologue, mais pas trop*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Van Maanen, J. (1979). The fact of fiction in organizational ethnography. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 539-550.

Application de l'approche inductive dans l'étude du code architectural agni ndénié (Côte d'Ivoire)

Prisca Justine Ehui

Université Félix Houphouët Boigny

Résumé

La logique architecturale de l'habitat traditionnel inclut dans sa spécificité une pluralité de facteurs socioculturels et matériels. Les formes symboliques de sa fréquentation, construites sur les notions d'ordre et de sécurité, traduisent d'une part la triple relation entre habitant-habitante, habité-habitants et habité-non habité, et d'autre part les rapports au genre. Afin de contribuer à la connaissance du code architectural agni, une étude a été menée dans une démarche inductive impliquant un important capital instrumental composé de l'observation directe, de la photographie, de l'entretien semi-structuré et du dessin. Les résultats montrent l'existence chez l'Agni ndénié d'un type d'habitat vernaculaire construit sur le genre.

Mots-clés : Architecture, observation, photographie, genre, Agni ndénié

Introduction

L'histoire du peuple ndénié¹ est intimement liée à celle du grand groupe ethnolinguistique akan². Les contributions de Perrot (1982, 2005), Loucou (1970, 1984, 1986) et d'Ekanza (2006) attestent que les Agni ndénié sont originaires de l'actuel Ghana. Ils ont immigré vers l'actuelle Côte d'Ivoire pour « fuir d'une part la pression européenne au commerce négrier et aux incursions esclavagistes et d'autre part, aux tracasseries dérivant des rapports conflictuels existants entre le Denkyira et l'Ashante » (Ekanza, 2006, p. 56).

Une fois sur le nouveau territoire, les émigrants composés des sous-groupes des Alangwa, Ashua, Ndénié, Abradé, Denkyira et Béttié se dispersent sur l'ensemble du territoire pour former le royaume ndénié avec chacun son *adjabia*³ (Perrot, 1982). Aussi, ces émigrants reproduisirent-ils le mode d'organisation sociale et le système politique de leur milieu d'origine (Perrot, 2005). Le royaume ndénié au plan géographique est situé à l'est de la Côte d'Ivoire et fait frontière avec le Ghana. Il est

traversé par le fleuve Comoé et appartient administrativement à la région Indénié-Djuablin. La ville d'Abengourou est la capitale de ce royaume et l'actuel roi est Nanan Boa Kouassi III.

Comment se présente l'espace habité chez les Agni ndénié? Quelles sont les logiques locales qui soutiennent cette conception?

La réponse à cette préoccupation nous amène à nous interroger sur l'anthropologie de l'espace habité en empruntant les démarches de la méthode inductive.

La méthode inductive est une démarche scientifique construite directement à partir de la réalité vécue par les sens. C'est pourquoi le chercheur s'initie à une véritable immersion dans les données empiriques (Guillemette, 2006) dans l'optique de « procéder à des observations particulières de la réalité étudiée, de regarder, de chercher à tout voir si possible, à tout entendre, à tout sentir... puis d'en déduire des énoncés généraux qui rendent compte de cette réalité » (Depelteau, 2000, p. 56).

Avant de faire connaître son mode d'application dans la présente étude, un succinct exposé de l'objet dans le contexte ivoirien, empreint d'éléments sociologique et historique, semble s'imposer.

La distinction entre « espace socialisé » et « espace naturel » est une préoccupation humaine. Dans toute aire culturelle, le besoin d'inventer, de penser, de fonder et de bâtir un espace familial et familial de vie témoigne de l'existence d'un « art type » (Mauss, 1926, p. 57) très significatif dans la formation du paysage (Atta, 1978). Bien qu'universelles, les expressions morphologiques et socioculturelles qui fondent ces espaces, ou du moins leurs expressions micro-spatiales (habitations), marquent leur diversité et leur hétérogénéité. Un bref regard historique sur le cas ivoirien permet de présenter un large éventail d'*habitus spatial* selon des normes d'habitabilité prenant racine dans le culturel.

Décrivant la morphologie des maisons annulaires à impluvium (*sirikukubé*) du peuple dida⁴, Bernus (1964) rapporte :

Ces maisons sont toutes construites sur un même type [...] La maison est rigoureusement circulaire, [...] elle] comprend donc un mur circulaire, à l'intérieur duquel s'inscrivent un certain nombre de petites chambres. [...] Entre chacune d'elles il y a presque toujours un espace qui sert de cuisine à la femme dont la chambre est voisine : [...] il n'existe que deux portes vis-à-vis : l'une est l'entrée principale, l'autre, de plus petites dimensions, est utilisée seulement par les femmes [...] Cette maison fermée, d'un seul tenant, est aussi bien l'habitation d'une famille étendue que celle d'un seul ménage (pp. 3-5).

Quant à Coulibaly (1978), il présente les comportements spatiaux du monde sénoufo⁵ selon des constructions disposées dès le premier abord comme un désordre apparent. Sous une forme circulaire délimitant une cour intérieure, ces concessions (*katiolo*), reliées entre elles par des murs et accessibles par un vestibule, constituent la résidence d'une famille élargie.

Dans une étude dénommée HABitat RUral BAoulé (HARUBA), Hardy, N'guessan, Sicotte, N'dri et Oppenraaij (1977), après avoir fait la description et la hiérarchisation des espaces habités (village, quartier, maison...), présentent l'espace de vie familiale baoulé⁶ en deux portions, les portions extérieure et intérieure. Les espaces extérieurs se discernent par la cour ou l'*awloklun* et l'arrière-cour ou *suasin*. La cour est l'espace dans lequel se déroulent des activités telles que le repas, la sieste, la réception des amis, la préparation des repas... Dans l'arrière-cour se dissimule la douchière ou l'*abialiè*. L'intérieur se compose de la maison (*sua*), au sein de laquelle se trouvent l'*alabo* (un espace de transition entre la chambre et l'intérieur de la cour l'*ahouloklu*) et les chambres (*sua ma'a*).

Ces trois exemples montrent que l'habitat traditionnel ivoirien est l'expression de plusieurs styles de constructions. Néanmoins, cette diversité morphologique connaît d'énormes bouleversements sous l'influence de plusieurs facteurs dont les plus persistants sont l'intervention du colonisateur (Atta, 1978) et la détermination des autorités administratives de faire respecter et appliquer les plans d'urbanisme et de lotissement (Bernus, 1964; Schwartz, 1966) après les indépendances. En dépit de la mobilisation de ces nouvelles ressources technologiques, architecturales et matérielles, le fond architectural du mode d'habitat dans certaines aires culturelles demeure. Ce mode d'habitat est même presque conforme au modèle traditionnel aussi bien en milieu rural qu'urbain. D'ailleurs, les relations sociales qui soutenaient leurs organisations structurelles exposent toujours l'habitant « à l'expérience de la promiscuité, du contrôle social, de l'entraide... » (Durang, 2001, p. 365) et à la démarcation claire entre espace féminin et masculin.

Suivant une démarche descriptive basée sur la combinaison de plusieurs outils qualitatifs (photographie, entretien, observation, dessin), la présente étude vise à présenter la spécificité architecturale de l'habitat traditionnel ndénié, ses descripteurs spatiaux ainsi que les rapports liés au genre.

1. De la nécessité de la multi-instrumentalité en sciences sociales

« L'homme est un producteur de symboles » (Aktouf, 1987, p. 148). Chacun de ses symboles est porteur d'un sens profond dont la captation découle d'une démarche opératoire qualitative ou quantitative fiable. Parmi le répertoire technique et instrumental disponible en sciences sociales, le chercheur est amené à choisir les outils les mieux indiqués pour une lecture plus complète de « sa réalité ». C'est pourquoi le type de recherche, la nature du problème, la structuration de l'instrument (Tremblay, 1968), la connaissance des bases théoriques de la technique, la capacité de cette dernière à produire les données visées, la connaissance des portées et des limites de cette technique, et la nature des hypothèses, des objectifs et des caractéristiques de la population cible (Aktouf, 1987) sont des préalables formels. De ce point de vue, la

qualité de la démarche opératoire serait liée à un certain nombre de facteurs se traduisant en termes de conditionnalités au processus et de fiabilités des résultats.

Toutefois, la partialité et la particularité des propriétés structurales des instruments de recherche (Tremblay, 1968) dans la lecture de la réalité sociale et le recours récurrent à l'entretien à usage complémentaire (postérieure, parallèle, corrélative...), au questionnaire, à l'observation ou à la recherche documentaire (Blanchet & Gotman, 1992) dans les études, témoignent de l'importance de l'usage multi-instrumental. Pour Beaud et Weber (1998), la multi-instrumentalité dans une recherche implique qu'on peut « faire feu de tout bois à condition de toujours se rappeler comment telle ou telle “donnée” a été fabriquée » (p. 299). Cette position des auteurs conseille au scientifique un savoir-faire empreint de cohérence, de dextérité, de rationalité et de lisibilité dans ses choix techniques. Abondant dans le même sens, Tremblay (1968) perçoit l'utilisation simultanée ou successive de plusieurs instruments dans une même étude comme une nécessité puisqu'elle « confère aux résultats une plus grande sûreté et validité » (p. 99) grâce à la valeur de supplémentation de chaque instrument dans le processus de reconstruction systématique, complète et globale de la réalité sociale.

Le souci de fournir une lecture descriptive complète du code architectural agni est la résultante du choix de différents instruments dans la présente étude où seule la réalité du terrain semble dicter ses principes méthodologiques et le choix des techniques de collecte des données. Avant d'aborder la manière dont chaque instrument a été utilisé, il s'avère important d'explicitier les raisons qui ont motivé leur choix.

L'observation, la photographie, l'entretien et le dessin constituent les éléments de la maquette technique qui ont conduit la phase opératoire de l'étude. Elles font partie de la panoplie d'instruments auxquels ethnologues, anthropologues et sociologues sont beaucoup attachés pour la captation verbale, visuelle ou auditive des informations du terrain.

La captation du fait social par l'observation de groupes humains et de documents a longtemps été au cœur de la recherche en sciences sociales. Elle nécessite un triple travail de perception, de mémorisation et de notation (Beaud & Weber, 1998). Toutefois, ces actions sont faites en fonction de la position du chercheur (observation interne, observation externe, observation participante, observation désengagée...) ou de l'objet d'étude (observation documentaire, observation de groupe...). Dans l'un ou l'autre des cas, le chercheur peut jouer le rôle d'un participant complet, d'un participant observateur, d'un observateur participant ou d'un observateur complet (Gold, 1958, dans Martineau, 2005).

L'entretien de recherche qui se différencie de l'entretien informatif est un échange « entre deux personnes, un interviewé et un interviewer, avec pour objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche » (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, & Trognon, 1987, cités dans Albarello, 2012, p. 86). Il peut être individuel ou collectif et sert très souvent de technique complémentaire dans certaines études (Blanchet & Gotman, 1992). Dans la présente étude qualitative, son usage (individuel et collectif) est associé à l'observation pour comprendre et décrypter le « vu ».

Pour une approche plus complète et intégrale de l'explication et de la compréhension du fait social, Mauss (1926), Tremblay (1968), Mead (1979), Colleyn (1988), Chenal (2006), La Rocca (2007), Laplantine (2007), et Pezerile (2008) proposent l'utilisation de la photographie. Celle-ci est perçue comme une technique complémentaire importante dans les études de terrain (Tremblay, 1968) puisqu'« en plus de fournir une image arrêtée de la situation et d'en donner une reconstitution authentique, elle sert à recueillir des informations » (Tremblay, 1968, p. 257). En effet, ses fonctions illustratives, démonstratives, d'archivage, descriptives, d'ouverture au débat (Laplantine, 2007; Pezerile, 2008) permettent de fusionner la communication verbale et iconique, l'image et le discours (La Rocca, 2007).

À l'usage de la photographie s'ajoute celui du dessin, dont les capacités illustratives par la représentation graphique permettent de fixer rapidement la réalité sur du papier (Mauss, 1926; Tremblay, 1968).

Ces différentes techniques présentent des fonctions différentes et diverses. Ici, la photographie et le dessin sont utilisés pour la lecture structurelle. L'entretien et l'observation ont été appliqués pour faire ressortir les fonctionnalités des descripteurs spatiaux qui composent l'habitation agni.⁷ Le dessin vient en complément à la photographie, et l'entretien à l'observation.

2. Démarches préliminaires et enquête exploratoire

Avant de mener l'étude de terrain, des démarches ont été entreprises auprès des autorités administratives et locales en vue d'obtenir leur accord et leur protection puisque le pays connaissait une période de crise⁸. Le préfet de région nous a remis une lettre officielle afin que nous la présentions aux autorités locales (roi, chef de canton, chef de village, chef de famille...) pour faciliter l'accès au terrain et aux informateurs clés. Dans le même temps, il a pris le soin de faire parvenir aux sous-préfets un courrier pour les informer de la tenue d'une enquête dans leurs circonscriptions. À notre arrivée sur les lieux d'étude, nous avons signalé notre présence à la sous-préfecture avant tout contact avec la communauté villageoise.

Afin d'engager véritablement les autorités coutumières dans l'étude, une visite leur a été rendue avec la lettre du préfet de région. Après l'explication des objectifs de l'étude, le roi nous a confiée à son porte-canne (son représentant) afin que celui-ci nous introduise auprès des autorités locales d'Apprompron Afewa, Aniassué, Apprompronou et Dramankro⁹. La visite chez le roi a été facilitée par l'un de ses notables que nous avons rencontré grâce à une connaissance.

Cette première étape qui a permis le choix des personnes ressources a été aussi possible grâce à l'appui de l'Agence National d'Appui au Développement Rural (ANADER), qui avait déjà réalisé une monographie du royaume ndénié. S'appuyant

sur ses travaux antérieurs, elle nous a fourni une liste d'informateurs clés dans la ville d'Abengourou et dans les villages de Dramankro, Elinso, Tahakro, Abronamoué, Apprompron Afewa, Aniassué, Apprompronou et d'Amangouakro. Le critère de choix des enquêtés était essentiellement basé sur leur connaissance de la tradition agni et leur implication dans la gestion quotidienne de la communauté. L'échantillon était composé de 17 personnes, sept femmes et dix hommes.

L'enquête exploratoire s'est déroulée dans quatre différentes cours familiales à Apprompron Afewa, Aniassué, Apprompronou et Dramankro. Elle a été réalisée du 3 au 9 mai et du 7 au 13 juin 2010. Dans les villages d'Apprompron Afewa, d'Aniassué et d'Apprompronou, les cours de *nanan*¹⁰ Edoukou, de *nanan* Amoakon et de *nanan* Adou Yao ont été visitées.

À Dramankro, lieu que nous avons par la suite retenu pour procéder à la véritable enquête de terrain, nous avons été reçue par le représentant du chef du village, celui-ci étant absent. Sous la direction de l'*ahoulokpagni*¹¹, l'accès au site de l'étude, c'est-à-dire la cour de Kouakoudraman ou Kouakoudraman-ahoulo¹², a été autorisé. Afin de faciliter la pré-observation de l'objet d'étude, il nous a proposé les services de son neveu. Avec ce dernier, une visite exploratoire de l'espace habité a été réalisée. Cette inspection a permis d'élaborer l'« échantillon photographique », le choix des instruments de collecte des données, les sous-thèmes des guides d'entretien et les grilles d'observation. Dans cette localité, les notables ont porté leur choix sur quatre traditionnistes dont l'*ahoulokpagni*, la doyenne des femmes de la cour visitée et deux autres aînés sociaux du village.

Avant de quitter le village, pour y revenir pour l'enquête, nous avons obtenu de nos hôtes, après plusieurs justifications et explications, l'autorisation de photographier les lieux sélectionnés. En accord avec nos hôtes, une date a été retenue pour l'enquête.

Dans chacune des localités visitées, après les civilités, deux bouteilles de *gin*¹³ ont été remises, l'une à la notabilité et l'autre aux *nanans*¹⁴ afin d'obtenir leur permission et leur bénédiction.

3. L'usage pratique des outils de recherche sur le terrain

Le groupe des informateurs clés de l'étude était composé d'hommes et de femmes ayant une connaissance profonde des coutumes du peuple. Les figures emblématiques rencontrées dans la cour de Kouakoudramankro, le chef de famille et l'*ahouloblakpagni*¹⁵ ont chacun insisté sur l'identité de leur « espace », leurs lignes de démarcations et de perméabilités. L'entretien a mis l'accent sur les expériences personnelles des deux enquêtés et la gestion de leur espace. Il a porté successivement sur la conception agni ndénié de l'*ahoulo* (la cour), les fondements de son code architectural, les descripteurs spatiaux, le rapport et le rôle de la femme et de l'homme dans l'organisation de l'*ahoulo*.

Le guide d'entretien adressé aux autres femmes a insisté sur l'espace habité féminin. Les logiques autochtones de sa morphologie, de ses micro-espaces, de ses espaces de circulation et de ses modes d'accès ont été abordées. La dénomination culturelle de ses micro-espaces et les pratiques sociales de cohabitation selon le genre, l'âge, le statut social, l'origine (autochtone, étranger) ont également été prises en compte dans ce guide d'entretien semi-structuré. Ces mêmes aspects ont été développés chez les hommes avec une insistance particulière sur l'histoire de ce patrimoine architectural.

Les entretiens individuels se sont déroulés soit tôt le matin (à partir de 6 heures) soit pendant la nuit (à partir de 19 heures) de manière discontinue pendant quatre mois (juillet à octobre 2010). Chaque entretien prit en moyenne une heure. La durée de cette phase de l'enquête a été beaucoup influencée par la disponibilité des informateurs. Ils se déroulaient généralement les mercredis, les vendredis fastes ou

les dimanches. L'entretien individuel a pu se réaliser à Abengourou, Dramankro, Elinso, Tahakro et Abronamoué.

Initialement, nous avons obtenu un rendez-vous d'entretien avec une personne ressource dans chacun de ces villages, mais à notre arrivée sur le terrain, l'enquêté pré-choisi était accompagné d'une autre personne (à Apprompron Afewa, Aniassué et Amangouakro) ou de deux autres (à Apprompronou). Le choix de ces personnes additionnelles a été fait en accord avec la notabilité. À Apprompron Afewa et à Aniassué, une femme et un homme étaient chargés de renseigner notre guide d'entretien. Quand nous leur avons demandé « pourquoi? », ils nous ont répondu :

la cour appartient à l'homme et à la femme... aux deux... [...] les hommes ont leur espace, les femmes aussi. Les hommes peuvent mieux présenter le leur, et la femme ce qui la concerne... [...] Chacun a son mot à dire, la cour se compose de « chez les hommes » et de « chez les femmes »... chacun parlera de son milieu... mais il s'agit du même espace.

Pour le chef de canton d'Aniassué, « ce sont les femmes qui détiennent le plus d'informations dans ces choses... elles sont plus conservatrices et savent mieux retracer les faits... » Ces différentes raisons motivent notre décision d'accepter l'entretien collectif. Pour chacune des questions, chaque enquêté donnait son point de vue sur un ton complémentaire ou rectificatif. D'un autre point de vue structurel, cet exercice renvoyait à une interversion virtuelle des rôles. Ces mêmes arguments ont été avancés à Apprompronou. Dans ce village, deux hommes et une femme constituaient le groupe d'enquêtés. Pour l'enquêtée,

seules les femmes sont capables de bien présenter leur univers féminin et seuls les hommes connaissent leur espace. Si nous participons ensemble (homme et femme) à ton travail, tu auras plus d'informations et tu

comprendras que malgré le partage en deux, la cour familiale est « une » pour toute la famille.

La composition des petits groupes de deux et de trois personnes en accord avec la notabilité et les arguments développés par les uns et les autres pour justifier la nécessité de la présence masculine et féminine nous ont contrainte à nous conformer aux exigences du milieu d'étude. Ainsi, à Apprompron Afewa, Aniassué et Amangouakro, l'entretien en dyade a été privilégié tandis que celui en triade a été privilégié à Apprompronou. En outre, le premier entretien réalisé, soit celui en triade, a permis de découvrir les relations « de deux en un » dans l'espace familial. Aussi, pour éviter des frustrations pouvant être causées par des renvois, l'opportunité d'un entretien collectif (pas dans le sens traditionnel du *focus group*) a été saisie afin de « susciter la réflexion, la discussion, la contradiction et l'échange d'idées » (Albarelo, 2012, p. 87). Ces deux entretiens collectifs ont été réalisés respectivement de 8 heures à 10 heures 30 minutes et de 16 heures à 19 heures. Ces petits groupes ont été soumis au guide d'entretien individuel prévu.

L'observation a été également réalisée selon le genre. Elle s'est déroulée en deux grandes étapes selon les gestionnaires traditionnels de l'espace habité, son occupation et le temps. En tenant compte des gestionnaires spatiaux, la première phase a consisté à visiter les deux univers selon la traditionnelle partition de la cour familiale. Le chef de famille a guidé la visite de l'univers masculin et la doyenne des femmes, l'espace féminin. Chaque partie a été observée deux fois. La première en l'absence des occupants (généralement à 10 heures du matin lors d'un jour ouvert aux travaux champêtres) et la deuxième, au moment de sa forte occupation (16 heures chez les femmes, heure de la confection des repas, et 19 heures chez les hommes; heure d'échange après le partage des repas). La deuxième étape a été également conduite par les deux acteurs principaux. Toutefois, la visite de l'espace féminin a été faite sous la conduite de l'homme, et l'espace masculin par la femme. Cette interversion de rôle dans la deuxième étape consistait à apprécier le degré

d'intériorisation et de flexibilité des valeurs et pratiques spatiales du « cohabitat » construit selon le genre.

Au cours de l'observation, des notes étaient prises pour signifier ce qui était vu et entendu. Les visites ont été réalisées de façon discontinue sur quatre jours du fait de la disponibilité des acteurs. Dans le cadre de ces observations, nous avons effectué un séjour d'une semaine dans le village de Dramankro, séjour durant lequel nous avons pu nous entretenir avec tous les enquêtés du village. Quant à l'observation des autres cours (à Apprompron Afewa, Aniassué et Apprompronou), elle a été réalisée une fois par univers (masculin/féminin) sous la conduite de l'homme ou de la femme selon le « sexe » de l'espace. Dans la double intention de saisir la structure du code architectural agni et les logiques sociales et les rapports de cohabitation sous l'égide du rapport entre les genres, deux grilles d'observation ont été utilisées : la grille d'approche et la grille systématique (Martineau, 2005). La première permet d'indiquer les caractéristiques d'un lieu physique (son nom, sa nature, ses acteurs, les usages de ses lieux, ses composantes...) et la seconde, les interactions et les rapports sociaux dans leur contexte. Durant ce processus, le chercheur a pris le rôle d'un observateur complet (Martineau, 2005), c'est-à-dire qu'il a observé les faits sans prendre part à leur construction. À la fin de l'observation, nous avons réalisé un dessin sur papier de la cour familiale traditionnelle présentant ses micro-espaces, ses entrées, son espace de rencontre et son lieu de jonction entre les deux univers.

La photographie a été faite en collaboration avec un photographe. Deux séances ont été prévues pour deux sites différents, mais le refus des photographes de s'éloigner de la ville d'Abengourou, qu'ils considèrent comme un « marché juteux », a conduit à une seule séance de quarante-et-une prises. Celle-ci a eu lieu le dimanche 17 octobre 2010 de 16 heures à 17 heures à Dramankro. Avant la photographie, une séance de travail avec mon binôme a eu lieu. Elle a permis d'aborder les objectifs de la recherche, de lui montrer et de justifier le choix des espaces à photographier sous

présentation du dessin, de définir le nombre de photographies et le doublage de certaines prises de vue.

Une fois sur le terrain et avant la session photographique, nous avons fait connaître notre « échantillon photographique » dans sa réalité à notre collaborateur afin qu'il prenne les dispositions nécessaires pour la production d'images utilisables dans la suite du travail. Il a procédé à la programmation de prises de vue, de la distance à l'objet, au choix des types de cadrages et des angles de prises de vue. Pendant la photographie, aucun aménagement des lieux n'a été fait. Les prises de vue ont commencé à l'extérieur avant d'accéder à l'univers masculin et de terminer par la partie féminine, en passant par le couloir reliant les deux espaces sexués. L'accès à la cour s'est fait par l'entrée principale (côté homme) et la sortie par l'entrée secondaire (côté femme). Après l'étape de la photographie, nous avons pris congé de nos hôtes.

Deux jours après, nous avons reçu les quarante-et-une images. Après un tri des photographies, sur la base des notes prises pendant l'enquête et des objectifs, seulement trente-cinq étaient utilisables¹⁶. Quatorze d'entre elles, en appui au dessin réalisé sur le terrain, ont servi à produire un plan plus raffiné du code architectural ndénié. Ce résultat a été obtenu grâce au logiciel AutoCAD 2008, manipulé par un ingénieur en génie civil. Toutefois, seulement trois images photographiques seront présentées dans les résultats de cette étude.

Hormis le difficile accès à certains villages, qui a nécessité l'usage d'une motocyclette comme moyen de transport, le bicéphalisme dont souffrent certains villages a été l'une des difficultés majeures de cette enquête. En effet, dans certaines localités, comme à Apprompron Afewa, deux chefs de village sont présents, un retraité de la fonction publique, soutenu par la jeunesse et les cadres, et un planteur, appuyé par les anciens et reconnu selon la tradition comme l'héritier.

4. La conception ndénié de l'espace habité

La captation des données verbales, visuelles et auditives sur le code architectural du peuple agni ndénié dévoile un modèle spatial qui rend compte d'une réalité sociale construite sur le genre. Les résultats présentés sont le décryptage à partir d'images et d'un dessin des référents géographiques, de leurs dénominations locales et des logiques sociales qui soutiennent cette répartition.

4.1 Vue de l'extérieur en image

L'acte photographique, faut-il le rappeler, a couvert successivement l'univers masculin par l'entrée principale (côté homme), le couloir reliant les deux espaces sexués, la partie féminine et la sortie par l'entrée secondaire (côté femme). Cependant, nous ne présenterons ici que trois images, soit celles montrant la vue générale et les deux portes d'accès.

Vu de l'extérieur, l'espace habité ndénié est un bloc unique (voir Photo n°1). Toutefois, les deux modes d'accès, et surtout leurs dimensions (voir Photos n°2 et n°3), traduisent clairement des particularités dont le dessin saurait mieux les exprimer.



Photo n° 1. Une vue générale de la cour (côté entrée principale).

4.2 Décryptage des référents géographiques

L'identification des descripteurs spatiaux sur le dessin (voir Figure 1) est faite avec les lettres (A, B, C, a, b, c, d) et les chiffres (1, 2, 3, 4) :

- ✚ L'entrée principale située du côté de l'univers masculin est symbolisée par la lettre (A), le couloir reliant l'univers masculin et féminin par la lettre (B) et l'entrée secondaire qui s'ouvre sur l'univers féminin par la lettre (C).



Photo n° 2. L'entrée principale donnant accès à la cour côté univers masculin (vue de l'extérieur).

- ✚ Les lettres indicatives de l'univers masculin : le symbole (a) désigne la cour du chef de famille, elle est constituée d'une véranda (*embama*), d'un salon et de deux chambres. La lettre (b) désigne l'*adjaziè*, l'espace réservé aux cérémonies familiales. Le (c) indique les chambres ou *swama*. Devant celles-ci existent de petites vérandas. Quant à la lettre (d), elle traduit les W.-C. et les douches.
- ✚ Les chiffres indicatifs de l'univers féminin : Les chiffres (1) indiquent les cuisines ou *pata*. Les (2), les chambres réservées aux étrangers, les (3), les chambres occupées par les femmes et les enfants et les (4), les douches et W.-C.



Photo n° 3. L'entrée secondaire donnant accès à la cour côté univers féminin (vue de l'extérieur).

4.3 Fondements de la bipolarisation de l'espace habité

L'observation du mode d'habitation agni qui a conduit à la photographie et au plan de celle de Kouakou Draman ou Kouakou Draman ahoulo (voir Figure 1) montre les dispositifs de délimitations, d'un point de vue général entre l'habité et le non habité et de façon spécifique entre ses occupants sur la base du genre. Quoique marquée par des limites visibles entre les univers féminin et masculin, la cour familiale traditionnelle agni renoue dans sa matérialité avec la notion de complémentarité entre l'homme et la femme, symbolisée par la fréquentation des deux espaces par les deux sexes et la présence d'espace de jonction. La logique architecturale ndénié traduit d'une part le rappel à la différence entre l'homme et la femme, symbolisé par la séparation, et d'autre part le rappel au même, traduit géographiquement par la jonction des deux espaces et socialement par la flexibilité des frontières territoriales.

Les discours des enquêtés sur les raisons de ce modèle sont divers. Pour un premier, cela se justifie par le fait que

lorsqu'un chef de famille possède un bia¹⁷, il doit faire attention à sa relation avec les femmes... puisqu'il est défendu aux femmes... surtout en période de menstrues de le toucher... de voir le bia... d'avoir accès

aux espaces sacrés, là où sont exposés les fétiches de la famille... cela peut être source de beaucoup de problèmes... d'offenses aux génies...

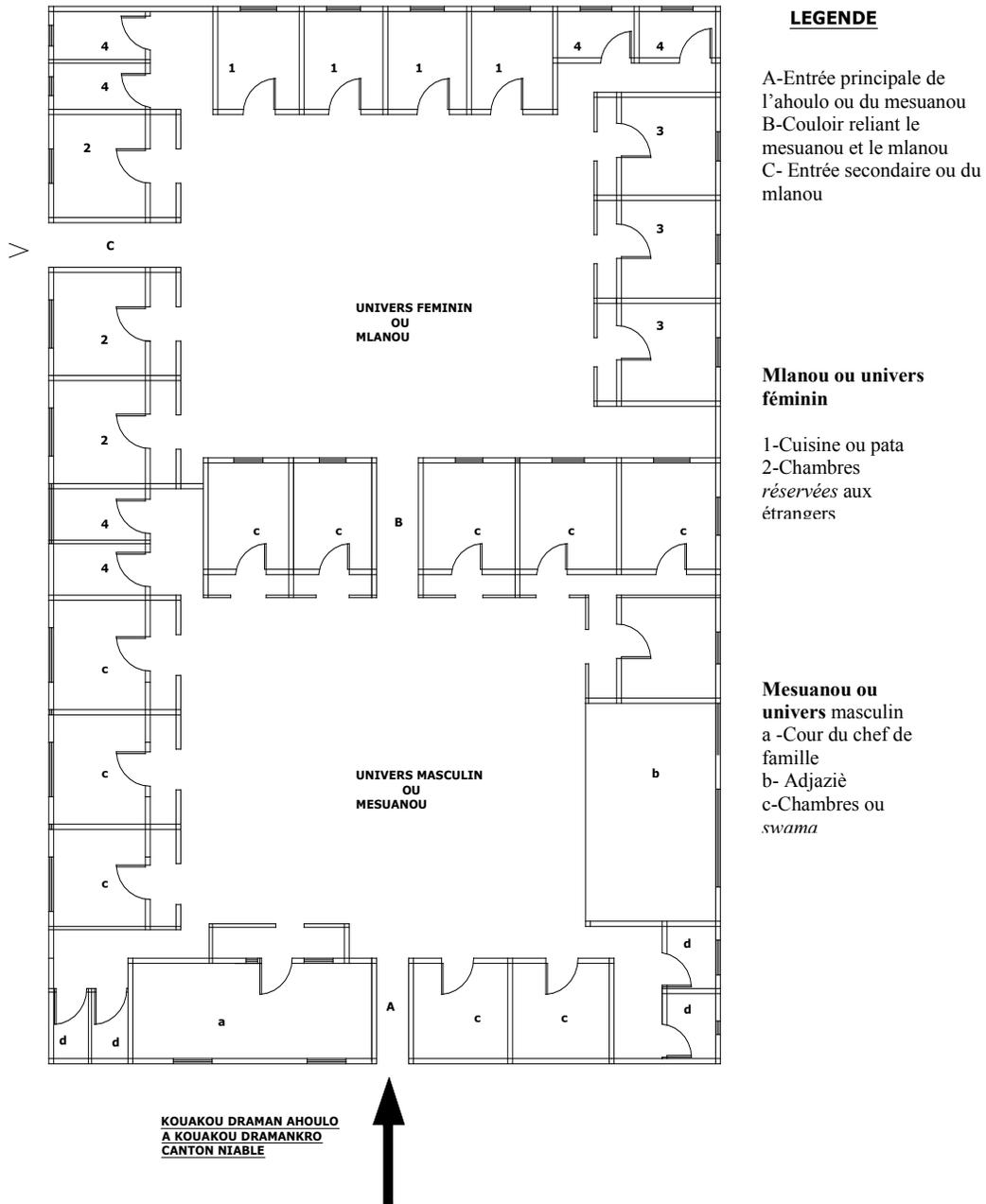


Figure 1. Plan architectural de la cour.

Pour la doyenne des femmes de kouakou draman ahoulo, cela s'expliquerait par le fait que

certains hommes ne supportent pas la saleté et la maladresse des femmes pendant la confection des plats. Pendant la préparation, il arrive que les enfants jouent avec les condiments... si un homme qui ne supporte pas la saleté voit cela, il peut ne pas manger. Or, si cela se fait à son insu, il n'y a pas de problème... il mange sans problème...

Elle ajoute :

les menstrues ont longtemps été considérées comme impures. Ainsi une femme en menstrues est considérée comme impure et n'a pas accès à certains espaces, hommes ou objets sacrés. Dans la majorité des cas, il lui est interdit de faire la cuisine pour son époux... elle est plus ou moins isolée.

S'appuyant sur le contexte de réalisation de l'entretien, le chef de famille de *Draman kouakou ahoulo* affirme :

Vois-tu... actuellement nous sommes en entretien, si les femmes étaient présentes avec les bruits, la fumée, les cris d'enfants... serait-il possible de faire cet entretien? [...] Voici l'une des raisons de la partition des espaces (...) aussi, chez les femmes, nous gardons les biens de peu d'importance... tels que les ustensiles de cuisine, les aliments... Quant aux biens de grande importance, qui constituent l'*ahouloadja*¹⁸, ils sont préservés dans l'espace masculin. C'est aussi dans l'espace féminin que nous hébergeons nos étrangers... les voyageurs qui sont de passage...

L'analyse des discours des enquêtés évoque un ensemble de raisons dont les plus visibles à notre sens sont d'ordre biologique, religieux, sécuritaire et hygiénique. Les termes désignant la femme en menstrues font soit référence à « la femme au bras fracturé » (*bla sa bou*) ou « la femme sur le toit » (*bla ô batasu*). Ils traduisent l'incapacité de celle-ci à réaliser des travaux, sinon son interdiction de réalisation de

certaines tâches. Les menstrues sont repérées comme une « matière impure »¹⁹ qui fait de celle qui la porte un « être impur », interdit d'accès à certains espaces, objets ou êtres sacrés de la famille préservés dans l'espace masculin. En d'autres termes, le biologique vient troubler l'ordre social en dictant à la femme des prescriptions d'ordre religieux qui prennent fin à la ménopause. La partition physique de l'espace habité renvoie, sur le plan économique, à la lecture de la séparation des biens usuels de peu d'importance (présents dans l'espace féminin) de *l'ahouoadjapadiè* (héritage familial) gardé chez les hommes. Le maintien de l'étranger dans l'univers féminin est aussi une mesure de sécurisation de ces biens de prestige.

Sur le plan hygiénique, cette séparation des concessions a pour but de préserver l'espace masculin des bruits, de la fumée et des déchets ménagers produits par le milieu féminin afin de faire de l'univers masculin le lieu approprié pour les rencontres intra et interfamiliales.

Conclusion

Le corpus des données brutes obtenues et la pertinence des résultats découlant de leur analyse consacrent l'utilité de la méthode inductive en sciences sociales en général et particulièrement dans cette étude. En effet, l'étude de l'occupation spatiale des Agni ndénié a conduit à s'imprégner directement des pratiques quotidiennes et des réalités de *l'habitus spatial* de ce peuple. Le traitement des informations obtenues grâce à la mobilisation du capital instrumental composé de l'observation directe, de la photographie, de l'entretien semi-structuré et du dessin a fait émerger des connaissances sur les facteurs socio-biologiques de cette partition spatio-sociale, les éléments du contexte, les conditions spécifiques de fonctionnement, les stratégies mises en place par les hommes et les femmes et leurs conséquences sur la vie institutionnelle de la famille. Une démarche qui se rapproche du schéma de Creswell (2010, cité par Albarello, 2012) sur la modélisation des résultats en étude inductive.

L'analyse des données récoltées sur le terrain a permis, d'une part, de rapporter les logiques sociales locales qui sous-tendent cette conception architecturale et, d'autre part, d'en dégager le sens (Blais & Martineau, 2006). En d'autres termes, l'option bipartite de l'espace familial agni est une reproduction matérialisée des rapports politiques, économiques, sociaux et religieux entre hommes et femmes. L'expression de ces rapports est symbolisée par un jeu de visibilité et d'invisibilité dans lequel chaque sexe ou acteur social occupe la première ou la seconde²⁰ place selon les circonstances et les normes préétablies. Dans ce cas précis, la recherche qualitative a toute sa valeur dans la mesure où elle a permis de donner la signification profonde de la conception agni de l'espace habité à partir du sens attribué aux données brutes (Savoie-Zajc, 2000).

L'analyse du code architectural de la cour traditionnelle agni lui donne toute sa valeur pédagogique. Il s'agit d'une coutume résidentielle particulière dont les enseignements permettent de pénétrer et de cerner l'esprit créatif d'un peuple certifiant la construction sociale du rapport entre homme et femme par la matérialisation d'un espace bipolaire. Elle révèle ainsi l'intégrale de l'*habitus spatial* agni. Conduit sous le vocable *ahoulokpli*, l'espace habité ndénié traduit culturellement et géographiquement la famille. L'introduction de nouveaux facteurs (techniques, matériels, technologiques) qui a conduit à d'autres modèles architecturaux (studio, villa, etc.) dictés par des pensées individualistes n'a pu ébranler totalement les pratiques spatiales agni qui constituent aujourd'hui un patrimoine architectural à préserver puisqu'il est la marque de l'identité culturelle d'un groupe ethnique ivoirien.

Notes

¹ Terme désignant à la fois l'identité ethnoculturelle du groupe résidant et l'espace territorial. Le département est composé de six cantons : Amélékia, Aniassué, Béttié, Niablé, Yakassé et Zaranou.

² Les Akan sont l'un des quatre grands groupes ethnolinguistiques (Akan, Voltaïques, Mandé et Krou) qui peuplent la Côte d'Ivoire. Ils sont originaires de l'actuel Ghana et sont composés des lagunaires (Ebrié, Attié, Abouré...), des frontaliers (Ndénié, Djuablin, Abron...) et de ceux du centre de la Côte d'Ivoire (Baoulé). Les Agni ndénié sont situés à l'est de la Côte d'Ivoire, ils forment le royaume ndénié qui a pour capitale la ville d'Abengourou. Selon le découpage administratif ivoirien, ils appartiennent à la région de l'Indénié-Djuablin.

³ Siège symbolisant le pouvoir et l'autonomie politique.

⁴ Sous-groupe du grand groupe Krou.

⁵ *Sénoufos* ou *Siéna*, étymologiquement « ceux qui parlent le séné ». Ils constituent un sous-groupe du grand groupe Gur (Voltaïques). Ils sont représentés au Burkina Faso, au Mali et en Côte d'Ivoire. En Côte d'Ivoire, ils sont installés au nord dans les régions administratives du Poro et du Tchologo.

⁶ *Baoulé*, étymologiquement « *ba ou li* » ou « l'enfant est mort », est un sous-groupe du grand groupe Akan. Ils sont originaires du Ghana actuel et s'installèrent en Côte d'Ivoire au 18^e siècle sous la conduite de la reine Abla Pokou. Selon le découpage administratif national, les Baoulé vivent dans les régions du N'zi, du Iffou, du Bélier et du Gbeke.

⁷ L'analyse structurale de l'espace habité agni sera plus approfondie dans un prochain article qui mettra en exergue les fondements biologiques, sécuritaires et idéologiques de cette matrice architecturale.

⁸ Depuis 2002, la Côte d'Ivoire traverse une crise politico-militaire ayant conduit jusqu'en 2011 à la division du pays en deux zones : gouvernementale (sud) et rebelle (nord).

⁹ Ce village est situé dans le canton de Niablé, dans le département d'Abengourou. Le choix de ce village a été fait lors d'une enquête dans cette région qui nous a permis de constater un mode d'habitation particulier tiré du patrimoine architectural agni.

¹⁰ Dans ce contexte, il signifie « grand-père » ou « chef ».

¹¹ Littéralement, il signifie « chef de cour, de famille ». Dans le cas d'espèce, il s'agit du fils aîné du fondateur de la cour. Celui-ci a hérité de son père, une pratique de plus en plus courante et qui constitue l'une des causes de l'affaiblissement du régime successoral matrilineaire des Agni.

¹² La désignation de la maison d'une personne se fait avec le nom de la personne suivi de *ahoulo*.

¹³ Boisson alcoolisée à usage multiple : mariage, funérailles, remerciement, évocation des ancêtres... L'acte posé exprime un symbole d'adhésion et de respect à la coutume des Agni.

¹⁴ Littéralement, signifie « grand-père, grand-mère », mais il désigne également les ancêtres.

¹⁵ Littéralement, « la femme la plus âgée de la cour ». Ici, l'âge a une connotation sociale et non biologique.

¹⁶ Les six autres étaient flous.

¹⁷ Siège, symbole matériel du pouvoir d'un chef ou d'un roi.

¹⁸ L'héritage familial.

¹⁹ Matière impure ou *fian*. C'est pourquoi le *pindilè* et l'*assuenou*, cérémonies consacrées aux jeunes filles après leurs premières menstrues pour officialiser leur nouvelle situation de femme sont organisées.

²⁰ En seconde place, l'acteur agit dans l'ombre du premier. Il peut posséder un pouvoir discrétionnaire important. C'est le cas du choix de l'héritier par les femmes sur la base de la connaissance de l'arbre généalogique de la famille.

Références

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher. Méthodes en sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Atta, K. (1978). *Dynamique de l'occupation de l'espace urbain et péri-urbain de Bouaké (Côte d'Ivoire)* (Thèse de doctorat inédite). Paris : Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Blais M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Beaud, S., & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bernus, E. (1964). Un type d'habitat ancien en Côte d'Ivoire : la maison annulaire à impluvium des dida mamini. *Les cahiers d'outre-mer*, XVII(65), 81-94.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Chenal, J. (2006). *Anthropologie visuelle en Afrique urbaine : guide méthodologique*. NCCR North-South, Dialogue. Repéré à http://nccrns.epfl.ch/public_pdf/AV_GuideMethodoLight.pdf
- Colleyn, J.- P. (1988). Anthropologie visuelle et études africaines. *Cahiers d'études africaines*, 28(111), 513-526.
- Coulibaly, S. (1978). *Le paysan sénoufo*. Abidjan-Dakar : Les Nouvelles Éditions Africaines.
- Depelteau, F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences sociales : de la question de départ à la communication des résultats. Bruxelles : De Boeck.
- Durang, X. (2001). L'espace domestique dans la ville africaine. L'exemple du quartier musulman de Yaoundé. *Annales de géographie*, 620, 364-382.
- Ekanza, S.- P. (2006). *Côte d'Ivoire : terre de convergences et d'accueil (XV^e-XIX^e siècles)*. Abidjan : Éditions du CERAP.

- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-55.
- Hardy, B., N'guessan, K., Sicotte, B., N'dri, A., & Oppenraaij, R. V. (1977). *Modernisation de l'habitat rural en Côte d'Ivoire, contexte culturel baoulé*. Abidjan : Centre de Recherches Architecturales et Urbaines (CRAU), Université d'Abidjan.
- La Rocca, F. (2007). Introduction à la sociologie visuelle. *Sociétés*, 95(1), 33-40.
- Laplantine, F. (2007). Penser en images. *Ethnologie française*, 37(1), 47-56.
- Loucou, J. N. (1970). Exode des Baoulé. *Annales de l'Université d'Abidjan*, VI(1), 123-137.
- Loucou, J. N. (1984). *Histoire de la Côte d'Ivoire : la formation des peuples*. Abidjan : CEDA.
- Loucou, J. N. (1986). Le peuplement de la Côte d'Ivoire : problème et perspectives de recherches. *Annales de l'Université d'Abidjan*, XIV(1), 27-57.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherche qualitatives, Hors-série*, 2, 5-17.
- Mauss, M. (1926). *Manuel d'éthographie*. Paris : Payot.
- Mead, M. (1979). L'anthropologie visuelle dans une discipline verbale. Dans C. De France (Éd.), *Pour une anthropologie visuelle* (pp. 13-20). Paris : La Haye.
- Perrot, C. H. (1982). Les *Anyi-ndenyé* et le pouvoir aux XVIII^e et XIX^e siècles. Paris : CEDA.
- Perrot, C. H. (2005). L'importation du modèle Akan par les Agni du Ndenyé et du Sanwi de Côte d'Ivoire. *Le Journal des africanistes*, 48(1), 101-126.
- Pezerile, C. (2008). Histoire d'une stigmatisation paradoxale, entre islam, colonisation et « auto-étiquetage ». Les Baay Faal du Sénégal. *Cahiers d'études africaines*, 4(192), 791-814.
- Schwartz, A. (1966). *Toulepleu : étude socio-économique d'un centre semi-urbain de l'ouest ivoirien*. Repéré à <http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:10706>

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.

Tremblay, M.- A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences sociales*. Montréal : McGraw-Hill.

***La pertinence de l'étude des formations interculturelles
dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle
dans les établissements scolaires***

Geneviève Grégoire-Labrecque
Centre de recherche SHERPA

Résumé

La diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires a été beaucoup étudiée dans les dernières décennies au Québec. Pourtant, l'ethnographie des formations interculturelles du MELS destinées aux enseignants, aux professionnels non enseignants ainsi qu'aux directions scolaires dévoile un pan des enjeux de la diversité ethnoculturelle non exploité jusqu'à maintenant : l'espace de négociation entre les intervenants scolaires et les formateurs-chercheurs. D'une part, nous survolerons les différents choix méthodologiques ayant permis d'analyser la rencontre entre les formateurs-chercheurs et les intervenants scolaires venus s'informer davantage. L'observation participante des formations interculturelles a notamment permis de comparer les attentes et les réactions des intervenants scolaires avec les stratégies mises de l'avant par les formateurs. D'autre part, nous évoquerons les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires du Québec, tels que l'impact du discours sur l'interculturel des intervenants scolaires, l'éthique professionnelle des enseignants et la complexité de la réflexion amorcée par ces derniers en formation interculturelle.

Mots-clés : Ethnographie, qualitatif, réflexivité, diversité ethnoculturelle, formation interculturelle

Introduction

L'étude des enjeux de la diversité ethnoculturelle sous toutes ses formes s'avère fort répandue ces dernières années. L'augmentation de l'immigration et sa diversification ont mené le gouvernement québécois à s'adapter à cette nouvelle réalité de différentes manières. Le milieu de l'éducation ne fait pas exception et c'est en 1998 que le ministère de l'Éducation du Québec met sur pied sa Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1998)¹. Cette dernière souhaite favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration dans le réseau scolaire, mais également dans la société plus large

(MEQ, 1998). La participation active dans une société ouverte, démocratique et pluraliste ainsi que le développement d'un sentiment d'appartenance à son égard sont des buts visés par la Politique (MEQ, 1998). À cet effet, elle conçoit que l'intégration soit un processus long, complexe et réciproque. Les élèves issus de l'immigration se doivent de s'adapter et d'adhérer aux valeurs communes, mais le processus d'intégration exige également une ouverture du milieu à la diversité ainsi que des moyens précis de la prendre en compte (MEQ, 1998). En ce sens, cette recherche s'est principalement intéressée aux moyens mis en œuvre dans le milieu scolaire pour implanter cette nouvelle vision de l'éducation. Afin de soutenir le personnel du réseau scolaire québécois dans l'ouverture à la diversité, notamment à travers l'éducation interculturelle, des sessions de formation interculturelle ont été conçues à l'intention des enseignants, des professionnels non enseignants ainsi que des directions scolaires.

Ainsi créées, les formations interculturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) se sont avérées toutes désignées pour renouveler la réflexion et les pratiques sur les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires, car elles permettent la rencontre entre les différents types d'acteurs en présence dans le milieu scolaire. De fait, on retrouve deux modèles de protagonistes qui se différencient en fonction de leur rapport à la population immigrante (Hohl, 1996). D'une part, on compte ceux dont la fonction ne permet d'instaurer qu'une certaine distance entre eux-mêmes et les nouveaux venus, tels que les administrateurs, les concepteurs de politiques, les conseillers et les chercheurs (Hohl, 1996), et d'autre part, on dénote ceux qui établissent un rapport immédiat avec la clientèle immigrante, les enseignants (Hohl, 1996). Cette proximité fait en sorte que ces derniers sont beaucoup plus impliqués émotionnellement : leurs croyances, idées, valeurs et allégeances apparaissent beaucoup plus exposées que celles de leurs collègues éloignés (Hohl, 1996). Les sessions de formation interculturelle permettent ainsi une incursion dans le milieu scolaire à travers les représentations et les

perceptions des deux types d'acteurs sur la diversité ethnoculturelle dans leur profession.

Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressée au vécu des intervenants scolaires, à leurs réactions par rapport à la diversité ethnoculturelle présente dans leur milieu professionnel, aux stratégies qu'ils ont mises en place ainsi qu'à leur réflexion à la suite des sessions de formation suivies. Nous avons mis en relation les discours des enseignants, des directeurs, des conseillers pédagogiques et des formateurs afin de mieux saisir la portée d'une formation en interculturel. Pour ce faire, des choix méthodologiques importants ont été effectués. Nous présenterons la pertinence et le déroulement de ces derniers réalisés tout au long de la recherche : l'accès au terrain, l'observation participante des formations interculturelles ainsi que les entretiens semi-dirigés. Enfin, divers enjeux sont ressortis des entrevues et formations et seront discutés : la pérennité de l'identité québécoise, l'éthique de l'enseignant ainsi que la complexité de la réflexion amorcée par les intervenants scolaires. Nous montrerons comment la rencontre avec l'Autre force la réflexion sur le Soi quotidiennement, notamment à travers le discours interculturel qu'entretiennent les intervenants scolaires, les différentes valeurs en présence dans leur milieu professionnel et la démarche réflexive préconisée par les formateurs.

1. La méthodologie de la recherche : entre réflexivité et savoir

1.1 La prise de contact

Après avoir pris connaissance de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) et des divers moyens mis en œuvre pour faciliter son implantation dans le réseau scolaire, nous nous sommes inscrite à toutes les formations interculturelles qu'offrait le MELS de janvier 2012 à mai 2012. Le terrain a consisté en une observation participante de cinq formations interculturelles, débutant à 8 h 30 et se terminant à 15 h 30 selon une journée d'école usuelle. Les formations traitaient de différents thèmes, allant des élèves allophones à la réussite

scolaire en passant par l'intervention en milieu pluriethnique. Notre participation, en tant qu'observatrice extérieure au milieu de l'éducation, s'est négociée sous certaines conditions : notre présence devait être acceptée par les divers formateurs et nous devions prendre nous-mêmes contact avec les intervenants scolaires présents pour une future collaboration au projet de recherche. À ce sujet, Abélès (2002) décrit l'entrée au terrain comme une période délicate et décisive :

C'est une phase essentielle où des positions se construisent dans un espace, où le non-dit pèse aussi lourd que les paroles échangées. Ce round d'observation, préliminaire obligé du terrain, permet de tester ses partenaires. Personne n'est dupe de l'enjeu : il y a une demande forte de la part de l'ethnographe, l'ouverture du terrain est conditionnée par l'attitude de ses hôtes. Et ces derniers ont souvent conscience du pouvoir qu'ils détiennent. Bien plus tard, l'on mesurera, de part et d'autre, l'impact de cette rencontre. Mais pour lors, quelque chose s'est produit dans ce premier contact où la présentation de soi joue un rôle déterminant (p. 41).

À cet effet, le rôle qu'a joué l'organisatrice des formations au MELS a été plus qu'important pour notre entrée sur le terrain. La perception qu'elle avait de notre projet semblait se modifier au fil des sessions de formation et la présentation qu'elle en faisait se transformait en conséquence. Au départ, l'organisatrice n'énonçait que les conditions de participation ainsi que les grandes lignes de notre projet. Or plus le temps passait et plus nous nous connaissions, plus notre projet de recherche devenait presque lié au processus de formation en interculturel, « une étape de plus pour faire bouger les choses ». L'approbation de notre projet par l'organisatrice a certainement pu influencer les intervenants scolaires présents aux formations à accepter de collaborer à notre recherche.

De plus, sans notre connaissance préalable de certaines données, la participation aux sessions de formation interculturelle aurait été amoindrie. Méthodologiquement,

la revue de la littérature scientifique et la conceptualisation, voire la problématisation de notre recherche nous a permis d'ouvrir le dialogue avec les chercheurs-formateurs. Les têtes d'affiche de la littérature scientifique sur les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires se retrouvaient également dans les salles de formation du MELS : elles en étaient les formateurs! Ces derniers se montraient intéressés par notre recherche. Certains souhaitaient engager la conversation sur notre projet tandis que d'autres nous encourageaient pleinement à participer à leur formation. Notre parcours universitaire en anthropologie s'est concentré sur l'étude de certains concepts clés telles l'identité, la culture, l'ethnicité, les relations ethniques et la diversité urbaine. Dans ce contexte, nous avons une base non négligeable pour créer le contact avec les formateurs-chercheurs, ces derniers misant sur la transmission de ces concepts pour l'approfondissement de l'éducation interculturelle. Le contact avec les intervenants scolaires, lui, a été facilité par notre connaissance préliminaire du contexte d'enseignement. En effet, la revue de la littérature scientifique ainsi que notre propre expérience scolaire en tant qu'étudiante ont été mobilisées pour amorcer ou renforcer la conversation. La maîtrise du langage et des codes communs aux intervenants scolaires peut faciliter le partage d'informations par la suite (Ghasarian, 2004). Notons également que nous avons participé et collaboré, tout comme les intervenants scolaires, aux différentes activités et réflexions préparées par les formateurs. À ce titre, notre expérience de terrain rejoint l'expérience des anthropologues : elle s'est érigée à travers la relation à l'Autre, au sein des formations interculturelles et au fil du contact avec les informateurs.

1.2 L'observation participante : les formations interculturelles du MELS

La discipline anthropologique se démarque notamment par l'accent mis sur la méthode ethnographique de terrain pour mener ses enquêtes scientifiques (Emerson, Fretz, & Shaw, 2001; LeCompte & Schensul, 2010; Olivier de Sardan, 2008). Les particularités du sujet d'étude, les questions posées tout au long du processus de

recherche ainsi que la nécessité d'acquérir des informations qualitatives et de comprendre les nuances apportées par les participants ont confirmé la pertinence d'utiliser cette méthodologie (LeCompte & Schensul, 2010). Comme son nom l'indique, l'observation participante implique que le chercheur observe tout autant qu'il participe aux activités des personnes étudiées (Ghasarian, 2004). Il est ainsi aux premières loges pour voir les comportements et les réactions des informateurs (Ghasarian, 2004). La pertinence de l'observation participante des formations interculturelles du MELS a résidé dans l'accès aux discours réflexifs des intervenants scolaires. Cette méthodologie a rendu réalisable l'étude de situations exclusives, par exemple le partage de situations problématiques et leur mode de résolution entre différents intervenants du réseau scolaire québécois. Mais encore, la perception qu'ont les intervenants scolaires de leur quotidien a été mise en relation avec les diverses stratégies proposées par les chercheurs-formateurs afin d'analyser plus en profondeur la dynamique entre la diversité ethnoculturelle et les institutions scolaires.

Ainsi, l'ethnographie menée se base sur une méthodologie interactive (LeCompte & Schensul, 2010) et réflexive (Ghasarian, 2004). Les interactions, discours et réactions ont été la source des données recueillies, mais le regard porté sur ces données a certainement été influencé par notre personne. Même avec un esprit ouvert, le chercheur possède des préconceptions sur ce qu'il perçoit et tente d'observer (Ghasarian, 2004). La réflexivité s'apparente à un mode de relation au monde : pour tout effort de représentation de l'Autre, il devrait y avoir un effort de représentation de Soi (Fabian, 2001; Ghasarian, 2004). Dans cette optique, les notes de terrain apparaissent centrales au travail de l'ethnologue sur le terrain (Emerson et al., 2001). Elles permettent de rendre compte des éléments et discours retenus, mais aussi, de l'expérience vécue (Emerson et al., 2001). Fondamentalement, les notes de terrain sont sélectives : ce qui apparaissait significatif a été mémorisé et transcrit, oubliant le reste (Emerson et al., 2001). La particularité de la prise de notes réside dans le fait qu'elle n'est pas simplement factuelle, elle comprend également un

processus actif d'interprétation (Emerson et al., 2001; Glazer & Strauss, 1973; Olivier de Sardan, 2008). D'ailleurs, les interprétations se développent et évoluent tout au long du terrain (Strauss, 1987) et se reflètent dans les notes de terrain.

Les notes ont souvent été prises à chaud, au gré des interactions et des exercices demandés (Emerson et al., 2001). Le rôle de participant à une formation en interculturel suppose (sur une base volontaire) une prise de notes concernant les stratégies et les réflexions proposées. L'exercice a donc exigé une double réflexivité. D'un côté, nous réfléchissions avec l'aide des formateurs aux préjugés identitaires, ethniques et culturels en contexte scolaire tandis que, de l'autre, nous nous devions d'être réceptive à ce qui se passait devant nous (Emerson et al., 2001). Nos réactions émotives ont également été incluses dans les notes de terrain, comme partie prenante du processus de formation interculturelle, mais également comme piste pour cibler nos propres préjugés (Emerson et al., 2001). Tout cela sans oublier d'être nous-mêmes réflexive par rapport à notre présence en tant que chercheur au sein des formations (Ghasarian, 2004).

L'ethnographie des formations interculturelles données par le MELS nous a permis de mettre à jour l'éducation interculturelle, l'identité ethnique et culturelle, et l'arrimage des deux thèmes dans le quotidien scolaire. Nous avons été particulièrement attentive aux types de participants, aux motifs et incitations à participer à de telles formations, et au vécu anecdotique des participants afin de comprendre les dynamiques en jeu. L'attention a aussi été portée sur le format des formations : la durée, les sujets abordés, les moyens pour faire passer la matière, les outils suggérés, le nombre de participants et la documentation distribuée. Enfin, la méthode ethnographique nous a permis de nous familiariser avec les croyances, perceptions, valeurs, philosophies et comportements des intervenants scolaires (LeCompte & Schensul, 2010). Il a ensuite été possible d'aborder certaines données du terrain avec les informateurs lors des entrevues semi-dirigées effectuées plusieurs semaines après la tenue des formations.

1.3 Les entrevues semi-dirigées

Plusieurs thèmes ne pouvant être abordés dans le contexte des formations interculturelles, des entrevues semi-dirigées ont donc été nécessaires (Olivier de Sardan, 2008). Dès lors, sept intervenants de milieux scolaires différents ont été rencontrés, dont deux sont issus de l'immigration². Ces derniers ont été sollicités, d'une part, pour leur expérience personnelle (Olivier de Sardan, 2008) et, d'autre part, pour les connaissances qu'ils détiennent sur leur profession, leur milieu de travail et les enjeux qui s'y déroulent (Olivier de Sardan, 2008). Les entrevues ont ainsi permis d'avoir accès aux « représentations des acteurs locaux [qui] sont un élément indispensable de toute compréhension du social » (Olivier de Sardan, 2008, p. 54). Les échanges se sont déroulés sous forme de conversations, en évitant l'interrogatoire. Un canevas d'entretien ainsi qu'une liste de thèmes à aborder (construits préalablement) maintenaient un élément commun entre les entrevues (Olivier de Sardan, 2008). Par contre, dans certaines situations, des questions plus dirigées ont dû être posées, en tentant tout de même de retourner à l'usage de questions plus ouvertes (Olivier de Sardan, 2008). Ainsi, un portrait de l'intervenant scolaire a été dressé : les études, le parcours professionnel (milieux de travail, postes et ancienneté) et personnel (voyages, immigration, maternité, etc.). Le cœur de l'entrevue s'est tout de même concentré sur la tâche quotidienne, la place de l'intervenant dans son école auprès des élèves, des parents et des collègues. Des rétroactions concernant la participation aux formations interculturelles ont aussi été demandées : diffusion dans le milieu, motifs de participation, moyens déployés pour y assister, perceptions de la ou des formations avant et après la participation. Enfin, une grande attention a été portée aux événements jugés significatifs par les intervenants scolaires interrogés. Pour ces derniers, ces incidents critiques ont souvent été perçus comme le cœur même des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans leurs établissements scolaires : des situations précises laborieuses à éclaircir. Ces récits ont la plupart du temps été l'occasion d'une ouverture à une discussion

plus approfondie sur des thèmes plus larges tels que l'interculturel, l'identité, la responsabilité professionnelle, etc. (Olivier de Sardan, 2008).

À travers certains entretiens semi-dirigés, notre posture de chercheur et les facettes de notre identité ont suscité des réactions (LeCompte & Schensul, 2010). Notre identité de jeune femme québécoise d'origine canadienne-française³ a été assumée à plusieurs reprises par les informateurs (Castagno, 2008). Notre présumé bagage identitaire a été mobilisé par les intervenants scolaires interrogés, que ce soit pour appuyer un argument ou encore pour souligner une divergence de points de vue. Aborder la question des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires en portant l'étiquette de « Québécoise de souche » n'apparaît pas totalement neutre. À maintes reprises, les informateurs nous ont incluse dans le « nous » majoritaire, créant une distinction avec le « eux » minoritaire (Barth, 1969/1995; Eriksen 2002; Juteau 1999). Il convient aussi de soulever la possibilité que certains informateurs se soient sentis plus à l'aise de discuter de leurs problématiques ethnoculturelles avec un tiers parti avec qui ils partageaient une certaine « affinité » (Castagno, 2008). Or, consciemment, nous n'avons pas affiché nos croyances et nos appartenances. Nous avons plutôt cherché à proposer diverses perspectives, divers points de vue aux informateurs rencontrés lors des entrevues.

2. Le discours interculturel qu'entretiennent les intervenants scolaires

Même si la base théorique de l'éducation interculturelle n'est pas très populaire auprès des intervenants interrogés, elle s'avère indispensable pour faciliter le recul, pour remettre en perspective les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans la société plus large et, donc, pour stimuler une réflexion en profondeur (Ouellet, 2002). Les chercheurs (Abdallah-Preteille, 2003, 2010; Kanouté, 2007; Kanouté, Hohl, Xenocostas, & Duong, 2007; Ouellet, 2002) misent sur l'étude de ces principaux thèmes pour une formation à l'interculturel : l'identité, l'ethnicité et la culture, les obstacles aux relations interculturelles (préjugés, stéréotypes, racisme), l'égalité des chances, l'éducation à la démocratie ainsi que l'immigration et les modèles

d'insertion des immigrants. Plusieurs sessions de formation interculturelle du MELS s'appliquaient à inculquer les fondements d'une telle approche tandis que d'autres nécessitaient une certaine connaissance de ces mêmes assises afin d'approfondir la réflexion. Pourtant, même si les intervenants scolaires rencontrés avaient participé à au moins une formation interculturelle, la plupart d'entre eux ne semblaient pas toujours au fait des fondements théoriques et l'expression *éducation interculturelle* devenait ainsi un « fourre-tout » (Ouellet, 2002, p. 83). L'utilisation erronée du vocabulaire n'est pas dérisoire, elle rend compte de l'état des connaissances, car la multitude de termes fait référence à des enjeux symboliques nettement différents (Abdallah-Preteille, 2010).

2.1 L'ouverture et la reconnaissance de l'Autre

Nous avons remarqué que le discours des intervenants scolaires rencontrés est plutôt orienté vers l'ouverture à l'Autre et la reconnaissance de l'Autre. Diverses stratégies et initiatives sont mises de l'avant dans les écoles afin de s'ouvrir sur le monde et à l'Autre. On dénote l'engagement communautaire, les cours de langues, plusieurs voyages au Québec et à l'étranger, des conférences, des journées d'immersion culturelle. Ces activités tentent de faire connaître à l'élève la diversité des perspectives et des manières de faire, mais elles représentent aussi des moyens pour les élèves de partager certains éléments d'une culture pour laquelle ils ressentent une appartenance. À travers ces tentatives des milieux, on constate que l'ouverture à l'Autre est une attitude et une expérience valorisées.

Un autre enjeu du discours interculturel qu'entretiennent les intervenants scolaires rencontrés est la reconnaissance, voire la connaissance de l'Autre telle que conceptualisée par Fabian (2001). La manière de penser la culture lorsqu'on parle de connaissance de l'Autre semble être en contradiction avec l'approche constructiviste mise de l'avant par les formations interculturelles du MELS. Une conseillère pédagogique d'une commission scolaire de l'île de Montréal met en garde contre la naïveté derrière le projet de connaissance de l'Autre :

[...] la grande majorité des enseignants ont un discours, auprès de leurs élèves, qui les renvoient constamment à leur culture d'origine. [Les élèves] sont nés au Québec, [ils] ne parlent même pas nécessairement leur langue d'origine, [ils] ne sont jamais allés dans leur pays d'origine. [Ils] passent leur primaire à faire une présentation au début de chaque année sur « leur pays » même s'ils sont nés ici (Entrevue Emmanuelle⁴, 1^{er} mai 2012).

Dans cette perspective, la connaissance de l'Autre apparaît intimement liée aux origines. L'utilisation des identités collectives par rapport aux identités individuelles s'avère plus contraignante, car elles apparaissent plus essentialisées, immuables et innées (Appiah, 1994). De fait, certaines lois implicites d'identification peuvent être dégagées de la manière dont l'enseignant se présente à eux et dont il rend compte de la diversité ethnoculturelle de l'école. Car l'acte de dénomination apparaît comme un acte de création de la réalité sociale (De Rudder, Poiret, & Vourc'h, 2000). Emmanuelle renchérit :

Les identités [que les enseignants] transmettent en ce moment sans s'en rendre compte c'est, « moi je suis québécois, je suis québécoise et toi tu viens de là, vous, vous êtes les immigrants ». C'est là [...] où est-ce [que l'enseignant] agit. Quel que soit l'enseignant, son discours va avoir une influence sur l'identification [des élèves] à la société québécoise (Entrevue Emmanuelle, 1^{er} mai 2012).

Mettre constamment l'accent sur l'appartenance aux identités collectives contribue à figer l'Autre dans une identité fixe. Décerner une « identité ethnique » à un élève ou lui accoler une étiquette culturelle dès le départ dans son parcours scolaire affaiblit considérablement l'identification individuelle et personnelle au profit d'une identité plus essentialisée (Meintel, 2008).

2.2 Quelle place pour le « Québécois »?

Le discours interculturel qu'entretiennent les intervenants scolaires rencontrés porte essentiellement sur l'Autre, au détriment d'une part importante de l'éducation interculturelle, le Soi. En ce sens, un déséquilibre est perceptible dans leurs discours puisque les intervenants scolaires rencontrés semblent mettre beaucoup d'efforts dans leur milieu respectif pour tenter de rejoindre l'Autre. Un sentiment d'insatisfaction pour certains et d'inquiétude pour d'autres se manifeste lorsque ces intervenants tentent de se situer par rapport à l'Autre. À travers les formations et les entrevues menées, plusieurs événements ont affecté le Soi lors de sa rencontre avec l'Autre – le Soi étant ici conceptualisé comme « être Québécois ». Quatre de ces événements seront présentés.

Premièrement, l'annulation de la sortie annuelle à la cabane à sucre dans une école secondaire privée de Montréal en raison de la faible participation des élèves au fil du temps a causé tout un émoi chez le personnel. Pour la directrice, l'enjeu de la réalisation de cette sortie était de sentir que le Soi avait bel et bien une place au sein de la diversité ethnoculturelle et l'enjeu de son impopularité s'avérait être la sauvegarde d'une tradition québécoise, d'une culture, d'une identité locale (Amselle, 2008). Deuxièmement, lors d'une session de formation, certaines enseignantes ont raconté avoir ressenti de l'inquiétude lorsqu'elles ont perçu un refus de l'identité québécoise chez certains élèves d'origine immigrante. Les formateurs et chercheurs précisent que les jeunes vivent une « double socialisation » (Hohl & Normand, 1996, p. 43) et qu'il existe un clivage entre le vécu à l'école et à la maison. Aux yeux des jeunes, la culture d'accueil peut sembler intrusive dans son cheminement et même être vécue comme une trahison par rapport à la culture d'origine. En vieillissant, ils pourront s'ouvrir et effectuer des choix qui leur seront propres (Hohl & Normand, 1996). Troisièmement, les journées d'immersion culturelle mises de l'avant par les intervenants scolaires rencontrés font, le plus souvent, la promotion de l'ouverture et de la connaissance de l'Autre. Ces activités piègent les intervenants scolaires

puisqu'à leur tour, ils doivent se mettre en scène ou se stéréotyper pour se définir... ce qui ne leur convient pas. Il persiste chez ceux-ci la croyance que la « culture québécoise » est plus difficile à cerner et à définir que les autres cultures. La définition de l'Autre par l'usage de raccourcis restreint l'accès à la complexité d'une identité (Kanouté et al., 2007). Enfin, les enseignants rencontrés se sont dits ébranlés par la transformation de la langue française, notamment par la différence de vocabulaire qu'utilisent leurs élèves par rapport au leur et les autres langues en présence. Quotidiennement, les enseignants modifient certaines expressions courantes comme « sors ton “linge” d'éducation physique » (« linge » pouvant être remplacé par « vêtement ») ou certains référents qui deviennent dépassés, du moins sur le coup, par l'arrivée des immigrants. Karine raconte : « Sur le Plateau, je disais : “Coudonc, est-ce que je parle chinois?”, mais maintenant, la moitié de ma classe parle chinois! » (Entrevue Karine, 25 mai 2012). Ces expressions ou référents sont étiquetés par les intervenants scolaires rencontrés comme « purement québécois ». La modification de la langue, même passagère, ayant presque toujours été liée « à des enjeux de définition identitaire, de relations interethniques et d'établissement de rapport de domination » (Armand, Dagenais, & Nicollin, 2008, p. 44) amène une sensation de changement ou de transformation de cette représentation du Québécois.

Bref, ces quelques exemples montrent comment la rencontre quotidienne avec l'Autre suscite chez les intervenants scolaires un questionnement sur leur propre identité. Pourtant, l'accent trop souvent mis sur l'Autre au détriment du Soi les amène à passer à côté de la pertinence d'une approche interculturelle. De fait, le double enjeu d'une telle orientation réside dans le dialogue (Meintel, 2008). Le va-et-vient entre l'Autre et le Soi permet une réévaluation critique des partis, dont soi-même (Meintel, 2008). Une validation de l'Autre (Fabian, 2001) et du Soi est désormais rendue possible par l'engagement des deux partis dans la dialectique. Ainsi, le déséquilibre engendré peut se corriger notamment par la communication interculturelle (Abdallah-Preteuille, 2010), l'écoute, la lenteur, l'engagement dans la

relation, la réflexion et la réciprocité (Toussaint, 2010). L'interaction étant au cœur de l'approche en interculturel (Abdallah-Pretceille, 2010), les efforts devraient être mis sur le retour du « je » et du « tu » (Abdallah-Pretceille, 2010) en opposition à la célèbre distinction « nous/eux » (Barth 1969/1995; Eriksen 2002; Juteau, 1999) présente chez la plupart des intervenants scolaires rencontrés.

3. L'éthique professionnelle de l'intervenant scolaire

En plus de l'identité dans le discours interculturel, l'éthique professionnelle des intervenants apparaît comme une dimension importante des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires. De fait, la rencontre avec l'Autre au quotidien suscite bon nombre de réactions auprès des intervenants scolaires. Que ce soit lors de rencontres avec des élèves, des parents ou, encore, des collègues ayant des manières de faire alternatives, leurs modes d'appréhension du monde peuvent s'en trouver ébranlés (Kanouté et al., 2007). La particularité du rôle professionnel des intervenants scolaires donne naissance à un flot de questions concernant leur mandat. Ils sont à la fois citoyens et employés de l'État, ils ont donc des croyances et valeurs personnelles en plus de devoir souscrire à celles mises de l'avant par l'État qui les emploie (Hohl & Normand, 2000). De plus, il y a longtemps que le Québec a choisi de lier la profession enseignante et la transmission d'une identification québécoise, notamment à des fins de protection identitaire (Hohl, 1996). Ainsi, quelles sont les balises éthiques propres à chaque facette du rôle professionnel (le citoyen, l'intervenant et l'établissement qu'il ou elle représente)? En fait, la plupart des intervenants scolaires rencontrés tentaient de répondre à ce dilemme : agir ou ne pas agir, et en vertu de quels motifs?

3.1 Les conflits de valeurs

Les témoignages des intervenants scolaires font consensus sur ce point : dans le cadre de leur profession, il survient des situations où ils vivent un certain décalage de valeurs, de croyances et de comportements entre eux, les élèves et leurs parents. La

plupart du temps, ces situations sont attribuées à la diversité ethnoculturelle présente dans les écoles. Karine, une enseignante du primaire, raconte avoir vécu des conflits de valeurs au fil de son expérience professionnelle. Elle cite, en exemple, les différentes perceptions des parents sur les devoirs, les activités extrascolaires et la discipline. Karine fait également état de situations plus complexes où elle s'est sentie troublée et où les limites de son rôle professionnel se sont embrouillées. Elle soulève la fois où une élève de sa classe s'est fait interdire la participation à une activité extrascolaire que les élèves avaient longuement préparée. Il s'agissait d'une visite de la ville de Québec et comprenait une nuit à l'hôtel. L'élève s'étant livrée à son enseignante, celle-ci ne savait plus si elle devait contacter les parents afin d'approfondir la situation avec eux.

[...] Il y a une petite fille [et] sa mère. Ce qui la préoccupait beaucoup, c'était que les garçons et les filles soient ensemble. Pas nécessairement dormir dans la même chambre, mais il y avait la piscine, qu'ils soient en maillot de bain ensemble dans la piscine. C'est ça, [pour moi] c'était un choc. Je ne m'attendais pas à ça! [...] Moi, c'est que j'ai la petite qui est toute triste à l'école parce qu'elle ne participe pas. Est-ce que oui c'est mon rôle d'appeler, de pousser un peu plus loin? (Entrevue Karine, 25 mai 2012)

En effet, Karine réalise la divergence de valeurs et de croyances qui amène à agir différemment et désire prendre du recul avant de poursuivre ses interventions. En fait, elle tergiverse sur la conduite à adopter face aux différents acteurs en présence, car elle se sent coincée entre les parents, les enfants, son rôle d'enseignante et sa propre vision de la situation. Enfin, il est possible de dresser un parallèle entre la remise en question de Karine et le sentiment de Nathalie, une enseignante au secondaire, qui résume son expérience ainsi :

Je dirais [qu'à la fin de la journée, je ressentais] un sentiment d'impuissance, de ne pas arriver à communiquer de façon claire, d'avoir

l'impression qu'il y a une part de la relation qui est comme insaisissable ou je n'ai pas l'impression que mon message est compris de la bonne façon. On dirait qu'il y a quelque chose qui ne marche pas dans un sens comme dans l'autre, que l'enfant ne comprend pas mes intentions puis moi je ne comprends pas non plus... Un blocage, une incompréhension mutuelle (Entrevue Nathalie, 22 mars 2012).

3.2 Le courant de la connaissance au profit d'une meilleure action

La remise en question de l'éthique professionnelle des enseignantes provient, entre autres, de la perte de repères causée par les conflits de valeurs. Elles constatent qu'il leur manque des informations sur les habitudes et croyances de la clientèle qui fréquente leur école. La recherche de connaissances apparaît comme un moyen de pallier l'éthique déjà ébranlée. Cette quête sert souvent de base à l'élaboration d'une charte d'actions. En se familiarisant à l'Autre, il devient plus facile de prévoir ce qui se passera dans une situation donnée. Depuis plus de 30 ans maintenant, les participants des formations interculturelles recherchent la plupart du temps des « manuels » sur les cultures en présence (Lorreyte, 1982). À défaut d'avoir de l'information provenant des formations ou des sujets eux-mêmes, les enseignantes interrogées puisent leurs connaissances directement de leurs expériences de rencontre avec l'Autre. Ainsi, Josée, directrice de niveau dans un collège privé de l'île de Montréal, enrichit ses stratégies d'intervention à l'aide de sa propre expérience afin de se sortir d'éventuelles impasses. Bien que le savoir-faire y soit pour beaucoup dans la pratique enseignante, il reste que certains réflexes de gestion de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires peuvent avoir des implications dépassant les actes eux-mêmes. D'abord basées sur des compréhensions des situations en cours, les stratégies développées par Josée deviennent, avec le temps, des généralisations culturelles. Il s'agit certainement d'une solution rapide et pratique à court terme (Pagé, 1992, 1997), mais le courant de la connaissance des cultures possède de nombreux effets pervers (Ouellet, 2002). Que ce soit la remise en question

du curriculum scolaire (Camilleri, 1988; D'Souza, 1991; Kleinfield, 1975; Ravitch, 1990), la folklorisation et la réification de l'identité ethnique et culturelle (Abdallah-Preteille, 2010), et même la stigmatisation et la marginalisation de certaines minorités (Nicolet, 1987), miser sur la valorisation des particularismes ethnoculturels au détriment d'autres courants ou approches de l'éducation interculturelle donne une image erronée de la culture.

Ce courant essentialiste fige les comportements des individus (Juteau, 1999), donnant l'idée que les acteurs sont passifs dans leur interprétation et leur appropriation d'éléments culturels (Cohen-Émerique, 1989; Hannerz, 1996). Les formations interculturelles suivies se distanciaient d'un tel courant pour plutôt embrasser une approche constructiviste, mais comme l'explique Meintel en citant Marie-Nathalie Le Blanc : « [...] les sujets parlent souvent de leur groupe en termes de traits considérés comme essentiels » (1993, p. 13). Or il semble que l'ethnicité dans les écoles secondaires de Montréal soit une facette de l'identité et de l'identification aux pairs fortement mobilisée dans les conflits (Jodoin, Mc Andrew, & Pagé, 1997; Lapperrière, D'Khissy, Dolce, Filion, Fleurant, & Compère, 1991; Lapperrière, Compère, D'Khissy, Dolce, Filion, Fleurant, & Vendette, 1994). Les différences entre les marqueurs mobilisés par les élèves ont beau être objectivement réduites, les frontières ethnoculturelles s'avèrent bien présentes pour les élèves (Mc Andrew, 2001). En effet, l'ethnicité se constituerait à travers la relation à l'Autre, notamment par l'auto-attribution et l'alter-attribution de traits pour se définir soi-même et les autres (Barth, 1969/1995; Juteau, 1999) et les frontières ethniques se construiraient au cœur des processus d'assignation et d'appartenance. Ce processus rendrait les traits subjectifs attribués, significatifs et « réels ». Nathalie, une enseignante du secondaire, raconte qu'une situation problématique s'est présentée dans sa classe : deux adolescents affichaient leur appartenance nationale et ethnique à outrance (Entrevue Nathalie, 22 mars 2012). Le comportement était devenu très dérangeant et elle aurait voulu en savoir plus sur les appartenances tant mobilisées par

ces élèves. Sauf que Nathalie, lors d'une formation, a compris qu'il fallait évacuer la dimension ethnoculturelle des interventions pour qu'elles soient efficaces tandis que la formatrice misait plutôt sur le fait de se recentrer sur les besoins de l'échange (Kanouté et al., 2007). L'importance des formations interculturelles – et de son étude – réside dans cet espace de négociation et de compréhension. La différence de perception entre les formateurs, les chercheurs et les intervenants scolaires a certainement une influence sur les retombées des formations interculturelles suivies et donc, sur la perception des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires.

3.3 L'adaptation du rôle professionnel

Les nombreuses questions éthiques que soulève la présence de la diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires amènent aussi les intervenants à s'adapter. À travers les formations et entrevues, il est ressorti que les arrangements quotidiens liés à la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires émanent des intervenants eux-mêmes et ressemblent plutôt à des ajustements volontaires, comme le décrit le Rapport Fleury (2007). Ainsi, les intervenants de première ligne, décrits par Janine Hohl (1996) comme plus impliqués émotivement, s'ajustent volontairement afin de favoriser la participation de leurs élèves aux activités extracurriculum. Les réactions des élèves telles que leur tristesse, leur déception, leur confusion et leur anxiété alimentaire apparaissent le plus souvent comme des motivations d'adaptation. Enfin, l'approche interculturelle se vit au quotidien au gré des rapports avec les élèves et les parents à l'aide, notamment, de la décentration (Abdallah-Preteille, 2010; Kanouté, 2007). Les situations complexes peuvent, entre autres, être dédramatisées lorsque les intervenants remettent en perspective leur propre système de référence afin d'admettre d'autres opinions et d'autres visions du monde (Abdallah-Preteille, 2010).

4. La complexité de la formation interculturelle amorcée par les intervenants scolaires

L'étude des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires a permis de mettre en évidence qu'une part non négligeable de ces enjeux réside justement dans les formations interculturelles. Comme il a été mentionné, le contact quotidien avec la diversité suscite chez le personnel scolaire bon nombre de questions. Allant de la pérennité de l'identité québécoise à la pertinence de l'éthique professionnelle, ces questionnements ébranlent les convictions profondes des intervenants. Ces derniers vont souvent chercher du soutien auprès de leur direction et de leur commission scolaire qui les dirigent vers les formations interculturelles. Or le processus de formation à l'interculturel est complexe pour plusieurs raisons, mais principalement parce qu'il accorde une place très importante à la réflexivité.

4.1 Une priorisation de la démarche réflexive

Les sessions de formation étudiées, en l'occurrence celles du MELS, n'offrent pas de « recettes », mais plutôt des repères pour guider la réflexion et, par la suite, l'action. Les principes de reconnaissance et de dialogue entre l'Autre et le Soi amènent à penser que l'interculturel ressemble plutôt à une herméneutique (Abdallah-Preteille, 2003). L'approche propose de se frayer un chemin à travers des situations complexes, polysémiques et contextuelles « à partir d'un mode d'intelligibilité » (Abdallah-Preteille, 2003, p. 25). L'approche interculturelle priorise le sens qu'attribuent les acteurs à leurs comportements, plutôt que les traits culturels tant recherchés par les intervenants scolaires (Abdallah-Preteille, 2003; Clanet, 1990).

En ce sens, les formations interculturelles mettent de l'avant une démarche réflexive, tout comme l'anthropologie préconise une telle méthodologie lors de l'expérience de terrain. Les formateurs tentent d'amener les participants à prendre conscience de l'intersubjectivité qui se loge dans la relation à l'Autre, en termes d'attitudes, de valeurs et de visions du monde (Fabian, 2001). Ils sont ainsi amenés à

examiner les points de vue culturellement divergents et à construire une intelligibilité en coopération (Bélanger, 2000; Cohen-Émerique, 2000), c'est-à-dire clarifier ensemble comment leurs « visions du monde » proviennent de vécus et d'expériences qui leur sont propres (Bélanger, 2000). D'ailleurs, les formations ont été créées dans cette perspective. À l'aide d'éléments théoriques, d'exercices pratiques et de discussions, « [...] une équipe d'intervenants placés en situation propice à la résolution de problèmes possède des capacités réflexives et créatives d'une très grande richesse » (Kanouté et al., 2007, p. 242).

Une telle démarche occupe une place de choix dans une profession s'exerçant auprès de personnes (Kanouté et al., 2007). Les formations interculturelles du MELS ont outillé les participants de façon à ce qu'ils prennent un instant de recul avant d'intervenir lorsqu'ils vivent des conflits de valeurs. Il s'agit d'abord de traiter le « choc » et de le séparer des objectifs professionnels à atteindre lors de la rencontre avec le parent ou l'élève issu de l'immigration. Il s'agit ensuite d'examiner ce qui a fait monter l'émotion, d'analyser l'interprétation donnée aux paroles ou gestes concernés et de mettre de l'avant les valeurs et les motivations profondes *personnelles* résultant de l'interprétation. Ensuite, il est encouragé de viser la réalisation d'un objectif concret afin de mener à terme la rencontre. La démarche réflexive permet d'effectuer un nouveau départ si des perturbations se pointent et de rediriger la discussion dans l'« *ici et maintenant* » (Mc Andrew, 2008, p. 25), car la rencontre avec l'altérité est bien souvent engloutie sous « des dimensions symboliques qui dépassent – et de loin! – l'enjeu réel [à] régler » (Mc Andrew, 2008, p. 25).

4.2 De participants à délégués

Les intervenants scolaires ressortent des formations interculturelles avec comme outil un processus réflexif qui les accompagnera à travers le quotidien scolaire. Comme ils sont souvent envoyés aux formations à titre de délégués pour leur milieu, il n'apparaît pas évident de partager leurs acquis avec leurs collègues à leur retour. L'approche

interculturelle s'apparentant à une herméneutique et formant à l'analyse de situations (Abdallah-Preteceille, 2003), comment ces délégués peuvent-ils être en mesure de transmettre l'expérience récoltée? La formation à l'interculturel s'avère un processus hautement personnel. De fait, les différentes activités et discussions amènent l'intervenant scolaire à vivre des expériences, à ressentir des émotions, à remettre en question certaines conventions. La particularité de la formation interculturelle réside dans la priorisation de la démarche réflexive. Les participants devenus délégués ne sont pas nécessairement aptes et disposés, à ce stade dans leur formation continue en interculturel, à transmettre ce qu'ils ont réellement appris lors de la session, pour susciter une réflexion profonde chez leurs collègues. Enfin, il ne s'agit pas de se procurer des connaissances, mais plutôt de s'engager personnellement et de cheminer à travers ses perceptions et ses représentations.

Conclusion

L'observation participante des formations interculturelles du MELIS s'est imposée comme la méthode la plus appropriée pour saisir la complexité des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires. Cette méthodologie a permis d'être témoin de situations exclusives, telles que les relations et échanges entre les formateurs et les intervenants scolaires. Elle a également permis d'accéder aux discours réflexifs des participants sur les stratégies proposées et, ainsi, d'explorer l'espace de négociation entre la théorie et la pratique. En ayant accès à ces formations, nous nous sommes rapprochée de notre but : celui de mieux comprendre les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires. D'une part, nous avons pris connaissance de l'importance du quotidien dans le vécu scolaire et de l'implication émotive des enseignants dans celui-ci et, d'autre part, nous avons pu constater les multiples perspectives qu'ont les acteurs – les intervenants et les formateurs – des enjeux de la diversité dans les écoles.

De fait, lors des entrevues semi-dirigées, un hiatus était perceptible entre le discours des formateurs et celui qu'entretenaient les intervenants volontaires. Ces

derniers l'orientaient vers une ouverture et une connaissance de l'Autre, au détriment du Soi, faisant fi de la base théorique de l'éducation interculturelle proposée en formation. En mettant l'accent uniquement sur l'Autre, naissait le sentiment d'inquiétude de la perte d'une place pour le « Québécois » au sein de la diversité ethnoculturelle des milieux scolaires. De fait, la rencontre avec l'Autre et les interrogations liées à la gestion de la diversité amène un questionnement sur sa propre identité qui n'est pas simple. Ce processus ébranle les enseignants lorsque des conflits de valeurs avec les élèves et leurs parents surgissent au quotidien.

À cet égard, les intervenants scolaires estiment que le courant de connaissance des cultures apparaît comme une solution productive, de prime abord, pour mieux appréhender la rencontre interculturelle. Or, les formations interculturelles proposent tout autre chose : une démarche réflexive qui demande une mise en perspective de ses propres croyances pour mieux interagir. Elles tentent d'ouvrir leur clientèle à une réflexion nouvelle quant à leurs savoirs et leurs pratiques. L'approche interculturelle favorise donc un va-et-vient entre l'Autre et le Soi, une instauration de balises professionnelles facilitant l'intervention et un engagement personnel de l'intervenant dans son processus de formation. Dans cette veine, les commissions scolaires et les directions ont un rôle important à jouer pour supporter les intervenants dans leur développement de compétences interculturelles.

À la lumière des données récoltées et dans une continuité de la méthodologie anthropologique utilisée, la mise en place d'un système de suivi postformation en interculturel serait hautement pertinente afin d'offrir un soutien pédagogique, mais aussi afin d'approfondir les connaissances en lien avec l'intégration des acquis. En plus de mesurer les retombées à moyen et long termes de telles formations, le fait de suivre une école qui se lance dans un processus de formation en interculturel sur une période de temps donnée serait une option intéressante afin de mieux comprendre le rôle des différents intervenants scolaires, le lien qui les unit, leurs interactions au

quotidien ainsi que les processus de résolutions de conflits en contexte de diversité ethnoculturelle et religieuse.

Notes

¹ L'interculturalisme au Québec défend les notions de reconnaissance, de respect de la diversité et de lutte contre les discriminations et privilégie l'insertion des immigrants dans la société québécoise, où domine une culture majoritaire francophone (Bouchard, 2012). Il valorise la responsabilité partagée de la construction d'une culture commune et d'une appartenance à la société québécoise et favorise les échanges intercommunautaires (Bouchard, 2012). Certains détracteurs de l'interculturalisme disent que le modèle ressemble vaguement au monoculturalisme (Garcea, 2008, p. 155). D'autres s'inquiètent qu'il ne mette en péril la culture majoritaire francophone (Bouchard, 2012). La politique du multiculturalisme du Canada, quant à elle, est un vecteur de reconnaissance de la diversité, de participation sociale et de respect de la différence par l'égalité des citoyens canadiens, et ce, grâce à la Charte des droits et libertés (Helly, 2000). L'image de la « mosaïque » est souvent utilisée pour décrire cette promotion de la pluralité culturelle (Helly, 2000). Les principaux dissidents critiquent la « survalorisation de la différence », la conception folklorique de la culture et le postulat d'égalité des cultures. Ils suggèrent que cette politique pourrait induire une fragmentation sociale et politique à long terme (Mc Andrew, 2008, pp. 150-151). Les deux modèles de gestion de la diversité se veulent distincts théoriquement pour des raisons politiques, historiques et scientifiques, mais certains disent que l'interculturalisme dériverait du multiculturalisme tout comme d'autres soulèvent que la politique du Canada se rapproche de plus en plus de celle du Québec (Bouchard, 2012).

² Il est à préciser que les formations pouvaient être choisies individuellement. Certains intervenants scolaires étaient inscrits à une formation et d'autres, à deux ou même trois. Les entrevues menées se sont donc déroulées après que l'intervenant scolaire a participé aux formations auxquelles il était inscrit.

³ L'utilisation par certains informateurs du mot *Québécoise* ou de l'expression *Québécoise de souche* pour qualifier l'appartenance fait référence aux racines et peut paraître exclusif. L'utilisation de l'expression Québécoise d'origine canadienne-française est un souci méthodologique démontrant la multiplicité des conceptions de l'identité et de la complexité de l'identité québécoise. Elle évoque la possibilité d'être « Québécois » tout en ayant une origine autre.

⁴ Des pseudonymes ont été utilisés tout au long de l'article afin de préserver l'anonymat des participants.

Références

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Abélès, M. (2002). Le terrain et le sous-terrain. Dans C. Ghasarian (Éd.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 35-43). Paris : Armand Colin.

- Amselle, J.- L. (2008). Retour sur l'invention de la tradition. *L'homme*, 1-2(185-186), 187-194.
- Appiah, K. A. (1994). Identity, authenticity, survival : multicultural societies and social reproduction. Dans A. Gutmann (Éd.), *Multiculturalism : examining the politics of recognition* (pp. 149-165). Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollins, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans Ph. Poutignat, & J. Streiff-Fénart (Éds), *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1969).
- Bélangier, M. (2000). L'intervention interculturelle. Une recherche de sens et un travail du sens. *Service Social*, 49(1), 70-93.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Montréal : Boréal.
- Camilleri, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. Dans F. Ouellet (Éd.), *Pluralisme et école* (pp. 565-594). Québec : IQRC.
- Castagno, A. E. (2008). 'I don't want to hear that!' : Legitimizing whiteness through silence in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 314-333.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Cohen-Émerique, M. (1989). Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. Dans C. Camilleri, & M. Cohen-Émerique (Éds), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 77-115). Paris : L'Harmattan.
- Cohen-Émerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans G. Legault (Éd.), *L'intervention interculturelle* (pp. 161-185). Montréal : Gaëtan Morin.
- D'Souza, P. (1991). *Illiberal education*. New York, NY : The Free Press.

- De Rudder, V., Poiret, C., & Vourc'h, F. (2000). Précisions conceptuelles et propositions théoriques. Dans V. De Rudder, C. Poiret, & F. Vourc'h (Éds), *L'inégalité raciste : l'universalité républicaine à l'épreuve* (pp. 25-45). Paris : Presses universitaires de France.
- Emerson, R. M., Fretz, R., & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. Dans P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Éds), *Handbook of ethnography* (pp. 352-368). London : Sage.
- Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and nationalism*. London : Pluto Press.
- Fabian, J. (2001). Remembering the other : knowledge and recognition. Dans J. Fabian (Éd.), *Anthropology with an attitude : critical essays* (pp. 158-178). Stanford, CA : Stanford University Press.
- Fleury, B. (2007). Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs. Rapport présenté à madame Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/RapportAccRaisonnable.pdf
- Garcea, J. (2008). Postulations on the fragmentary effects of multiculturalism in Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 40(1), 141-160.
- Ghasarian, C. (Éd.). (2004). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1973). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Eldin.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections*. Londres : Routledge.
- Helly, D. (2000). Le multiculturalisme canadien : de la promotion des cultures immigrées à la cohésion social, 1971-1999. *Cahiers de l'URMIS*, 6, 7-20.
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. Dans F. Gagnon, M. Mc Andrew, & M. Pagé (Éds), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (pp. 337-348). Montréal : L'Harmattan.
- Hohl, J., & Normand, M. (1996). Construction identitaire des enfants et adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.

- Hohl, J., & Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew, & F. Gagnon (Éds), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne, Belgique* (pp. 170-179). Montréal : L'Harmattan.
- Jodoin, M., Mc Andrew, M., & Pagé, M. (1997). *Le vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de langue française de l'île de Montréal : une analyse comparative* [Rapport de recherche]. Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration du Québec, GREAPE, Centre d'études ethniques, Université de Montréal.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses universitaires de Montréal.
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar, & F. Kanouté (Éds), *Questions d'équité en éducation et formation* (pp. 121-142). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Kanouté, F., Hohl, J., Xenocostas, S., & Duong, L. (2007). Les mots pour le dire et pour intervenir. Dans M. Cognet, & C. Montgomery (Éds), *Éthique de l'altérité. La question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux* (pp. 241-261). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kleinfeld, J. (1975). Positive stereotyping : the cultural relativist in the classroom. *Human Organization*, 34(3), 269-274.
- Lapperrière, A., D'Khissy, M., Dolce, R., Filion, G., Fleurant, N., & Compère, L. (1991). De l'indifférenciation à l'évitement. Dans F. Ouellet & M. Pagé (Éds), *Pluriethnicité, éducation et société* (pp. 515-542). Montréal : IQRC.
- Lapperrière, A., Compère, L., D'Khissy, M., Dolce, R., Filion, G., Fleurant, N., & Vendette, M. (1994). L'émergence d'une nouvelle génération cosmopolite? *Revue internationale d'action communautaire*, 31(71), 171-184.
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research : an introduction, ethnographic toolkit* (Vol. 1). Lanham, MD : Altamira Press.
- Lorreyte, B. (1982). La fonction de l'autre : arguments psychosociologiques d'une éducation interculturelle. *Éducation permanente*, 66, 339-362.

- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2008). *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Meintel, D. (1993). Nouvelles approches constructivistes à l'étude de l'ethnicité. *Culture*, 13(2), 10-16.
- Meintel, D. (2008). Identités ethniques plurielles et reconnaissance connective en Amérique du Nord. Dans J.- P. Payer, & A. Batteguay (Éds), *La reconnaissance à l'épreuve* (pp. 311-319). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nicolet, P. (1987). Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire. Dans R. Dinello, & A. N. Perret-Clermont (Éds), *Psycho-pédagogie interculturelle* (pp. 15-27). Fribourg : Éditions DeVal.
- Olivier de Sardan, J.- P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Académia-Bruylant.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pagé, M. (1992). Gouverner le pluralisme ethnoculturel par les institutions démocratiques. Dans M. Lavallée, F. Ouellet, & F. Larose (Éds), *Identité, culture et changement social* (pp. 113-125). Paris : L'Harmattan.
- Pagé, M. (1997, Juin). *La citoyenneté pluraliste : une perspective pour l'éducation à la citoyenneté*. Communication présentée au congrès des sociétés savantes. Saint-Jean, Terre-Neuve.
- Ravitch, D. (1990). *Multiculturalism. E. pluribus plures. American Scholar*, 59(3), 337-354.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. New York, NY : Cambridge University Press.

Toussaint, P. (Éd.). (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Une démarche inductive en sociologie visuelle : le commentaire analytique

François Cardi

Université d'Evry-Val d'Essonne

Résumé

L'article s'efforce de mettre en œuvre la méthode inductive en sociologie visuelle, en combinant une analyse des contenus de la photographie avec le commentaire de la forme photographique. Il s'agit donc d'un travail de réflexion sur la méthodologie du commentaire analytique où l'induction se marie au travail d'analyse. Les éléments de théorie qui se dégagent peu à peu sont empruntés à des références savantes en même temps qu'à ce qui ressort comme généralités du regard sur la photographie. Trois photographies, œuvres de l'auteur de l'article, servent de support et d'exemples à la démarche et à la méthodologie.

Mots-clés : Photographie, sociologie, commentaire analytique, analyse inductive

Introduction

Si l'on veut bien considérer que la photographie constitue une source légitime de connaissance pour les sciences humaines en général et pour la sociologie en particulier, elle devient un objet et une méthode légitime de la démarche inductive. Et l'examen minutieux de la forme photographique des clichés choisis dans ce cadre constitue certainement le premier acte de la démarche proprement scientifique. Mais, antérieurement à cette opération, la démarche inductive doit accompagner intimement la phase de réalisation des clichés, puis celle du choix de certains d'entre eux. Ce choix se fait en fonction du degré de richesse et d'intérêt sociologiques des photos pour l'interprétation qui, dès lors, se présente comme un commentaire analytique.

Cet article s'efforce de conduire la démarche inductive de plusieurs façons complémentaires¹. Cette démarche maintient ensemble la description et l'analyse d'images photographiques tout en respectant la spontanéité de la photographie prise sur le vif, en particulier les indices visuels signifiants de l'image. En outre, elle relie

le sens fourni par la composition formelle des images à des connaissances empiriques déjà mises au jour par la sociologie de terrain. Enfin, elle convoque, pour donner une unité à l'ensemble, des éléments de théorie sociologique. Sans ces éléments, une photographie reste à l'état de savoir formel privé de l'univers de la théorie et de la tradition sociologiques.

Pour parvenir à cette manière de conduire la démarche inductive, il faut avoir à l'esprit qu'en France l'utilisation de la photographie dans la recherche sociologique est à la fois récente et très embryonnaire. Comme a pu le remarquer Sylvain Maresca, les travaux qui, en sociologie visuelle, se sont emparés de la photographie pour en faire une donnée à part entière de la recherche sociologique sont tout compte fait assez rares. Les travaux pionniers, à bien des égards, de Sylvaine Conord (2002, 2007) et de Luiz Eduardo Robinson Achutti (2004) se situent plutôt dans une démarche ethnologique et ces deux auteurs ont la particularité d'avoir eu (même si c'est à des degrés divers et dans une temporalité différente) une formation de photographe et une formation d'ethnologue (et non de sociologue si l'on veut être précis). On peut évoquer également les articles d'histoire de la photographie, comme ceux de Céline Assémond (2012) ou d'André Rouillé (1984) par exemple. Signalons aussi la pratique des « commentaires » de photographies, faits par des non-photographes ou par des photographes, comme on en trouve sous le titre de « Variations sur une photo » dans un numéro de la revue *Ethnologie française* (2007)². Là, il est rare que le commentaire s'empare méthodiquement de l'image pour en dégager le sens dans le détail et dans la généralité, par une observation et une analyse rationnelles de la composition, des indices visuels, de leur ordonnancement, de leur sens possible.

On doit citer enfin les travaux plus récents et de nature sociologique cette fois d'Henri Eckert (2012), de Christian Papinot (2012) et de Dorothée Serges (2012).

Ces réflexions s'engagent peu sur le terrain concret des questions du sens, de la composition, de la technique, des conditions sociales de production et des aspects

méthodologiques d'exploitation concrète des clichés. Elles sont, la plupart du temps, le fait de chercheurs qui ne sont pas eux-mêmes photographes ou qui ont une pratique anecdotique de la prise de vue, du tirage, du classement, de l'archivage, de la diffusion, etc.

Les travaux photographiques de Pierre Bourdieu offrent, dans ce contexte, des caractéristiques particulières. L'interview accordée à F. Schultheis pour un recueil de photographies d'Algérie (Bourdieu, 2003) montre un scientifique ayant plusieurs préoccupations concernant la photographie, dont la première à l'évidence est de posséder des documents pouvant servir, en dehors même de leur réalité photographique, à la description de scènes ou d'objets d'intérêt ethnographique : « Il y a des cas où je faisais des photographies pour pouvoir me souvenir, pour faire des descriptions après, ou bien des objets que je ne pouvais pas emporter et que je photographiais » (Bourdieu, 2003, p. 21). À un autre moment de l'entretien, Pierre Bourdieu revient sur ce souci documentaire : « Il y avait donc plusieurs types de photographies : c'est une lampe de mariage que je photographiais pour pouvoir analyser après comment c'est fait, ou un moulin à grains, etc. » (Bourdieu, 2003, p. 24). Il ajoute : « Deuxièmement, je photographiais des choses qui me paraissaient belles, j'aimais beaucoup ce pays, j'étais dans un état d'extrême exaltation affective et je faisais des photos qui me plaisaient » (Bourdieu, 2003, p. 24). Il ne s'agit plus là d'un souci documentaire : la subjectivité l'emporte au cœur même du projet photographique. Bien plus, la photographie joue un rôle dans le processus très personnel par lequel Bourdieu parvient à s'accepter lui-même en tant qu'intellectuel issu d'un milieu populaire et rural. Le double caractère « objectivant et affectueux, à la fois distant et proche » (Bourdieu, 2003, p. 28) de la démarche photographique de Pierre Bourdieu le conduit à réaliser des photographies de natures très dissemblables (les unes illustratives, les autres quasi intimistes mais à intention de recherche) et à se livrer à des commentaires souvent contestables et comme aveugles de ses propres photographies³.

1. Réalisation des photographies : questions de méthode et de technique

À l'origine de cet article, il y a un corpus de photographies réalisé sur le marché Saint-Pierre de Caen (Département du Calvados en France) entre 2004 et 2007, le dimanche matin à une heure de grande affluence. Vingt et un films de 36 poses chacun ont été utilisés, soit environ 750 clichés pris. Il s'agit de pellicules noir et blanc de sensibilité 400 ASA, exposées à l'aide d'un compact argentique Ricoh GR1 à exposition automatique muni d'un objectif grand-angulaire de 28 mm de focale. Ces détails ne sont pas sans importance : l'automatisme des réglages de l'obturateur, de la mise au point et de la vitesse de prise de vue, ainsi que la longueur de la focale ont rendu possible la prise de vue au jugé, c'est-à-dire sans visée directe des personnes.

Cette manière de faire correspond à un choix : saisir sur le vif des personnes, des interactions, des groupes, avec une profondeur de champ (et donc de netteté) maximum. La méthode est celle de la déambulation lente dans le flux des clients du marché, dans sa partie populaire⁴, et de la prise de vue sans visée directe. Ces partis pris de méthode, qu'on pourrait appeler d'« attention flottante », et de technique photographique induisent certaines caractéristiques du corpus ainsi constitué, qu'il est nécessaire de discuter en trois points.

Le premier point est celui du moment choisi pour la prise de vue : pourquoi appuyer sur le déclencheur à tel moment plutôt qu'à tel autre? Pourquoi photographier telle personne ou telle situation plutôt que telle autre? De quel souci s'agit-il? La réponse réside dans la démarche adoptée : celle de la réalisation de clichés par un photographe imprégné d'une double culture sociologique et photographique, toutes deux anciennes et constantes⁵. Il s'agit de la mise en œuvre de cette double culture, de façon spontanée mais dans une démarche insistante, qui s'est étalée sur trois ans et une dizaine de séances (une matinée chaque fois) de prise de vue. Il ne s'agit donc pas d'un travail systématique de traitement d'une population dont le sociologue aurait établi une typologie précise, des catégories d'analyse préalables et qui aurait permis de construire, par exemple, une série de portraits posés

de personnes alors considérées comme significatives ou représentatives des catégories construites *a priori*. Guidé par une curiosité de sociologue, il s'agit plutôt d'un travail sur un temps long et discontinu, de portraits spontanés, réalisés selon l'intuition et la construction de l'« instant décisif », qui s'efforcent de saisir une apparence corporelle, une attitude, un comportement, parfois une interaction. La démarche gagne ainsi en possibilités de découverte d'éléments de la réalité sociale et de connaissances fugaces qu'une démarche plus classique et plus statique aurait sans doute manqués. C'est dire que la démarche suppose que l'on n'ait pas à l'esprit une théorie à illustrer et des hypothèses que les clichés viendraient confirmer. Le travail de prise de vue se présente donc comme le résultat d'un regard de photographe sans la détermination forte des préoccupations du sociologue.

Le deuxième point est celui du travail de postproduction, c'est-à-dire du tirage, du recadrage et du choix des photographies présentées. En photographie argentique, le développement donne généralement lieu au tirage de planches-contacts puis d'épreuves de lecture qui permettent de voir les clichés positifs en taille plus grande que celle du négatif. C'est à partir de ces épreuves que se fait un premier choix des photographies, en privilégiant trois qualités inséparables : technique, documentaire et esthétique.

Mais ce n'est pas tout : la postproduction veut dire ici recadrage des photographies. Prises avec un grand-angulaire pour saisir un champ large de la réalité, les photographies ont saisi ce qui fait le centre de la curiosité documentaire de l'opérateur, mais aussi bon nombre d'éléments qu'on pourrait appeler des « parasites » en tant qu'ils n'intéressent que faiblement l'intention photographique et qu'ils ne présentent en eux-mêmes qu'un intérêt documentaire très limité. Le recadrage a donc consisté à éliminer les parties gauche et droite des clichés 24X36 pour ne conserver que la partie centrale en format carré. On a obtenu de cette façon une image centrée sur ce qui constitue un portrait ou une situation sur le vif,

c'est-à-dire sur ce qui, dans le cliché et dans la démarche adoptée, représente ce que le commentaire sociologique se donne pour objet et comme matière à découverte.

Les trois photographies présentées maintenant sont accompagnées d'un commentaire analytique qui renvoie à quelques principes d'interprétation (exposés plus bas). Il commence toujours (l'incipit) par la perception dominante au premier regard, déterminée en grande partie par les caractéristiques plastiques de l'image, méthode qui renvoie à la nécessité de dire immédiatement l'orientation de l'interprétation et la nécessité de mettre en jeu des correctifs. Puis s'y mêlent des éléments de description détaillée de la photographie (détails significatifs), en s'efforçant de lier ces éléments descriptifs à la structure de l'image et aux données techniques de la prise de vue. On y signale autant que faire se peut des références photographiques ou littéraires concernant les milieux populaires et des éléments de connaissance sociologique de ces mêmes milieux.

Afin de dégager des conclusions au plus près de la réalité représentée, le commentaire s'efforce de rester au cœur même de la forme photographique, en évitant deux écueils : celui de la surinterprétation, qui aboutit à un obscurcissement du sens, et celui de l'échappée dans un discours « à propos » de la photographie, qui finit par négliger le sens même de l'image.

2. Trois photographies et leurs commentaires

2.1 Photographie n° 1

L'impression première qu'on retire de cette photographie est celle d'une femme de catégorie populaire qui semble porter sur elle les stigmates d'une vie pauvre et difficile. La marinière rayée renvoie presque immédiatement aux vêtements des bagnards. Mais on sait que l'époque moderne a donné à ces rayures la signification du loisir de bord de mer. Pour sortir de cette ambiguïté, un correctif s'impose qui conduit à chercher du côté de la position du photographe et de son appareil : la contre-plongée, on le sait, accentue la sensation de domination du personnage ou de



Photographie 1. Caen 2004.

la situation. Mais cela possède un pouvoir explicatif limité, tant les détails de la photographie s'inscrivent en faux par rapport à la domination. Est-ce parce que l'axe optique se trouve à la hauteur de la poitrine du personnage? Toujours est-il que cette partie du corps attire immédiatement l'attention. Et l'on peut dire que cette attention ne doit rien à ce qui pourrait passer pour un attribut de séduction. La corpulence, les variations de ligne du vêtement soulignent ce que dit Richard Hoggart (1991) des

femmes du milieu populaire : passé un certain âge, le souci de séduction s'efface pour laisser la place à des préoccupations d'entretien de la famille et du foyer. Le souci de soi, l'entretien du corps, la question du poids et de la silhouette passent au second plan. Ce premier regard donne à voir immédiatement cette transformation.

On observe presque aussitôt que le visage vient corroborer la première observation : les plis de la bouche et des joues, les cheveux gris rejetés en arrière, les rides du front et du cou parlent de la vie difficile que laissait supposer la première observation. Bien plus, elle la renforce : le portrait est comme un idéal typique des femmes dont parlent Richard Hoggart et Yves Schwartz (Schwartz, 2002) tout à la fois. On pense au vêtement : il correspond ici à une fonction élémentaire de couverture du corps, sans souci d'élégance. On pense à l'alimentation : dans les milieux populaires, on privilégie les plats dont on est sûr qu'ils « tiennent au corps » grâce aux principes nutritifs les plus aptes à soutenir un travail physique intense, et qui sont autant de facteurs de prise de poids. Même si le chômage touche durement la région et la ville de Caen, les habitudes alimentaires et les schémas culturels qui sous-tendent le travail physiquement consommateur d'énergie continuent de servir de principes conducteurs de l'alimentation.

On observe enfin un autre trait : l'absence de marques de vieillissement des bras du personnage, comme si l'âge avait laissé des traces inégales sur les parties différentes du corps, accentuant la corpulence, marquant le visage, mais n'occasionnant pas de plis sur les bras et les épaules. Autant de signes pouvant sembler contradictoires, mais qui tracent le portrait spécifique d'une femme de milieu populaire portant sur le corps les éléments des conditions matérielles et psychologiques d'une vie marquée par une position et une histoire sociales qui l'ont amenée sur le marché de Caen.

Mais ce n'est pas tout, parce que d'autres personnages apparaissent sur la photographie comme en contrepoint : un enfant en bas à gauche, une autre femme à gauche également, et une deuxième femme à droite. Si l'on ne peut, de cette dernière,

dire grand-chose (elle a simplement un regard sérieux sur le hors-champ), on peut voir que le visage de l'autre femme semble aussi marqué que celui du personnage principal, bien qu'elle montre un souci de soi plus présent, dans une coiffure plus recherchée.

Le personnage le plus énigmatique, à gauche, baisse la tête. Fils de la femme au vêtement rayé? Il n'est pas en tout cas son petit-fils : comme on l'a déjà fait remarquer, cette femme n'est pas aussi âgée qu'il y paraît dans un premier temps. L'enfant, en tout cas, possède la présence forte d'un personnage secondaire qui souligne et renforce par son attitude et son apparence les traits du personnage principal. Tête baissée, il met en relief la tête haute; de petite taille, il le fait grandir; d'apparence résignée, il lui donne une certaine dignité; abattu, il lui donne une allure de courage dans l'adversité qui ne manque pas de grandeur.

2.2 Photographie n° 2

Il existe toutes sortes de livres et toutes sortes de chiens. La sociologie et l'histoire de la lecture nous apprennent combien l'écrit a revêtu de formes et combien ses usages ont été divers, en dehors du livre proprement dit : affiches, inscriptions, enseignes, panneaux, numéros des maisons, plaques de rue, etc. Les écrivains et les éditeurs ont, pour leur part, imaginé et réalisé les manières les plus originales pour diffuser le roman, la poésie, la pensée philosophique et politique, et de multiples écrits de plus ou moins grande qualité, sans oublier la caricature et le dessin.

C'est dans cette dernière catégorie, à l'évidence, qu'il faut ranger les ouvrages que vend le personnage que l'on voit sur cette photographie, prise à Caen, sur un marché. L'étal présente une grande quantité de ce qu'on appelle souvent des « illustrés », bandes dessinées en petit format (le seul format pour ce genre, à l'origine). La présentation est faite sans un autre ordre apparent que la taille des volumes, dans des cartons coupés ou leurs couvercles, presque tous ayant servi, à l'origine, à l'emballage et au transport de bananes de Guadeloupe. L'ensemble est



Photographie 2. Caen 1984.

disposé sur de simples tréteaux par un personnage qui semble s'accorder en tout point avec ce qu'il propose à la vente. L'homme, vêtu avec simplicité, semble appartenir au même univers que ce qu'il vend : des articles sans prétention, des livres qui ont été neufs, ont circulé de main en main, ont été lus par de nombreuses personnes, et qui se retrouvent sur un marché proposés à un prix dérisoire. L'homme porte une cravate, signe d'un certain souci de paraître à son avantage en société, mais il tient entre les lèvres un mégot qui, en quelque sorte, annule la distinction de la cravate. Les camionnettes, rangées derrière lui, assurent le spectateur de la difficulté du métier de marchand forain. Tout se passe comme si l'homme portait à la fois la marque de la distinction intellectuelle du livre et celle de la trivialité des ouvrages, au plus bas sur l'échelle des biens culturels, et qu'il vend, sans façon, sur un marché populaire, un dimanche matin. Le flou de bougé des mains est intéressant; le personnage s'active dans le classement de ses illustrés, donnant à la partie haute de l'image un dynamisme que l'encombrement qui la caractérise ne lui assurerait certainement pas sans cela.

C'est au contraire une certaine fixité qui caractérise le bas de la photographie; là, tout est immobilité, il y règne un ordre singulier et curieux. De façon quasi symétrique par rapport au désordre des livres, la peinture et son gardien, le chien, jouissent d'un espace considérable, débarrassé, dirait-on, de tout souci commercial.

La peinture est-elle à vendre? C'est possible, mais rien n'est moins sûr. En tout cas, elle est toujours à moitié emballée dans une feuille de plastique transparent, déchirée au milieu et laissant voir un arbre de haute taille et assez majestueux. Peut-être s'agit-il d'une reproduction. Dans ce cas, le chien serait là le gardien d'un bien ordinaire appartenant à l'univers de son maître, le marchand forain. Tous se situeraient alors dans un même ordre symbolique, celui d'un gardiennage dérisoire.

Mais s'il ne s'agit pas d'une reproduction, on a affaire à deux univers que l'on peut distinguer : le chien devient alors un gardien qu'il faut prendre au sérieux, non pas en tant qu'il pourrait éloigner quiconque voudrait s'emparer de l'œuvre (sa taille n'aurait aucun effet dissuasif), mais en tant qu'il permet de faire la distinction entre

l'univers des livres défraîchis et celui de l'œuvre originale, à peine découverte et déballée. Peu importe, dans le fond, la valeur marchande de la peinture : elle se trouve dans une autre catégorie de biens que celle des livres et du personnage, catégorie qui occupe toute la partie haute de l'image. La distinction est faible et peut-être est-il abusif de la souligner jusqu'à lui faire jouer un rôle central dans l'analyse de la photographie. Il y a en tout cas dans ce petit chien comme une sorte de maintien que l'on perçoit à la position des pattes, au port de la tête, au panache de la queue, que renforce la présence de l'œuvre picturale, et qui fait irrésistiblement penser à la noblesse que bien des écrivains (Victor Hugo en tête) prêtent, dans leurs œuvres de fiction, aux événements et à certains êtres qui vivent dans la pauvreté.

2.3 Photographie n° 3

Des attitudes des trois personnages qui remplissent l'image, c'est paradoxalement celle du personnage occupant le moins de surface qui remplit le plus la photographie. Avec l'index de la main gauche dans la bouche, prise dans une attitude familière de dégagement d'une dent ou d'une gencive, une canette de Coca-Cola dans l'autre main, cette jeune fille semble s'absenter de la scène et de la photographie, tout absorbée par son geste autant que par la musique qui sort de ses écouteurs, issue de l'enregistreur qu'elle porte sur la poitrine. Mais comme le dit Pierre Bourdieu, c'est dans les moments où l'on ne pense pas être observé qu'on est le plus soi-même. Et ce faisant, elle ne fait que souligner avec un naturel saisissant ce qui la rattache à une catégorie où l'on se nettoie les dents sans façon en public. Et ce faisant, elle met en relief le personnage principal au centre de l'image, et les signes d'une appartenance sociale identique.

Regard impérieux et traits sévères, bouche sensuelle et joues pleines, la jeune femme présente toutes les caractéristiques rencontrées ici, au moment de la réalisation des photographies, d'une certaine souveraineté populaire. Les vêtements ouverts, les manches retroussées, le sac en bandoulière portant un sac en plastique, la présence corporelle et la forte poitrine semblent dire une certaine fierté d'être soi, une



Photographie^{°3}. Caen 2004.

absence de honte sociale en tout cas. On remarquera l'échancrure du vêtement : la température doit être agréable, mais le vêtement du troisième personnage, à gauche de l'image, semble montrer le contraire. On ne peut dès lors qu'observer qu'à l'absence de l'impression d'être observée, répondent ici un naturel et une nonchalance, pour ne pas dire une liberté, qui font penser à une maîtrise de la vie sociale, au moins sur ce marché populaire.

On pourrait ajouter que le jeu des regards, derrière les lunettes, distribue l'attention dans des directions opposées, ici vers le haut, là vers le bas, imposant à qui reçoit l'image une dispersion de l'attention qui renforce le naturel de la scène et, paradoxalement, la parenté d'attitude des deux femmes.

3. Choix des photographies. Principes et mise en œuvre : clichés, ensembles, séries

Il faut préciser que sur les 750 clichés réalisés sur le marché de Caen, on n'en a retenu qu'une douzaine, dont trois seulement sont utilisés dans le cadre de cet article⁶. Toute photographie en effet n'est pas utilisable par et pour les sciences humaines et la sociologie en particulier. Même si une intentionnalité préside à chaque prise de vue, il y a loin de la mise au jour de cette intentionnalité à l'utilisation scientifique. Pour quelle raison?

On pourra dire, certes, que toute photographie est une production sociale et, en ce sens, qu'elle se prête à l'utilisation et à l'analyse. De ces deux termes, on peut retenir le second et, dans une certaine mesure, le premier. L'analyse d'une photographie présente toujours un intérêt : les circonstances de la prise de vue, les caractéristiques techniques de l'acte photographique, l'itinéraire de l'auteur (origine sociale, formation scolaire, capital culturel, expérience de la photographie) fondent cet intérêt pour le sociologue. Mais il faut affirmer que certaines photographies (et certains photographes) ont plus d'intérêt que d'autres, dans la mesure où toutes ne présentent pas un nombre suffisant d'indications, de détails, de significations, de qualité de composition et de qualité esthétique pour se prêter à une analyse féconde. C'est ce qui justifie, dans un premier temps, le choix de certaines photographies.

On peut dire aussi que le choix peut se porter sur des ensembles ou des séries de photographies. En d'autres termes, comme le dit Anne-Marie Laulan, « pour accéder au rang de document scientifique, ou de donnée d'enquête, la photographie doit se laisser traverser par des constantes, se soumettre à des comparaisons, ou venir

compléter des lois d'évolution dans le temps » (1981, p. 25), ce qui signifie qu'on ne considère jamais une photographie isolée, mais comme faisant partie d'un ensemble, permettant un travail systématique de comparaison et de repérage de régularités. Concernant les ensembles, il s'agit d'ouvrir la question de la logique de ces ensembles. Qu'entend-on par ensemble ou « série »?

La série la plus « naturelle », c'est la planche-contact : objet de lecture, elle est aussi une histoire du regard et de l'acte photographique. Il y a un avant et un après-cliché : la planche-contact révèle ces moments où la situation se construit et ceux où elle se défait. Plusieurs clichés qui s'enchaînent montrent ces moments, ces variations, ces choix successifs, dont aucun n'est innocent, et qui parviennent (ou pas) à un objet abouti. Il y a là une intentionnalité qui fait de la série de clichés un construit social susceptible d'une analyse bien plus qu'un cliché isolé.

C'est ce construit social qui intéresse la sociologie : la série de photographies dans la spontanéité de leur enchaînement à la prise de vue se présente comme un document où aucune photographie n'est isolée des autres, et, à ce stade, la planche-contact constitue un outil de méthode permettant un travail systématique de repérage de régularités et de comparaison des photographies. Mais la série peut être également un construit secondaire, un assemblage de photographies réalisées avec des préoccupations différentes au moment de la prise de vue, mais réunies sous une thématique ou une problématique déterminée. Ce n'est pas le cas des photographies qui nous occupent ici, mais ces quelques exemples indiquent des directions de travail et des pistes pour le rassemblement de documents adéquats pour la recherche.

Ces exemples ne suffisent pas toutefois à montrer que leur utilisation peut entrer dans le champ d'une méthodologie de recherche sociologique. Pour y parvenir, il est nécessaire d'élaborer une méthode d'interprétation des œuvres qui, par la démonstration de sa fécondité, installe la photographie comme donnée à part entière de la méthodologie sociologique de type inductif comme celle que nous nous efforçons de mettre en œuvre ici.

4. Choix et interprétation des photographies : questions de sens

Dans le chapitre « Contribution au problème de la description d'œuvres appartenant aux arts plastiques et à celui de l'interprétation de leur contenu », le dernier de son ouvrage sur la perspective, Panofsky (2002) indique ce qui constitue, selon lui, les règles d'interprétation du contenu des œuvres des arts plastiques en fixant à la fois les niveaux de l'interprétation, les types d'interprétation et les limites (les correctifs nécessaires) de cette interprétation.

Lorsqu'on est confronté à la polysémie généralisée des photographies, la méthode de Panofsky permet une réflexion sur leur interprétation, étant entendu ce qu'on a déjà dit sur le fait que toutes les photographies (la plupart) ne présentent pas le même intérêt pour l'analyse. On se posera aussi la question de la capacité de ces règles à s'appliquer à la photographie.

Pour Panofsky, il existe trois « niveaux » d'interprétation d'un objet : le niveau du sens-phénomène, celui du sens-signification et celui du sens-document (qu'il appelle encore celui du sens de l'essence). À chaque niveau d'interprétation correspond à la fois une opération mentale ou cognitive de type subjectif et de type objectif (pour la correction de l'interprétation). C'est dire que, pour lui, la première perception est subjective et qu'elle doit être immédiatement corrigée. Mais de quoi s'agit-il, concernant ces différents niveaux d'interprétation?

4.1 Chercher le sens-phénomène

Chercher le sens-phénomène, c'est trouver dans « l'expérience existentielle vitale » le sens de la perception de l'œuvre : c'est la référence à la sensation, à ce qu'on a appris dans l'enfance, par l'expérience et les événements de sa vie. C'est dire, en sociologue, le fruit et les effets de la socialisation. L'opération consiste en la description de ce que l'on voit : les éléments de composition, l'action, la matérialité, etc. Panofsky fait remarquer que cette opération, pour immédiate qu'elle soit, n'en est pas moins fortement empreinte de références culturelles : l'idée, la connaissance,

autant que la sensation, la déterminent. C'est en fonction de ce mélange que l'interprétation est ainsi produite. En sociologue de l'éducation, on dirait qu'elle procède de la socialisation en ce que cette dernière est faite de tout ce qui est transmis (et de tout ce que le sujet reçoit) sans en avoir conscience, d'une génération à l'autre, dans un groupe (domestique ou autre) donné.

Pour une sociologie de la connaissance, la référence à Maurice Halbwachs (1994) et à ses réflexions sur la mémoire collective s'impose : toute connaissance parvenant à la conscience s'inscrit dans une configuration dynamique, constituée par des connaissances et des représentations anciennes, qui tiennent des processus collectifs leur constitution et leur diffusion. La conscience, pas plus que la mémoire, n'est une sorte de réceptacle passif. La mémoire collective est transmise par la société aux individus, comme un ensemble d'instruments qu'Halbwachs appelle « cadres collectifs de la mémoire », en fonction desquels ils interprètent la réalité sociale. Cette dernière est donc l'objet d'une lecture ou d'une relecture constante, dont la grammaire réside dans la mémoire collective autant que dans les consciences individuelles. Souvenirs, images et représentations n'existent et ne prennent sens que par rapport à cette mémoire collective : « Il y a dans toute image, si unique soit-elle, un aspect général par lequel elle se rattache à un ensemble de notions présentes à la conscience » (Halbwachs, 1994, p. 103). Pour Halbwachs, il ne fait aucun doute que ces notions sont présentes dans la mémoire collective parce que la conscience se caractérise avant tout par son aspect collectif, tout comme il a montré, dans sa réflexion sur le traitement du suicide par Durkheim, que le social pénètre beaucoup plus intimement dans les consciences individuelles que ne l'avait supposé son maître. L'image photographique n'échappe pas à la règle. Sa spécificité, bien loin de l'éloigner du social, l'y fait entrer sans doute plus que d'autres types d'images, par son caractère de multiplication et de diffusion : certaines photographies font maintenant partie, et de façon très étendue, de la mémoire collective. D'un certain

côté, l'interprétation en est facilitée par la généralité de la référence. Elle n'en réclame pas moins, comme toute image, la mise en œuvre d'un correctif.

Le correctif de cette interprétation réside, selon Panofsky (2002), dans « l'histoire des formes » : il est nécessaire de faire référence aux formes connues, en quelque sorte répertoriées, pour corriger la première interprétation. Cette perception d'un objet, celle de son sens-phénomène, est vraisemblablement la plus courante, concernant la photographie : elle est le type d'images avec lequel nous sommes le plus fréquemment en contact (journaux, médias, publicité, pratiques domestiques ou touristiques, albums, etc.). En quoi est-elle intéressante? En tant que cette interprétation elle-même peut être l'objet d'une analyse sociologique : sa spontanéité peut révéler à la fois ce que l'interprétation recèle socialement de la socialisation vécue par l'auteur de la photographie et la socialisation du sujet regardant la photographie. L'interprétation est alors une méthode d'investigation d'un ensemble de stéréotypes, de représentations pour lequel la photographie joue un rôle de stimulus social. Encore faut-il que la photographie – ou l'ensemble ou la série de photographies – ait, pour le sociologue, une signification suffisamment univoque pour que la comparaison des ensembles de stéréotypes soit possible. La comparaison est ici une des clés de l'analyse.

4.2 Mettre au jour le sens-signification de l'œuvre

La deuxième opération consiste, pour mettre au jour le sens-signification de l'œuvre, à rechercher une référence dans les connaissances littéraires. On pourrait dire qu'il s'agit là de la recherche de références culturelles formalisées dans l'écrit, c'est-à-dire dans une manifestation rationalisée par scripturalisation et déjà légitimée par une reconnaissance sociale. D'une certaine façon, cette légitimité et la référence qu'on y fait apportent à l'interprétation du sens-signification la légitimité de ce niveau d'interprétation, celui de la chose écrite. On voit bien que ce niveau en est un de forte intellectualisation, où, certainement, la part de subjectivité est beaucoup moins importante que dans le niveau précédent. Pourtant, un correctif objectif est, selon

Panofsky, indispensable, par référence à « l'histoire des types », c'est-à-dire le « résumé de ce dont il est possible d'avoir une notion ». La référence littéraire doit donc être légitimée par l'existence de « notions » connues référant à des « types » rationnellement et historiquement constitués. Panofsky donne pour exemple de « type » la « tête tranchée reposant sur un plat » (Panofsky, 2002, p. 244), présent dans un grand nombre d'œuvres picturales de la tradition italienne et chrétienne.

Ce niveau d'interprétation nécessite donc une référence à une classification savante d'éléments donnés d'une tradition. Aussi savante que cette classification, cette interprétation, on le voit, revêt toutes les caractéristiques sociales d'une culture commune entre artistes et spectateurs et entre spectateurs savants entre eux. La photographie est-elle dans ce champ de l'interprétation du sens-signification? Beaucoup d'arguments poussent à répondre par la négative, dont le premier, certainement, réside dans la formation et la socialisation des photographes, ceux des anciennes générations tout du moins. Caractérisée par l'autodidactisme, bien avant que n'ouvrent les écoles techniques de photographie et l'École supérieure d'Arles, la formation des photographes s'est faite « sur le tas ». Les biographies de Doisneau, de Capa, de Cartier-Bresson, de Ronis, de Depardon et de bien d'autres montrent une formation acquise dans et par la pratique de la photographie. Mais, bien plus que ce caractère formel des acquisitions professionnelles, c'est l'origine sociale qui différencie les photographes et qui met dans des catégories distinctes Cartier-Bresson, Evans, Lange, Riboud et Klein, par exemple, et Doisneau, Ronis et Depardon. Ces derniers sont d'origine populaire, ne sont pas passés, comme les premiers, par la longue formation du regard en contact avec des produits culturels légitimes et légitimés, et n'ont pas eu de rapport de proximité et d'exclusivité avec les œuvres picturales, les théories esthétiques, les écoles philosophiques... ou avec la spécificité de l'analyse sociologique. Ce type de socialisation et de formation du regard n'est pas sans effet, à l'évidence, sur les œuvres des photographes. Si les premiers sont analysables par référence à des connaissances littéraires, et à l'histoire des « types »,

comme le dit Panofsky (2002), les autres sont-ils pour autant incompréhensibles et non analysables en termes de sens-signification?

Dans ce domaine, la photographie apporte une interrogation radicale, celle précisément des références culturelles des œuvres. Les références de la photographie, art jeune, résident certes dans les grandes figures et les grandes œuvres de la peinture. Ne dit-on pas, par exemple, que l'on a « fait un Fragonard » quand on a réalisé un cliché à la composition classique? Et l'on pourrait trouver dans bon nombre de photographies les traces explicites, quoique surgissant dans l'immédiateté du cliché, de l'influence des grands maîtres de la peinture par les thèmes, la composition, la signification. Mais cette référence semble de plus en plus s'effacer à mesure que la photographie et les photographes sécrètent, partout où la photographie pénètre et se développe, des références qui leur sont propres. Thématiques liées à l'actualité, formes, style, possibilités techniques et mode de diffusion ont créé progressivement un corps de références étrangères à la peinture ou aux autres arts. Et l'origine sociale de la plupart des photographes encourage cette originalité. Si l'on se réfère à Panofsky, il faut bien admettre que la plupart des photographies résistent à la référence aux connaissances littéraires et à l'histoire des « types » classiques et universels. Il semble bien, en d'autres termes, que la classification de Panofsky ne convienne que très partiellement à la photographie. Il faudrait pour cela que l'on soit capable d'inventorier et de classer des références photographiques, des « types » constitués dans le cours de l'histoire de la photographie. Certains historiens s'y emploient. Mais il faut bien avouer qu'aucune de ces tentatives n'est vraiment satisfaisante et que la définition du sens-signification au sens de Panofsky reste, pour la photographie, assez problématique.

4.3 L'interprétation vise le sens de l'essence

Le troisième niveau, paradoxalement, reste proche de ce qu'est la photographie, de ce qu'est l'acte photographique. C'est là que l'interprétation vise le sens de l'essence, c'est-à-dire la conception du monde propre à l'interprète, ce dernier cherchant le sens

en fonction de sa propre subjectivité. Aussi le correctif objectif est-il, à ce niveau, encore plus indispensable qu'aux deux autres pour éviter que l'interprétation ne devienne un « arbitraire dévastateur » et pour limiter la « violence interprétative » qui tend à s'exercer à côté, en deçà ou au-delà de l'œuvre. Ce correctif objectif, c'est « l'histoire générale des idées » (Panofsky, 2002, p. 253), c'est-à-dire ce qui, à une époque donnée, peut nourrir une conception du monde, un certain rapport au monde.

C'est à ce niveau que l'interprétation d'une photographie, que la recherche du sens de l'essence devient véritablement intéressante parce qu'elle implique que l'on recherche les conditions d'existence et d'expérimentation d'une pratique de la représentation du monde. Il s'agit en fait d'un travail de contextualisation. Mais là où l'interprétation de la photographie revêt son caractère d'originalité, c'est en ce que cette interprétation peut trouver dans les sciences sociales et humaines, et dans la sociologie en particulier, les éléments objectifs de cette contextualisation. La sociologie et la photographie sont des inventions neuves et presque contemporaines l'une de l'autre. L'hypothèse que l'on peut faire ici est que la photographie exprime, dans son ensemble, des significations, des faits, un « rapport au monde » ou une conception du monde dont elle est la mieux placée pour traduire l'immédiateté et la nature tout autant que l'ambiguïté.

Pour paraphraser un ouvrage peu connu de Simone de Beauvoir (1963/2003), peut-on s'affirmer « pour une photographie de l'ambiguïté »? La formule est séduisante et elle montre qu'une représentation trop simple et trop univoque d'un groupe, d'un fait, d'une manifestation, d'un rite ou d'une pratique, reste trompeuse. Prendre en compte l'ambiguïté c'est, dans le choix et le commentaire d'une photographie (ou d'un ensemble de photographies), aller aux frontières de la simple photographie documentaire, c'est entrer dans la complexité que rend possible la technique photographique, tout en maintenant l'exigence de dégager le sens, par référence non pas cette fois-ci à l'histoire générale des idées, mais à la connaissance sociologique.

Cette contextualisation peut (doit) être de nature historique : il s'agit de replacer la photographie dans les conditions sociales, historiques et intellectuelles de sa réalisation pour essayer de comprendre les déterminismes qui ont pesé sur elle, mais aussi la part d'initiative et la marge de liberté dont pouvait disposer l'auteur de la prise de vue. Il ne s'agit donc pas de verser dans la relation anecdotique d'un acte photographique (même s'il ne faut pas en négliger les circonstances particulières), mais plutôt de découvrir, comme le dit Pierre Bourdieu « cette intention objective qu'on ne réduit jamais à l'intention du créateur » et qui est « fonction de schèmes de pensée, de perception et d'action que le créateur doit à son appartenance à une société, à une époque, à une classe » (Bourdieu, 1992, pp. 162-163). Alors,

c'est du système concret de relations signifiantes qui définit l'objet que doivent être dégagées les catégories d'interprétation de l'objet dont la validité se mesure à la fécondité heuristique et à la cohérence du système d'interprétation (Bourdieu, 1992, p. 139).

On doit donc, par contextualisation, entendre également la référence à une théorie explicative ou à des éléments d'une ou de plusieurs théories, ou encore à des éléments de connaissances sociologiques générales, qui outrepassent nécessairement la simple signification immédiate des formes de la photographie. C'est bien en fonction de ces éléments que la description des œuvres revêt une signification et apporte une fécondité.

Cette description passe par des mots, c'est-à-dire par l'objectivation de la perception. Nous suivrons sur ce point, la recommandation méthodologique d'Halbwachs (1994), pour qui

de quelque espèce d'image qu'il s'agisse, verbale, auditive ou visuelle [...], l'esprit est toujours astreint, avant de les voir, à les comprendre, et, pour les comprendre, à se sentir tout au moins en mesure de les

reproduire, de les décrire, ou d'en indiquer les caractères essentiels à l'aide de mots (p. 63).

Il s'agit là d'une exigence essentielle des tâches de recherche qui impose de mettre en œuvre ce qu'on appellera ici le commentaire analytique.

5. Une méthode inductive : le commentaire analytique

Plutôt que de parler d'interprétation, opération qui enferme par trop la démarche sociologique dans l'herméneutique (Péquignot, 2006), on parlera de commentaire analytique en ce que la mise en mots de la perception de l'image impose un travail systématique d'observation et de recensement des éléments de l'image, une recherche des processus et caractéristiques techniques de sa production, d'éléments de connaissance sociologique sur l'auteur et les circonstances de sa production et l'explicitation des références à la théorie sociologique qui guident l'analyse (Cardi, 2013, 2014).

Le commentaire analytique procède d'un essai méthodologique de sociologie visuelle inductive lorsqu'elle prend la photographie pour objet. Que reprend cette méthode de la réflexion de Panofsky?

Lorsqu'il s'agit de chercher le sens-phénomène, la perception première et spontanée l'emporte : il s'agit de mettre au jour cette première perception et de l'exprimer au plus juste de sa spontanéité. C'est ce que nous avons indiqué comme incipit du commentaire, comme orientation de l'interprétation la plus étrangère possible à une vision purement illustrative d'une quelconque théorie. La composition, les détails de l'action ou des acteurs, la matérialité visible de la scène doivent être fixés rapidement pour faire en sorte de mettre en œuvre le correctif recommandé par Panofsky. Ce correctif a pour but de soumettre l'image à la critique des stéréotypes visuels les plus courants touchant les éléments significatifs de l'image. Dans nos photographies, ce sont les stéréotypes touchant le poids des corps, la marque du temps sur les visages, les attitudes et comportements corporels, les manières de se

vêtir. Il y va là de la dimension de socialisation des personnes comme de la classe sociale représentée principalement sur un marché populaire en France dans les années 2000.

La référence à des connaissances littéraires est certainement plus difficile à mettre en œuvre parce que l'univers de l'image photographique est assez éloigné de celui de l'écrit. Par ailleurs, les références culturelles des photographes eux-mêmes ne plongent pas toujours dans les œuvres écrites et elles ont toutes les chances de se construire, comme on l'a dit plus haut, dans le travail de l'œil, spécifique de la formation des photographes. Cela ne nous a pas empêché d'indiquer dans les commentaires analytiques en quoi tel ou tel détail peut être relié à un auteur ou à une œuvre.

Quant à la recherche du sens de l'essence, elle nous a fourni l'occasion de mettre au jour quelques éléments de connaissance sociologique comme autant d'hypothèses pour la recherche ou même de découverte. C'est grâce à la méthode de la contextualisation sociologique et historique qu'on a pu, à l'aide d'éléments de théorie et de données empiriques, découvrir les dimensions objectives et objectivement utilisables des photographies pour le travail de recherche sociologique. Concernant la photographie, c'est certainement le « niveau » le plus fécond pour les sciences humaines.

Conclusion

Dans ces photographies, les personnages sont saisis sans qu'ils aient le temps ou la volonté d'ajuster une apparence ou un comportement particuliers dans la brève interaction avec le photographe. Les personnes y sont fidèles à elles-mêmes. On est « entre soi ». On est conforme à son habitus, à son *hexis* corporelle. Et les formes revêtues par les scènes, les détails révélés par les photographies offrent à la vue et à l'analyse autant de signes et d'indices qui permettent de composer peu à peu un

« tableau de pensée » permettant une première analyse, un type présentant les traits d'apparence et de comportement d'un milieu social à un moment donné.

Une impression de solitude et de tristesse, de pauvreté et de désarroi, revient avec insistance, que les corps disent autant que les vêtements, ici indissociables, et que les études sociologiques citées présentent peu. S'il y avait un élément caractéristique des milieux populaires à dégager, à titre de donnée d'enquête ou d'hypothèse, ce serait certainement celui-là, qui n'apparaît pas nécessairement avec autant de netteté et de force dans les références scientifiques que nous avons citées. Le bassin d'emploi de la ville est particulièrement sinistré et la construction d'un avenir n'y est pas de mise dans les milieux qui fréquentent le marché de Caen dans sa partie populaire. Il faudrait y ajouter aussitôt que la photographie montre également une certaine dignité, voire une certaine souveraineté des personnes, très éloignée des représentations dominantes, que l'examen attentif et minutieux des images permet de mettre en relief. Tout l'intérêt de la photographie dans la démarche inductive/analytique apparaît dans ce que certains détails conduisent de cette façon à composer un « tableau de pensée » remettant en cause des données qui semblaient bien établies par la sociologie « classique » et fournissant des ébauches d'hypothèses pour la poursuite de la recherche.

On peut souligner ainsi que les couches populaires ne portent plus, comme le disait Hoggart pour les années 1960, de costumes du dimanche : les vêtements de série à bon marché ont fini par les emporter dans l'anonymat de la consommation de masse, même si les personnes photographiées conservent dans le maintien qui leur est propre, une identité à nulle autre semblable. Comme le dit Hoggart : « Il n'y a rien de commun entre l'embonpoint d'une femme du peuple entre deux âges et celui d'un homme d'affaires arrivé » (1991, p. 74).

C'est dire qu'une série de photographies réalisées et soigneusement sélectionnées possède une capacité singulière à faire apparaître et à détailler ce que l'image « dit » de plus que le discours et le rapport de recherche. Cette contribution,

par la modestie de la série reproduite (l'auteur de l'article regrette de ne pas avoir pu présenter une dizaine de clichés), ne permet pas de le montrer avec suffisamment de netteté. Le recours à l'image ne constitue pas pour autant un recours méthodologique innocent. Les techniques et les pièges de l'analyse des entretiens ou des observations ainsi que ceux qui entourent la confection des tableaux statistiques font partie de l'enseignement et de l'habitus scientifique des chercheurs en sociologie. Ce n'est pas encore le cas, en France en tout cas, pour l'image photographique, dont les principes et les méthodologies de description, d'analyse et d'interprétation n'en sont qu'aux balbutiements, malgré les réussites évidentes déjà signalées.

Quoi qu'il en soit, cette contribution s'est construite sur le parti pris de maintenir constamment les deux fils de l'empirisme des données photographiques et des éléments de théorie et de références sociologiques, ainsi que les deux fils de la forme esthétique et du sens sociologique. Elle repose ainsi sur le principe de la démarche inductive et sur l'hypothèse d'une symbiose forte, et à analyser plus avant, entre une technique complexe de représentations ambiguës et un état de la société, qui trouvent dans cette complexité et cette ambiguïté une des plus justes expressions de la nature même de cette société, complexe et ambiguë.

Notes

¹ Deux références majeures quoiqu'anciennes (Agee & Evans, 1939/1972 et Harper, 1998/1982) nous laissent, pour ce qui concerne la place occupée par les photographies dans cet article, une liberté dont nous avons usé le plus possible pour favoriser la lecture croisée du texte et des images.

² De très nombreux ouvrages grand public présentent un discours *à propos* ou *autour* de la photographie, mais s'attachent beaucoup plus rarement à une analyse de l'image elle-même.

³ On reste étonné à la vue d'une photographie publiée dans l'ouvrage (Bourdieu, 2003, pp. 26-27), et reprise en couverture, que l'auteur présente ainsi : « deux hommes en turban, des Arabes à l'ancienne [qui] sont assis sur le marchepied d'une voiture et [qui] sont en train de parler très sérieusement ». Or la photographie, si elle montre bien deux personnes, n'en laisse voir qu'une (on devine l'autre grâce au haut de la tête). Et surtout, prise de profil, la bouche fermée et la tête reposant sur la main, n'occupant qu'une toute petite partie de l'image, cette personne fait toute autre chose que de parler à l'autre personne. Et dans ce cas, comment penser que leur conversation est « très » sérieuse? Pourquoi et comment Pierre Bourdieu a-t-il pu commettre une telle bévue, et la répéter, en prêtant à une photographie une signification que personne, voulant bien en croire ses yeux, ne peut lui donner?

Même anecdotique, cette remarque pose tout le problème des liens ambigus qui se tissent entre la photographie prise (fut-elle l'œuvre d'un grand sociologue) et la lecture et l'interprétation qu'on peut en faire.

⁴ Comme dans la plupart des marchés, il existe au marché Saint-Pierre de Caen une partie populaire et une partie plus riche, sensiblement différentes quant aux prix pratiqués par les commerçants et à la clientèle qui les fréquente.

⁵ L'auteur de l'article et des photographies présentées ici a été distingué par le prix Ilford (catégorie argentique). Les photographies ont été exposées (avec d'autres) en novembre 2012 à la Maison des Ensembles, à Paris 12^e, sous le titre « Ensembles urbains ». Pour être en accord avec les règles d'éthique concernant la reproduction photographique des personnes dans une revue scientifique, les visages ont été anonymisés par floutage.

⁶ La troisième (photo n° 2) a été réalisée antérieurement sur le même lieu et dans des circonstances de prise de vue analogues.

Références

Acutti, L. E. R. (2004). *L'homme sur la photo. Manuel de photoethnologie*. Paris : Téraèdre.

Agee, J., & Evans, W. (1972). *Louons maintenant les grands hommes*. Paris : Plon. Ouvrage original publié en 1939.

Assegond, C. (2012). Les débuts de la photographie du travail ouvrier : productions, représentations, usages (1870-1915). Dans J.- P. Gehin, & H. Stevens (Éds), *Images du travail, travail des images* (pp.97-100). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Beauvoir, S. de (2003). *Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris : Gallimard. Ouvrage original publié en 1963.

Bourdieu, P. (1992). *Postface dans Architecture gothique et pensée scolastique*. Paris : Édition de Minuit.

Bourdieu, P. (2003). *Images d'Algérie. Une affinité élective*. Arles : Actes Sud.

Cardi, F. (2013). Alexander Rodtchenko et Boris Ignatovitch : une idéologie visuelle du travail. *La nouvelle revue du travail*, 3. Repéré à <http://nrt.revues.org/1115>

Cardi, F. (2014). Dominations à l'école : la photographie comme point de vue et comme donnée pour la recherche. *Ethnographiques.org*, 29. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2014/Cardi>

- Conord, S. (2002). Le choix de l'image en anthropologie : qu'est-ce qu'une « bonne » photographie? *ethnographiques.org*, 2. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2002/Conord.html>
- Conord, S. (2007). Usages et fonctions de la photographie. *Ethnologie française*, 1, 11-23.
- Eckert, C. (2012). Le chapardeur d'images (ou comment lire les images après les avoir dérobées). Dans J.- P. Gehin, & H. Stevens (Éds), *Images du travail, travail des images* (pp. 301-311). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Halbwachs, M. (1925/1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- Harper, D. (1998). *Les vagabonds du Nord-Ouest américain*. Paris : L'Harmattan. Ouvrage original publié en 1982.
- Hoggart, R. (1991). *La culture du pauvre*. Paris : Éditions de Minuit.
- Laulan, A.- M. (1981). Pour une approche anthropologique des médias : le sociologue et les photographes. Dans A.- M. Laulan, & J.- P. Terrenoire (Éds), *Sociologie de l'image* (pp. 23-44). Paris : Centre d'études sociologiques/CNRS.
- Panofsky, E. (2002). *La perspective comme forme symbolique*. Paris : Édition de Minuit.
- Papinot, C. (2012). L'image comme outil ordinaire dans la démarche de la recherche en sciences sociales. Dans J.- P. Gehin, & H. Stevens (Éds), *Images du travail, travail des images* (pp. 225-230). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Péquignot, B. (2006). La question de l'interprétation en sociologie des arts. Dans F. Farrugia (Éd.), *Le terrain et son interprétation : enquêtes, comptes rendus, interprétations* (pp. 51-68). Paris : L'Harmattan.
- Rouillé, A. (1984). Les images photographiques du monde du travail sous le Second empire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(54), 31-43.
- Serges, D. (2012). Ni vues ni connues : portraits photographiques des travailleuses brésiliennes du secteur informel en Guyane. Dans J.- P. Gehin, & H. Stevens (Éds), *Images du travail, travail des images* (pp. 281-290). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schwartz, O. (2002). *Le monde privé des ouvriers*. Paris : Presses universitaires de France.

Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans

Aude Kerivel

Laboratoire études, recherche et formation en action sociale (LERFAS)
Centre d'études et de recherches pour la petite enfance (CERPE)

Résumé

Recueillir les expériences de violence et de harcèlement à l'école d'enfants (âgés de 9 à 12 ans) et regarder la manière dont la compétence à l'empathie impacte ces situations, tels sont les objectifs de cette enquête. Nous proposons dans cet article d'explicitier la face cachée du processus de recherche évaluative, à savoir notre cheminement. La théorisation enracinée nous a menée à l'innovation méthodologique pour approcher au mieux ce phénomène et cette population particulière. Le va-et-vient entre terrain et théorie, et la construction d'un questionnaire ludique visant à « faire parler le terrain », en évitant de manière optimale d'imposer nos préconceptions, nous a conduite à une réflexion sur le recueil de données en sociologie.

Mots-clés : Enfants, harcèlement, violence, théorisation enracinée, recherche évaluative

Introduction

Cet article expose la construction d'un outil visant à recueillir les expériences de harcèlement et de situations de violence, d'une part, et d'empathie, d'autre part, chez des enfants âgés de 9 à 12 ans, en classe de CM1 et CM2¹. La recherche évaluative dont nous rendons compte ici s'appuie sur la théorisation enracinée. En effet, afin d'étudier l'objet en question, nous sommes partie du regard et de l'expérience des acteurs (adultes et enfants) au sein d'une vingtaine d'écoles. C'est « l'attention portée à ce qui émerge du terrain (ou des acteurs qui vivent les phénomènes) » (Guillemette, 2006, p. 32) qui nous a incitée à innover. Le choix de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) pour l'enquête en question s'appuie sur plusieurs éléments qu'il convient d'expliquer. D'abord, cette recherche évaluative (Patton,

2015) d'une expérimentation visant à lutter contre les situations de harcèlement à l'école s'inscrit dans le cadre d'une politique publique. Notre posture est donc celle d'une chercheuse et évaluatrice qui apprécie une démarche et ses effets sur la population, qui cherche à comprendre un phénomène et qui « génère des connaissances qui pourraient être utilisées au-delà » (Rey, Brousselle, & Tremblay, 2014, p. 45). L'objet principal de cet article consiste à rendre compte du recours à la méthodologie de la théorisation enracinée pour construire un outil de recueil de données nous permettant de mettre en lumière les expériences de violence et de harcèlement à l'école, et les compétences à l'empathie d'enfants en classe de CM1 et CM2².

Nous proposons donc ici de présenter le travail méthodologique visant à recueillir les expériences d'enfants en évitant au maximum les phénomènes d'imposition de la part du chercheur. Il s'agit d'oublier un moment les définitions théoriques ou académiques du harcèlement à l'école et de la violence pour entrer dans les visions du monde des enfants, entendre leurs mots, leurs souffrances, leurs expériences, les enjeux qui sont les leurs.

Après avoir exposé le cadre de cette recherche évaluative, nous évoquerons les questions soulevées par les entretiens collectifs et les observations, de même que le retour sur le terrain entraîné par celle-ci. Nous présenterons ensuite l'outil innovant permettant de recueillir de nouvelles données ainsi que les questions dégagées des premières analyses.

1. Le cadre de l'enquête : de l'évaluation d'une politique publique à la recherche

1.1 La description d'une démarche en cours : l'évaluation d'une expérimentation

Le travail que nous présentons ici est l'évaluation d'une expérimentation : une recherche au service des politiques visant à produire de la connaissance pour orienter l'action publique. Nous pouvons parler de « recherche évaluative » au sens où

l'entend Patton (2011). L'expérimentation que nous évaluons se donne pour objectif de socialiser à l'empathie des élèves de 9 à 12 ans au moyen de séances de pratiques physiques, sportives et artistiques construites en ce sens. Il s'agit de repérer en quoi les enfants vont, au fur et à mesure, acquérir des compétences sociales³ à l'empathie et comment ces compétences influenceront les situations de harcèlement dans la classe. Pour ce faire, notre enquête s'appuie sur des méthodes mixtes : observations, entretiens collectifs et individuels, questionnaires. Soucieux de croiser les regards de l'ensemble des acteurs concernés directement ou indirectement par l'expérimentation, ces méthodes ont été utilisées pour recueillir les expériences des élèves, des porteurs de projets, des parents et des enseignants. Construit afin de recueillir le point de vue des enfants de la manière la plus impartiale possible, un outil ludique intégrant illustrations et questions a pris une place centrale dans la démarche. La passation de cet outil au début puis à la fin de l'expérimentation a permis de voir l'évolution en termes de violence et de positionnement empathique des enfants. La comparaison de nos premiers résultats avec ceux produits par des enquêtes par questionnaires traditionnels auprès d'adolescents (le pourcentage de situations de harcèlement trouvées au sein de notre échantillon est relativement proche des données statistiques existantes) nous a confortée dans l'intérêt de l'utilisation de certaines parties du questionnaire comme outil de mesure quantitative.

1.2 L'objet, un territoire à explorer

Le contexte de recherche évaluative, le choix de l'objet et sa définition nous amènent à nous appuyer dès le départ sur la méthodologie de la théorisation enracinée. Ainsi, notre analyse va commencer dès la récolte des données, puis être incorporée dans le protocole de récolte des données suivantes telle une relation interdépendante avec comme point de départ un « enracinement dans le terrain » (Corbin & Strauss, 1990; Glaser & Strauss, 2010). Mais la première étape de travail consistera « à suspendre temporairement des cadres théoriques » (Glaser & Strauss, 2010, p. 63) lors des premières rencontres avec le terrain et à se détacher d'une problématique trop précise.

Le but poursuivi ici est de faire parler le terrain : qu'est-ce qui fait violence aux enseignants et aux élèves de la vingtaine de classes concernées par la démarche⁴?

Nous avons considéré que l'objet, déterminé par les politiques pour la recherche, constitue une préconception qu'il s'agit d'éviter d'imposer d'emblée au terrain. Pour cette raison, nous avons préféré élargir le questionnement de départ en nous demandant si l'objet faisait sens pour la population. En nous appuyant sur la définition de la violence d'Yves Michaud selon laquelle

il y a violence quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, en une fois ou progressivement, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables, soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leur possession, soit dans leurs participations symboliques et culturelles (Michaud, 1978, p. 20),

nous avons pris le parti de nous attacher à considérer les situations de violence et de harcèlement à travers le regard des auteurs, des victimes et des témoins.

Dans le cadre de cet article, nous nous attacherons au recueil de données auprès d'une population particulière et au cœur de l'enquête : les enfants âgés de 9 à 12 ans, élèves de CM1 et CM2. En effet, il semble que les situations de violence à l'école sont souvent répertoriées à partir des catégories mentales des enseignants, et nous souhaitons saisir les expériences des enfants et la manière dont ils appréhendent et classent le monde qui les entoure. Pour répondre à la commande de mesurer l'effet de l'expérimentation, notre recueil s'est effectué au début et à la fin de la démarche.

2. Premier recueil : premières questions et nécessité d'un nouvel outil

2.1 L'utilisation de méthodes habituelles : les entretiens *in situ* et l'observation

L'élargissement proposé et nécessaire des questions de départ posées par le financeur a été permis par une première revue des écrits scientifiques sur la violence et le

harcèlement (Carra & Fraggianelli, 2011; Debarbieux, 2006; Michaud, 1978; Reemtsma, 2011; Roussillon, 1995) ainsi que sur le concept d'empathie (Hoffman, 2008; Zanna, 2010.), mais surtout grâce à plusieurs travaux de recherche menés antérieurement sur les questions de respect et jeunesse (Kerivel, 2009) et sur les phénomènes de violence en Institut thérapeutique éducatif et pédagogique et en foyer accueillant des adolescents (Kerivel, 2013).

À partir de là, il s'agissait de choisir les outils méthodologiques permettant au mieux de traiter ces différentes questions. L'observation des classes et les entretiens *in situ* avec les groupes d'élèves sont les moyens classiques utilisés pour aller à la rencontre du terrain et de la population.

L'observation dans les classes permet au chercheur d'examiner le contexte de la classe, les relations que les membres du groupe entretiennent entre eux, les caractéristiques de ces relations (coopération, hostilité) ou encore les événements qui se produisent dans le groupe ainsi que les réactions des membres par rapport à ces événements.

L'entretien *in situ* consiste en une discussion collective (Braconnier, 2012) et permet de saisir, en une unité d'espace-temps réduite, une grande diversité de points de vue sur un sujet. Le choix de l'entretien *in situ* en classe part de la volonté d'avoir une vision du groupe-classe et des interactions dans ce contexte particulier. C'est bien la face que les enfants présentent sur la scène sociale qu'est la classe, pour reprendre les termes d'Erving Goffman (1973), qui nous intéresse ici. Il s'agit, en effet, de prendre connaissance de « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1973, p. 32). Ces entretiens *in situ*, en mettant en lumière ce qui est autorisé ou non, nous permettent d'approcher les normes du groupe-classe.

Ces deux outils ont permis de recueillir un certain nombre d'informations sur les représentations, les expériences et les ressentis concernant les situations de

violence à l'école, mais aussi sur les causes, les conséquences, les explications et les résolutions possibles de ces types de situations.

2.2 Les questions émergent du terrain et nécessitant l'innovation

Les entretiens *in situ* et les observations ont rendu visible le phénomène du point de vue des enfants/élèves⁵ (en tant que victimes, auteurs et témoins). Cette première phase de recueil des données a ouvert des pistes d'exploration en entrant dans l'univers des enfants. En effet, nous avons pu appréhender les questions de violence autrement qu'à partir des représentations traditionnelles des enseignants ou du ministère de l'éducation nationale. Mais ces entretiens ont été aussi l'occasion de prendre conscience de la nécessité d'un retour sur le terrain avec un outil permettant de résoudre un certain nombre de problèmes méthodologiques. Lors de la vingtaine d'entretiens *in situ* effectués, quelques thèmes sont ressortis de manière récurrente. Nous présenterons ici les thèmes qui apparaissent le plus fréquemment et qui vont être à l'origine des questions et items du questionnaire ludique.

2.2.1 Jeux de pouvoir et ordre des choses

La thématique qui revient le plus souvent, directement associée à la notion de violence, ou de bagarre, est celle des jeux de pouvoir. Les prises et les pertes de pouvoir se font majoritairement dans les espaces qui sont les moins régulés : la cour de récréation, la cantine, les couloirs. L'enjeu de cette prise de pouvoir est parfois l'espace. Le plus souvent, les catégories d'âge et de genre sont mobilisées par les enfants.

Quand y a des histoires, comme les CM2 qui prennent le terrain, nous, en fait, on doit le prendre et on n'a jamais le droit de le prendre parce que, eux, ils y sont toujours et, nous, on n'a jamais le droit de le prendre. (garçon, CM1).

Dans leur représentation et leur manière de se situer dans le groupe d'enfants (de l'école), les enfants se réfèrent à un système hiérarchique souvent utilisé par les

enseignants et les adultes eux-mêmes : les grands et les petits⁶. Les enfants se présentent souvent comme « victimes des grands » et « profitant des petits » : « Moi, quand j'étais petit, en grande section, il y avait des grands CM2 qui m'embêtaient » (garçon, CM1).

Dès lors, il semble que la norme soit que les plus petits aient peur des plus grands et que les plus grands fassent peur aux plus petits. Le non-respect de cet ordre semble nécessiter une intervention.

En fait, cette année, il y avait un petit qui s'appelait Loïc. Je sais plus ce que j'avais fait, mais en gros je n'avais rien fait et après il m'a dit : « je vais te taper... » et je lui ai dit : « tu vas pas me taper vu que je suis plus grand que toi et que je vais te taper, enlève ta main où elle est! » (garçon, CM1)⁷.

De plus, certaines actions de violence et parfois de violence répétée ont pour objectif de rétablir un « ordre des choses ».

« On se moque pour montrer qu'il est inférieur » (fille, CM1). Cet exemple marque bien l'importance d'une hiérarchie existante qui a du sens pour les enfants comme pour les adultes. La violence d'un grand sur un petit, qui s'appuie sur une force supposée, est donc une manière de légitimer sa place de « grand » et sa position hiérarchique sur « les plus petits ». Les expériences les plus facilement évoquées par les enfants sont les situations passées où « petits » ils ont été « embêtés » fréquemment par « des plus grands ».

2.2.2 Amitié, intégration et exclusion

La seconde thématique la plus évoquée est celle de l'amitié. Même si le mot violence n'est jamais associé directement à cette notion, l'origine de la violence et du harcèlement est indirectement liée à l'amitié. Les relations d'amitié, des disputes entre amis et des conflits de loyauté prennent beaucoup de place dans les échanges.

Ne pas avoir d'ami(s), être rejeté par le groupe semble être la situation de souffrance la plus importante pour les enfants.

Moi, quand Emy est arrivée, j'ai voulu jouer avec elle, mais comme mes amies ne voulaient pas jouer avec moi si je jouais avec elle, j'ai décidé de laisser Emy, mais j'étais quand même un peu triste pour Emy (fille, CM1).

2.2.3 Moyens de résolution de conflits

La troisième thématique est celle de la résolution de conflits et de situations de violence. C'est souvent pour répondre à une provocation, à une moquerie, pour éviter de « se faire marcher dessus » ou pour se faire respecter que les enfants expliquent l'usage de la violence :

Il y a des sujets et je suis pas d'accord. Par exemple, il y a quelqu'un qui va dire quelque chose derrière mon dos et il y a une de mes copines qui va entendre, et donc elle va me prévenir et, moi, je vais commencer à m'énerver et tout (fille, CM1).

Si la majorité des enfants savent que la règle scolaire veut qu'ils en réfèrent à l'enseignant, et même si les observations permettent souvent de noter que, dans toutes les classes, les enseignants doivent souvent répondre à des enfants venant se plaindre d'autres enfants « qui les embêtent », ce recours n'est pas si simple.

Moi, si il y a une embrouille, je vais le dire. Si on me suit, je vais pas le dire à la maîtresse. Je vais le dire que à la fin de la récré à la maîtresse. Comme ça ils me voient pas (garçon, CM1).

Parce qu'après si on va le dire et lui il va pas le dire, il va dire « pourquoi tu vas le dire? » (garçon, CM1).

Également, beaucoup d'enfants ne font pas appel à l'adulte par peur des conséquences :

Par exemple, on est dans un groupe avec des amis et après, il y a un problème et on va cafter⁸ et on n'est plus amis (garçon, CM1).

Bah, si on rapporte, il va nous taper. Si je vois quelqu'un qui se bagarre, alors je le laisse tranquille. Et puis, si c'est en dehors de l'école, on peut pas aller voir la maîtresse (fille, CM2).

Parfois, la justification ne se trouve pas nécessairement dans les réactions du groupe, mais dans la représentation de soi dans la hiérarchie exprimée plus haut.

Nous on se défend tout seul parce qu'on est grands (garçon, CM1).

Quand on est dans un groupe, on veut le dire à la maîtresse et les autres disent : « non non, c'est pour les bébés ». Après, on est obligé de se défendre (fille, CM1).

On a grandi, on peut pas le dire... (fille, CM1).

Être perçu comme « une balance », « un bébé », et être exclu sont autant de risques finalement plus graves qu'être victime de violences physiques ou verbales.

2.3 Les points de vue des enfants et des adultes

Les premiers résultats de l'enquête par entretien collectif montrent que l'étude des situations de violence et de harcèlement dans les classes ne peut faire l'impasse de la prise en compte du point de vue des enfants et des adultes. Par ailleurs, les représentations et les expériences des enfants nous invitent à nous interroger sur ce que l'on peut entendre par le fait qu'une situation est « résolue ». Les enfants expliquent que, quand « ils vont le dire », la maîtresse « les dispute et c'est tout », et donc « ils recommencent » (garçon, CM1). Une enseignante raconte qu'une élève lui disait qu'elle ne venait pas la voir en cas de problème, car selon l'enfant, l'enseignante « ne faisait rien » : « parler, c'est ne rien faire ». Ces quelques thèmes, apparus de manière récurrente dans les entretiens *in situ*, vont être à l'origine de nouvelles hypothèses à vérifier sur le terrain.

2.4 Des situations émergent du terrain

La méthodologie de la théorisation enracinée prône l'emploi de multiples outils de recueil de données pour rendre visibles des phénomènes qui émergent du terrain et qui ne sont pas le fruit de biais méthodologiques. Dans notre enquête, la mise en parallèle des observations et des entretiens *in situ*, et la venue d'un sociologue en classe ont entraîné un effet non prévu : le repérage de potentielles situations de harcèlement⁹, posant ainsi de nouvelles questions sur les types de situations. Par exemple, à plusieurs moments de l'année, une élève est venue se plaindre du fait d'être victime de harcèlement¹⁰. Cela nous a amenée à nous interroger sur les possibilités effectives des enseignants à mettre un terme à ces situations qui se passent souvent hors de leur contrôle. Une autre élève a été repérée comme bouc émissaire de la classe, un autre est apparu comme rejeté du groupe et n'ayant pas d'amis. Peut-on alors parler de situations de harcèlement? Comment expliquer ces situations? Quelles sont les conséquences sur les enfants? Telles sont les questions qui sont apparues à cette étape de l'enquête.

Pour construire l'outil de recueil de données permettant de retourner sur le terrain, nous avons tenté d'analyser les conditions d'enquête.

2.5 Les conditions d'enquête et la nécessité d'un nouvel outil de recueil de données

Si les observations et les entretiens *in situ* ont permis de faire parler le terrain, le contexte et la posture de l'enquêteur ont influencé un certain nombre de positionnements et de discours de la part des élèves. Les effets de cela peuvent nous apporter des informations supplémentaires, mais ils constituent également des possibilités de fausses interprétations, lorsque le chercheur impose *a priori* ses idées sans s'ouvrir à ce qui émerge des données. Par exemple, si le choix de la salle de classe pour les entretiens *in situ* avait pour but d'introduire le moins « d'inconnu » pour les enfants, il semble que ce lieu les positionne dans un rôle d'élèves qui

influence les discours. En effet, certains enfants semblent « réciter une leçon apprise » lorsqu'on leur demande de parler du projet évalué :

« Tout ça ça sert à mieux vivre ensemble. Se connaître, être plus gentil »
(garçon, CM1);

« C'est pour pas se harceler entre nous » (garçon, CM1);

« Ça sert pour être collectif, savoir s'entendre. Si quelqu'un est nul dans ton équipe il faut l'accepter comme ça » (garçon, CM1);

« Si on se met à la place de l'autre, on doit pas l'insulter » (fille, CM1).

Au-delà du lieu, la volonté de faire plaisir à l'adulte semble influencer les réponses des enfants. Attentifs aux rebonds et aux signes d'intérêt émis par l'enquêteur, les enfants répètent et surenchérissent les uns par rapport aux autres.

Ces observations nous ont amenée au choix d'un recueil de données individuel complémentaire au recueil de données collectif. Nous aurions pu choisir de mener des entretiens individuels avec les enfants, mais, afin d'éviter les effets liés à l'interaction entre l'adulte et l'enfant, nous avons privilégié un autre outil. En effet, nous avons également observé que l'influence n'était pas seulement le fait d'une présence physique de l'enquêteur, mais qu'elle était aussi manifeste dans l'utilisation de certains mots et l'orientation vers la description de situations, qui sont des situations de violence du point de vue des adultes plus que de celui des enfants. Le questionnaire traditionnel implique des questions et l'utilisation de mots ou de descriptions d'adultes qui ne sont pas ceux des enfants. Or notre cadre théorique et la permanence de notre volonté à considérer la subjectivité de la violence nous ont orientée vers le choix de questions positionnant chacun des sujets en tant qu'auteur, victime et témoin de situations de violence. Nous voulions ainsi poser des questions sans utiliser des termes qui ne feraient pas sens pour les enfants et proposer l'explicitation de situations vécues pour des enfants qui n'avaient pas encore acquis la

palette de vocabulaire des émotions pour les décrire. Reprendre les exemples donnés par les enfants en entretiens collectifs semblait donc nécessaire.

3. Un outil innovant

L'analyse des premières données recueillies lors de l'observation et des entretiens *in situ* a conduit à formuler de nouvelles hypothèses et à penser un outil permettant de retourner sur le terrain afin de récolter des données plus précises et d'avancer dans le processus de théorisation entamé et « d'itération ». Les entretiens *in situ* ont montré que la notion de harcèlement n'avait pas réellement de sens pour les enfants. Ils sont « en colère » parce qu'« on les embête »; parfois, « ils ont peur ». Certains racontent que lorsqu'ils « étaient petits », « des grands les tapaient » ou « les rackettaient tous les jours ». Ils semblent affectés lorsqu'on « les traite »¹¹ ou qu'« on parle sur eux ».

Ces éléments ont été comparés à ceux d'une enquête auprès de jeunes (de 12 à 21 ans) sur la notion de respect (Kerivel, 2009). Dans cette enquête, de laquelle il ressort que certains jeunes confondent respect et amour ou respect et peur, il est apparu qu'il était plus simple pour les jeunes de parler de situations qu'aurait vécues un proche que de parler de situations qu'ils auraient eux-mêmes vécues.

En étant attentive à l'utilisation « d'autres mots » que ceux utilisés pour parler des situations vécues, en observant dans les entretiens *in situ* des postures inattendues et des enjeux liés à la « position d'enfant », en tenant compte de l'importance de privilégier les questions indirectes pour aborder un sujet tabou ou difficile, nous avons décidé d'utiliser le dessin, les codes de la bande dessinée et des émoticônes. Cette méthode nous a également semblé adaptée au fait de considérer les deux à trois enfants par classe ne sachant pas écrire ou ne maîtrisant pas le français. Nous nous sommes donc renseignée sur les lectures et illustrateurs préférés des enfants dans les différentes écoles. Après avoir dessiné les situations au croquis, nous avons fait appel à un illustrateur dont les dessins s'approchaient de ceux qui pouvaient être familiers

aux enfants. Voici les étapes que nous avons suivies pour la construction du questionnaire ludique et de sa passation :

1. Exploration : observations et entretiens *in situ* avec les enfants.
2. Groupe d'échange avec les enseignants.
3. Élaboration de l'outil et de son fascicule explicatif.
4. Test de l'outil avec des enfants et avec des enseignants.
5. Première passation du questionnaire dans les classes (CM1) grâce aux enseignants.
6. Réunion d'un groupe de travail pluridisciplinaire pour une première lecture.
7. Élaboration d'une grille d'indicateurs.
8. Saisie des questionnaires dans un logiciel de traitement de données.
9. Analyse de données (travail de traitement, croisement de variables).
10. Seconde passation du questionnaire dans les classes (CM2).
11. Processus de traitement de données.
12. Analyse comparative entre la première et la seconde passation du questionnaire (en CM1 puis en CM2).

3.1 Un questionnaire ludique à destination d'enfants : premières analyses

Attardons-nous sur l'outil lui-même. Le questionnaire est composé de cinq grandes questions et plusieurs sous-questions posées à partir d'une illustration de type bande dessinée. À travers la description des illustrations et des questions, nous verrons comment les entretiens collectifs *in situ* ont influencé le choix des dessins et la volonté d'être au plus proche des représentations et expériences des enfants à l'école.

3.1.1 Première question : une situation d'exclusion



Figure 1. Situation d'exclusion, Imen, 10 ans, CM1 (2013).

La première illustration représente une cour de récréation (une pancarte-école et le dessin d'une marelle, souvent présente dans les cours d'école observées, symbolisent le lieu). Dans cette cour, un groupe d'enfants, filles et garçons, jouent ensemble au ballon. Ils ont de grands sourires, rient et échangent dans le jeu. De l'autre côté de la cour, un enfant (fille ou garçon) est seul, la tête baissée, l'air triste. Une bulle de pensée vide est dessinée au-dessus de l'enfant seul et une autre est dessinée au-dessus du groupe.

Les enfants ont pour consigne d'écrire ce que « pensent les enfants » dans les bulles. À la suite de cette illustration, la question ouverte « et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? » est posée aux enfants. La situation que nous cherchons à explorer ici est celle de l'exclusion du groupe. En demandant à l'enfant d'imaginer ce que le groupe

d'enfants et ce que l'enfant isolé pense, nous cherchons à comprendre comment l'enfant interprète les situations d'exclusion. En posant la question : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? », nous cherchons à laisser la possibilité aux enfants de se mettre à différentes places et d'exprimer leur ressenti quant à cette place. Nous avons choisi une situation d'exclusion de jeu qui a été exprimée dans les entretiens *in situ* comme étant une situation violente vécue par les enfants et non repérée comme telle par les adultes.

3.1.2 Deuxième question : les causes et conséquences d'une situation de violence physique

La deuxième question est basée sur quatre vignettes dessinées. Seule la deuxième vignette est remplie. La situation représentée est une bagarre entre trois enfants. Un est au sol, sur le dos, l'autre est sur lui et le troisième est debout et donne un coup de pied sur la tête de l'enfant à terre. Sur la vignette précédant la vignette remplie, il est inscrit « juste avant ». Après la vignette remplie, une autre vignette vide indique « juste après » puis la dernière indique « et encore après ». La consigne est la suivante : « À ton avis, que s'est-il passé juste avant? Que va-t-il se passer juste après? Et encore après? » Puis, il est demandé de répondre à la question : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? »

Dans cette illustration, nous cherchons à aborder la violence physique la plus souvent évoquée par les enfants, à savoir les bagarres, qu'ils semblent avoir intériorisée comme la violence la moins admise par les enseignants. Il s'agit de permettre à l'enfant d'évoquer les situations et les motifs qui peuvent être déclencheurs de la bagarre, puis de voir les suites possibles de cette situation de violence physique (conséquences pour l'auteur et la victime, résolution éventuelle). Le fait de distinguer « juste après » et « encore après » part de l'hypothèse selon laquelle les conséquences à court terme et à long terme sont différentes et du fait



Figure 2. Situation de bagarre, Benjamin, 10 ans, CM1 (2013).

qu'une situation peut avoir besoin d'une prise de recul pour être résolue. De plus dans les données recueillies lors des entretiens collectifs, certains enfants mentionnaient souvent le fait que les bagarres étaient des situations « non graves » et « facilement résolues », contrairement à d'autres types de violence (exclusion, moquerie...). Ces éléments nous ont donc amenée à distinguer les effets d'une bagarre dans le temps.

En posant la question : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? », nous souhaitons, là encore, laisser à l'enfant la possibilité de se positionner comme auteur, victime ou témoin de la situation de violence et de raconter une ou plusieurs situations vécues.

3.1.3 Troisième question : résolution possible d'une situation de harcèlement

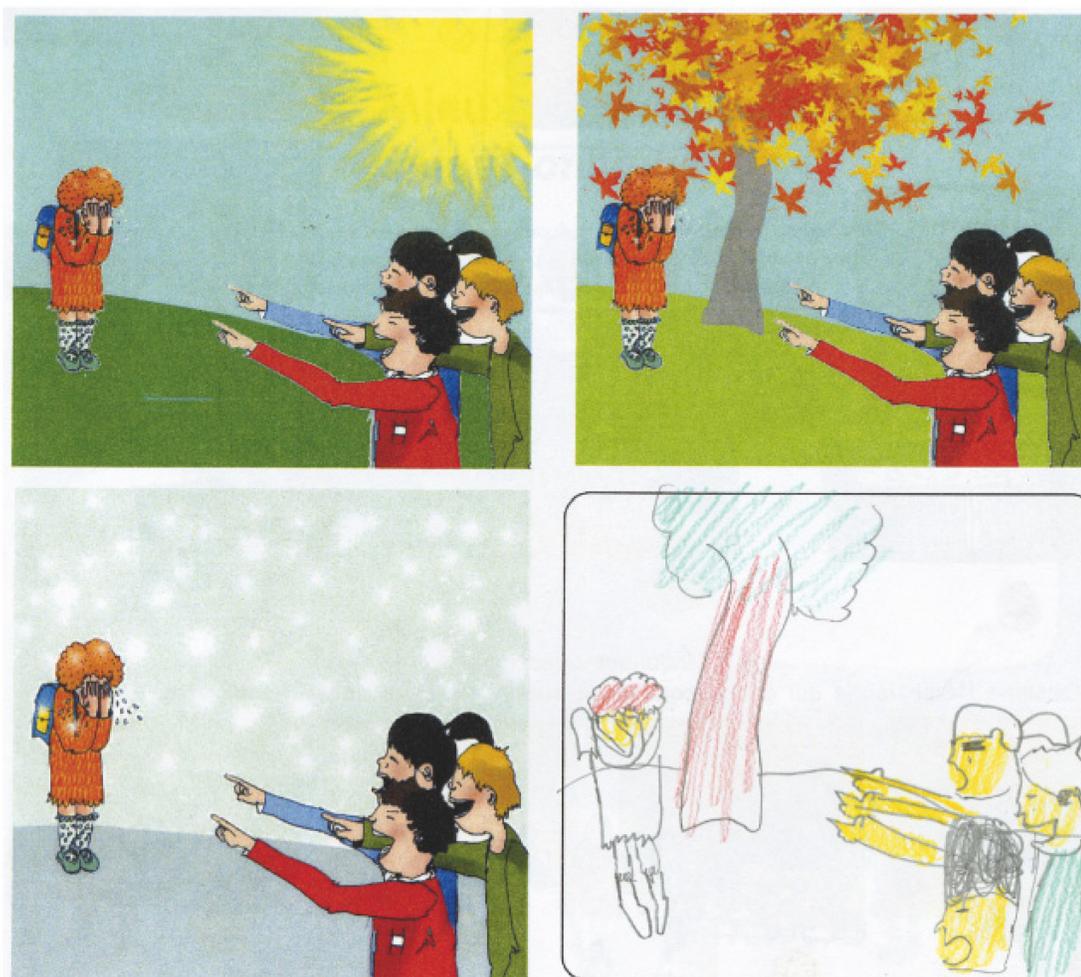


Figure 3. Situation d'exclusion, Lisa, 10 ans, CM1 (2013).

L'illustration de la troisième question représente une situation de harcèlement. Quatre vignettes, dont trois sont remplies, représentent une petite fille qui pleure la tête dans ses mains. Trois enfants se moquent d'elle en la montrant du doigt et en

riant. Les trois saisons représentées sur les vignettes visent à montrer que cette situation se répète dans le temps. La quatrième vignette est vide et la consigne à l'enfant est la suivante : « Que faire pour améliorer la situation? » À travers cette question, nous cherchons à savoir si une situation « de harcèlement » peut être résolue, et de quelle manière. En effet, les témoignages de sentiment d'impuissance, par les adultes comme par les enfants, et l'intuition que cette impuissance entraîne le tabou du harcèlement ont orienté notre choix. La question « et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? » vise à faire parler l'enfant de situations de harcèlement vécues (en tant qu'auteur, victime ou témoin).

3.1.4 Quatrième question : émotions et espaces de l'école

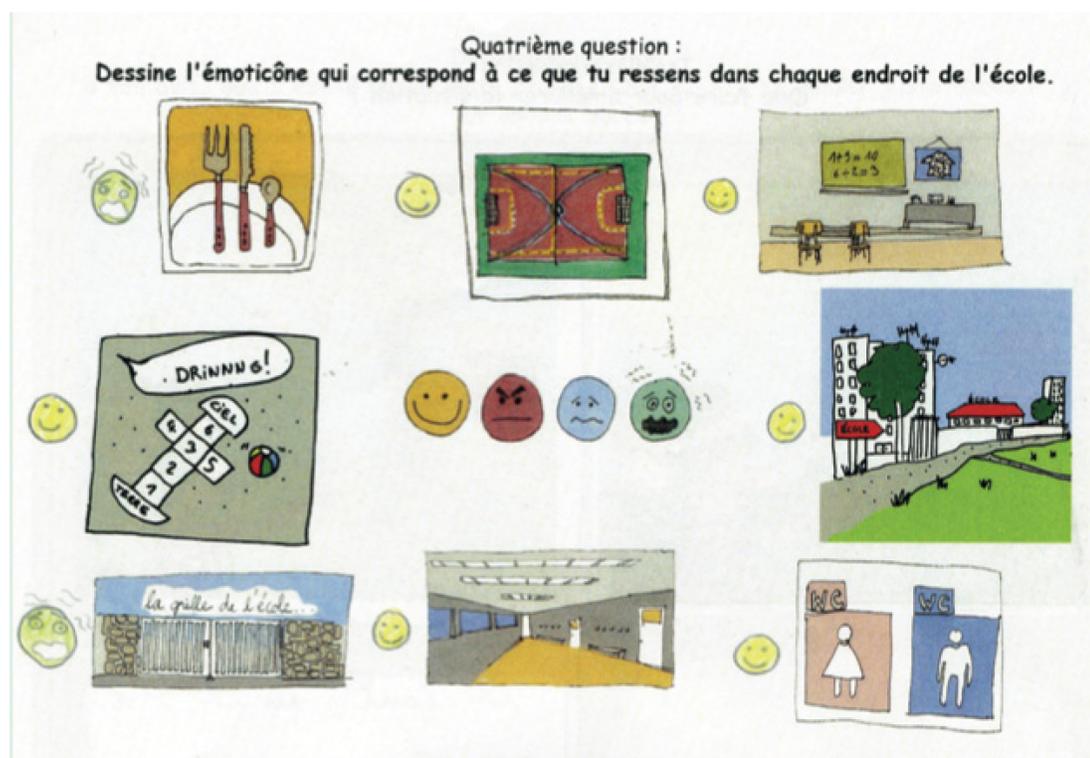


Figure 4. Émotions dans les espaces de l'école, Lyes, 10 ans, CM1 (2013).

Dans la quatrième question, huit lieux de l'école sont représentés : la cantine, le terrain de sport, la salle de classe, la cour de récréation, la grille de l'école, le couloir,

les toilettes et le chemin pour aller à l'école. Le choix de prendre pour point de départ les lieux et non les personnes ou les situations est le fruit d'une précédente recherche mettant en avant les « interstices » (Kerivel, sous presse) ou les lieux « entre deux espaces ou entre deux temps » comme des zones de « décharges émotionnelles » (Roussillon, 1995, p. 21). Les couloirs sont un exemple d'interstice classique. La cour de récréation est un interstice pour les enseignants, mais ne l'est pas nécessairement pour les enfants. Au cours des observations et des entretiens, il est également apparu que certains lieux, selon leur disposition, leur configuration et les règles qui les régissent, différents d'une école à l'autre, peuvent entraîner un sentiment de sécurité ou d'insécurité.

Ces éléments nous ont donc amenée à formuler la consigne suivante : « Dessine l'émoticône qui correspond à ce que tu ressens dans chaque endroit de l'école. » Les émoticônes proposées sont les suivantes : bien-être, colère, tristesse, peur.

Cette question a pour ambition de repérer les émotions des enfants dans les différents endroits de l'école. À partir de ces données, nous cherchons à voir si certains endroits influencent les émotions de nombreux enfants dans des écoles en particulier, ou si certains enfants éprouvent de la peur, de la colère ou de la tristesse dans plusieurs endroits de l'école. Les réponses à ces questions visent à être croisées avec les réponses aux questions précédentes.

3.1.5 Cinquième question : émotions et temps pédagogique

Dans la cinquième question, quatre situations sont représentées : un enfant est interrogé seul au tableau, un groupe d'enfants est interrogé au tableau, un groupe d'enfants est interrogé à leurs places, un enfant est interrogé seul à sa place. La consigne est la suivante : « Dessine l'émoticône qui correspond à ce que tu ressens dans chaque situation. » Les émoticônes proposées sont les suivantes : bien-être, colère, tristesse, peur. La consigne permet de repérer si les situations quotidiennes¹²

d'apprentissage peuvent faire violence aux enfants et si ce fait peut influencer des réactions violentes.

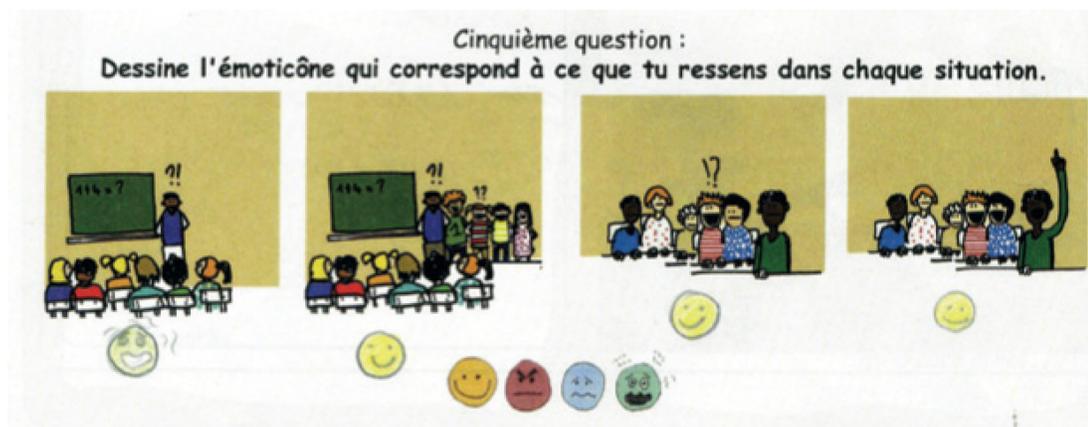


Figure 5. Émotion durant les situations d'apprentissage, Lyes, 10 ans, CM1 (2013).

Pour finir le questionnaire, il est demandé aux enfants s'« ils ont des choses à ajouter ». En fin de questionnaire, l'âge, le sexe, la classe et l'école de l'enfant sont également demandés. Les initiales ou le prénom de l'enfant sont demandés puis codés afin de pouvoir retrouver les questionnaires passés la première puis la seconde année au même enfant.

3.2 Les modalités de passation du questionnaire

Les questionnaires ont été distribués à 433 enfants répartis dans 22 classes (de CM1 puis de CM2). L'objectif est que les enfants puissent le remplir individuellement sans avoir recours à l'adulte. Un fascicule a été élaboré et distribué aux enseignants chargés de la passation du questionnaire afin de créer les mêmes conditions de passation dans l'ensemble des classes et de préciser les consignes de non-intervention aux enseignants.

Ce questionnaire est à passer aux enfants lors d'un temps de classe. Il est important de préciser aux enfants qu'ils peuvent dire ce qu'ils veulent et que le traitement du questionnaire sera anonyme. Ils peuvent faire le choix de dessiner ou d'écrire dans les vignettes et il est demandé d'écrire lorsqu'on leur pose la question : et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? (Extrait du fascicule distribué à l'ensemble des enseignants chargés de transmettre le questionnaire aux enfants dans les classes).

Le caractère ouvert des questions a permis une expression libre des enfants enquêtés et une richesse des dessins et des propos. Restait à savoir comment traiter l'ensemble de ces matériaux. La suite de la démarche implique la construction de catégories, le classement et le regroupement afin de traiter les données et d'effectuer un certain nombre de croisements. C'est cette étape que nous allons développer ci-après.

3.3 Construction de catégories *a posteriori*

En proposant des questions ouvertes et indirectes, et en offrant la possibilité de dessiner ou d'écrire, nous cherchons à favoriser chez les enfants l'expression de ce qu'ils vivent. L'objectif étant de « s'ouvrir à l'expérience que vivent les acteurs et à la conscience qu'ils en ont » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p.12), la méthode nécessite un travail de construction de catégories *a posteriori*. En effet, Emerson note que dans la méthodologie de la théorisation enracinée,

l'accent est mis sur le fait qu'il ne faut pas limiter le travail de théorisation ou d'analyse à une étape séparée, clairement distincte, et située à la fin du processus de recherche; l'élaboration et l'analyse doivent intervenir tout au long de la recherche, au fur et à mesure que l'information est rassemblée, enregistrée et classée dans des catégories analytiques. La collecte, le codage et l'analyse des données sont des étapes inextricablement mêlées (Emerson, 1997, p. 43).

Dans cette partie de notre cheminement, nous avons ainsi déterminé une grille permettant d'entrer les questionnaires dans le logiciel de traitement de données. En lisant plusieurs fois l'ensemble des questionnaires, nous avons repéré des récurrences ou des spécificités que nous avons listées. En focalisant sur nos hypothèses de départ, nous avons observé la présence ou l'absence de certains faits. À partir de ces deux axes, nous avons reconstruit des catégories. C'est cette catégorisation que nous allons présenter ici, en reprenant chacune des questions.

3.3.1 Première question : le regard porté par le groupe sur un enfant exclu et les situations d'exclusion vécues

Dans la bulle de l'enfant isolé, nous pouvons trouver, lorsque la bulle est remplie¹³ :

- ✚ Une interrogation, une incompréhension sur le fait d'être seul : « Pourquoi ils ne veulent pas jouer avec moi? Parce que je suis nouvelle » (fille, 10 ans, CM1).
- ✚ Une explication sur le fait d'être seul où la responsabilité est celle du groupe : « Je suis seule, personne ne veut jouer avec moi » (fille, 9 ans, CM1).
- ✚ Une explication sur le fait d'être seul où la responsabilité est celle de l'enfant isolé : « J'aimerais jouer avec eux. Mais j'ose pas » (fille, 10 ans, CM1).

Souvent, des sentiments tels que l'injustice, la culpabilité, la tristesse, l'ennui, la peur sont exprimés. L'utilisation d'émotions négatives montre l'importance de cette situation souvent perçue comme anodine du point de vue des enseignants.

Nous observons parfois que l'enfant se projette lui-même dans la situation en s'identifiant à l'enfant exclu : « Je suis triste, ils me rejettent alors que j'ai demandé de jouer avec eux » (garçon, 10 ans, CM1).

Dans la bulle du groupe d'enfants qui jouent, nous pouvons également trouver, lorsqu'elle est remplie, plusieurs types d'explications :

- ✚ Les enfants sont dans le jeu : « J'adore l'école car on s'amuse trop bien » (garçon, 10 ans, CM1).
- ✚ L'enfant seul est pris en compte en étant jugé : « Regarde la Rémi sans famille » (garçon, 10 ans, CM1).
- ✚ L'enfant seul est pris en compte en étant ignoré : « Encore s'il te plaît, fait la passe! Tiens! (Les enfants s'amuse sans penser à ceux qui ne s'amuse pas.) » (garçons, 10 ans, CM1).
- ✚ Une action est envisagée pour intégrer l'enfant au jeu : « Pourquoi on va pas lui demander de jouer avec nous au ballon » (garçon, 9 ans, CM1).

Des positions empathiques différentes sont exposées dans ces descriptions qui ne doivent pas nous laisser supposer de la posture de l'enfant, mais de représentations plus ou moins fréquentes.

Souvent, des sentiments de pitié, de regret, de culpabilité ou de joie sont exprimés : « Ouh, c'est bien de jouer sans petite grosse » (fille, 10 ans, CM1).

Parmi les réponses à la question : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? » nous pouvons repérer les types de réponses suivantes¹⁴ : sans réponse, non, oui (mais refus d'en parler), oui (l'enfant évoque une situation où il est effectivement impliqué), l'enfant émet le fait que cette situation peut arriver, mais ne dit pas explicitement qu'il l'a vécue.

Lorsqu'une situation est racontée, nous nous intéressons plus particulièrement à la posture de l'enfant dans la situation racontée (témoin, auteur de l'exclusion, victime d'exclusion), au moment des faits et à la fréquence de la situation.

Oui, l'année dernière il y avait une bande de copains et copines, je jouais avec eux toute l'année, mais cette année, ils ne veulent plus que je joue, ils sont devenus trop méchants. Cette année, j'ai joué avec eux une seule

fois et le garçon ne veut plus que je joue et maintenant je traîne toute seule dans la cour (fille, 9 ans, CM1).

Oui ça m'est déjà arrivé quand j'étais en train de m'amuser et il y avait un enfant qui était tout seul (fille, 10 ans, CM1).

Dans les réponses, les thèmes les plus fréquemment utilisés sont ceux de différence, de conformité, d'amitié et des enjeux du jeu. Les enfants, en exposant la situation vécue, nous informent aussi sur leur interprétation de cette situation et les émotions qu'a entraînées celle-ci : « Oui, j'étais vraiment très triste. En revanche, moi, je ferai jamais ça à qui que ce soit » (garçon, 10 ans, CM1).

Dans certaines réponses, une explication est donnée sur la responsabilité de l'enfant isolé ou du groupe : « Oui, je me suis déjà retrouvée seule, mais c'était moi qui voulait » (fille, 11 ans, CM2); « Oui, les autres ne voulaient pas jouer avec moi » (garçon, 11 ans, CM2).

Lorsque la situation est présentée comme résolue, les adultes jouent un rôle dans cette résolution. Lorsque la situation n'est pas résolue, une stratégie est parfois proposée.

Si, lors des entretiens, les enfants ne s'attardaient que rarement sur les situations d'exclusion, les nommant plutôt comme une cause, une conséquence ou un élément d'information parmi d'autres pour comprendre les situations de violence, nous observons l'importance de ce type d'événement.

3.3.2 Causes, conséquences et implications des enfants dans des bagarres

La vignette n° 1 de la deuxième illustration fait ressortir différents types d'éléments déclencheurs : la moquerie, l'insulte, le racket, la bousculade, le jeu, la colère et l'injustice. Parfois, la bagarre n'a pas de motif apparent, surtout du point de vue des enfants qui n'ont jamais vécu ce type de situations. Le plus souvent, contrairement à ce que pensent les enseignants, il y a un motif aux faits de violence physique.

Dans les vignettes n° 3 et n° 4, nous pouvons observer :

- ✚ Des positionnements par rapport à la situation qui peuvent prendre la forme de soumission à la situation « je n'y peux rien, tu es le plus fort » ou, au contraire, de révolte par rapport à la situation.
- ✚ Une résolution ou une non-résolution de la situation. Parfois, la situation est résolue dans la vignette n° 3 et recommence dans la vignette n° 4.
- ✚ Différents acteurs de la résolution de la situation : les protagonistes eux-mêmes, un enfant extérieur à la situation ou un adulte (enseignant, directeur d'école, parents, grand frère ou grande sœur, policier, médecin...).
- ✚ Les suites et conséquences de la situation peuvent être regroupées sous les catégories de punition, de pardon, d'excuse, de blessure, de rupture...

La sollicitation ou non de l'adulte dans l'aide à la résolution de la situation varie d'une classe à l'autre et des types de punitions transparaissent comme une norme commune et acceptée selon les méthodes utilisées par l'enseignant.

Les réponses à la question « et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? » sont positives lorsqu'elles racontent des situations où l'enfant est témoin, acteur de la bagarre ou intervenant pour résoudre la bagarre. « Non, car je me défends » (fille, 9 ans, CM1); « Oui, quand on cherche on trouve » (fille, 10 ans, CM1).

Pour expliquer que cette situation ne leur arrive pas, plusieurs enfants parlent du fait qu'ils ont des amis : « Non, j'ai toujours un ami qui me défend » (fille, 9 ans, CM1).

Comme l'observe Ayrat (2011), lorsque les enseignants évoquent la violence à l'école, c'est souvent en se limitant aux bagarres plus « spectaculaires ». Pour les enfants, peut-être parce qu'ils savent que les adultes interviendront nécessairement, ces situations ne semblent pas être celles qui ont le plus de conséquences.

3.3.3 Les situations de harcèlement : repérage et interrogation autour des possibilités de résolutions

En comptabilisant les réponses à la question « que faire pour arranger la situation? », nous observons les enfants pour qui la situation est résolue et ceux pour qui elle ne l'est pas. Les types de résolutions proviennent tantôt de la victime (change de vêtements, s'impose, change d'école, se moque des autres enfants...) tantôt des agresseurs (se mettent à la place, ont pitié...), parfois d'une intervention extérieure d'un autre enfant, d'un adulte (enseignant, parent, police), et parfois d'une éviction de la victime, contrainte de changer d'école.

Lorsque des émotions sont exprimées, la honte, la peur, la tristesse, la vengeance et la colère sont les plus souvent énoncées du côté de l'enfant harcelé. Du côté des harceleurs, la honte, la peur, la compassion et le dégoût sont formulés.

Les réponses à la question « et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? », lorsqu'elles sont positives, racontent des situations où l'enfant se met dans la posture du témoin de la situation, de la victime de harcèlement ou des harceleurs. Le plus souvent, ce sont des violences physiques ou verbales, des insultes, du racket, des moqueries, parfois des situations d'exclusion ou de violence sexuelle. Le fait raconté peut être antérieur (« en CE2, l'année dernière, quand j'étais "nouveau" »), parfois des informations sont données sur la fréquence de la situation et les identités des personnes concernées. Des détails tels que des surnoms et des moqueries liées à des critères physiques, raciaux, religieux ou de compétences (nul, bête) sont explicités.

[...] oui, car les gens à l'école ils disent que je suis moche et pas habillée à la mode. Mais on dit toujours l'habit ne fait pas le moine. Donc n'écoute pas ce que les gens disent, car ils ne savent pas comment au fond je suis, tu es (fille, 10 ans, CM1).

Oui, car je savais pas jouer au foot (garçon, 10 ans, CM1).



Figure 6. Quelques exemples représentatifs des moyens de résolutions des situations de harcèlement proposées par les enfants.

Certains donnent des informations sur les résolutions entre enfants : le changement vient des harceleurs ou du harcelé, avec l'intervention d'un autre enfant, d'un enseignant ou d'un autre adulte (parents...). Beaucoup parlent de sanction et de punition. Parfois, l'enfant harcelé devient harceleur ou se positionne comme victime.

Les récentes campagnes du gouvernement ¹⁵ pour la prévention du harcèlement à l'école font intervenir des personnalités adultes victimes de harcèlement lorsqu'ils étaient enfants et celles-ci expriment leur ressenti avec un regard d'adulte. Les propos des enfants qui sont victimes ou auteurs de harcèlement sont des témoignages rarement recueillis et forts d'enseignement. La résignation ou le sentiment d'impuissance ou de fortes émotions des enfants victimes de harcèlement se doivent d'être considérés.

3.4 De nouvelles questions et un ajustement méthodologique

Notre « exploration » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 3) qui nous a menée à faire « émerger » des catégories à partir des dessins et des propos d'enfants n'est qu'une étape du travail. L'entrée des données des questionnaires dans le logiciel nous permet d'effectuer une opération d'inspection (Blumer, cité dans Guillemette & Luckerhoff, 2009).

« L'inspection consiste à “tester” les analyses provenant de l'exploration pour confirmer ou infirmer leur cohérence avec les faits » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 3). Les nouvelles questions et les ajustements méthodologiques sont compris dans un procédé d'allitération.

L'enquête de terrain procède par itération, c'est-à-dire par allers et retours, va-et-vient. On pourrait parler d'itération concrète (l'enquête progresse de façon non linéaire entre les informateurs et les informations), ou d'itération abstraite (la production de données modifie la problématique qui modifie la production de données qui modifie la problématique) (Olivier De Sardan, 2004, p. 94).

Trois nouvelles idées émergent de notre inspection, la première étant la suivante : il semble que la question de l'inscription dans un groupe d'amis protège d'éventuelles situations de harcèlement et, surtout, permet d'éviter que celles-ci perdurent dans le temps. En effet, pour expliquer que les situations décrites ne leur soient « jamais arrivées », plusieurs enfants évoquent le fait « d'avoir des amis », « d'avoir des amis qui ne les laisseront pas tomber... » À l'inverse, certains expliquent que les situations d'exclusion ou de harcèlement leur sont déjà arrivées « lorsqu'ils étaient nouveaux dans l'école » et « n'avaient pas encore d'amis ». Il sera donc intéressant de croiser cette référence avec les situations présentées.

La seconde idée provient de la comparaison entre les différents types de violence (exclusion, violence physique, moquerie) mise en perspective avec les

données recueillies lors des entretiens collectifs. Certains types de violence, tels que les bagarres, semblent être considérés comme plus « déviant à l'école » – ce qui peut engendrer une auto-censure sur le fait d'être auteur de ces situations – alors que les moqueries qui semblent « plus blessantes » du point de vue des enfants sont perçues comme étant moins déviantes par l'institution scolaire. Ainsi, nous pouvons nous demander si la reconnaissance comme une déviance moindre ne contribue pas à renforcer le caractère blessant des insultes.

La troisième idée provient de la comparaison de ce qui semble être présenté par les enfants dans les questionnaires comme étant à l'origine des bagarres ou des situations de harcèlement. Il apparaît que la bagarre naît d'un conflit, ce dernier pouvant être résolu par un accord, alors que les situations de harcèlement sont causées par des données physiques ou des traits de caractère de l'enfant harcelé, et sont dans ce cas difficilement résolubles. Nous observons d'ailleurs que plusieurs enfants proposent le changement d'école de l'enfant harcelé pour la résolution de cette situation. La « marge de manoeuvre » et le « pouvoir d'action » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 41) des enfants et des adultes semblent déterminants pour comprendre les situations. Ces nouvelles questions sont autant d'appels à une nouvelle exploration, tant théorique que de terrain, afin de cheminer vers une montée en théorisation.

Pour conclure, enquêter auprès d'enfants, une réflexion à élargir

Cette réflexion méthodologique s'est posée parce que nous n'avions pas l'habitude en tant que chercheuse de nous adresser à des enfants. Par anticipation, nous nous sommes imaginée cette population comme différente d'autres populations enquêtées. Dès lors, nous avons interprété un certain nombre de faits comme liés à des spécificités de la population. Or la comparaison de groupes « non comparables » permet de « transcender les descriptions substantives circonstanciées et localisées afin de produire une théorie formelle générale » (Glaser & Strauss, 2010, p. 152). En nous autorisant à comparer cette population d'enfants à une population d'adultes, nous

arrivons à de nouvelles intuitions de compréhension du phénomène et à de nouvelles questions. Et si nous comparions l'école à une organisation professionnelle et les élèves à des salariés de cette organisation? Exclusion, non-reconnaissance, dénigrement, souffrance, impuissance, sentiment d'injustice, les « souffrances » au travail pourraient être comparées avec ces situations de « souffrance » à l'école. Dans les deux contextes, la souffrance n'est pas uniquement causée par la situation de violence, mais par le sentiment d'impuissance face à cette situation. De plus, le sentiment que ceux qui ont le pouvoir (la direction de l'entreprise ou de l'école) ne peuvent pas agir face à cette violence entre collègues ou entre élèves semble accroître la souffrance. Cette comparaison nous invite à revenir sur le terrain en étant plus attentive aux souffrances liées à des conflits entre enfants, mais aussi à l'absentéisme. Une remarque des enseignants souvent entendue lors des observations dans les classes attire désormais notre attention : « L'enfant le plus difficile n'est pas là aujourd'hui. » Nous sommes incitée à nous interroger sur le sens de cet absentéisme des enfants à l'école. Il est souvent associé aux maladies infantiles, mais ne pourrions-nous pas explorer son lien avec la souffrance vécue à l'école? Cette question mérite d'être développée.

En ce qui concerne « ces enjeux » des enfants, ne sont-ils pas comparables avec « les enjeux » d'adultes dans des contextes de relations quotidiennes et imposées?

Nous avons observé que l'enfant attachait beaucoup d'importance aux relations amicales et au fait d'être copain ou de ne pas être copain avec les autres élèves de la classe. Nous pouvons comparer cela à l'importance d'avoir « une bonne ambiance de travail ou d'entretenir de bonnes relations avec ses collègues » dans un contexte de rencontres quotidiennes.

La difficulté à verbaliser et à exprimer ses émotions et ses sentiments est-elle liée au fait d'être un enfant? Si on compare des groupes, et notamment des groupes d'enfants de mêmes âges dans des établissements marqués par la ségrégation sociale

et spatiale, n'observe-t-on pas des différences quant à l'expression des émotions, des ressentis d'un milieu à un autre?

Lorsque certains enfants ont proposé de mettre des caméras, des militaires ou des policiers dans les écoles, nous avons interprété ces idées sécuritaires comme une appréhension « sans filtre » des discours médiatiques. Mais tout individu n'est-il pas pris dans un contexte social? Les mots qu'il utilise, les références, sont constamment ceux de la société dans laquelle le chercheur est lui-même impliqué.

Lorsque, lors des entretiens collectifs *in situ*, nous avons été marquée par le fait que les enfants semblaient réciter une leçon par cœur et que cette leçon n'avait pas de sens dans la réalité quotidienne, nous en avons fait une spécificité. Or nous pouvons faire le même constat lorsque nous interrogeons des professionnels sur leurs métiers puis allons observer leur travail au quotidien. Ils auront tendance à évoquer un travail prescrit qui sera différent du travail réel que nous observons.

Cette réflexion est née d'une spécificité hypothétique de la population enquêtée, mais nous a surtout conduite à une vigilance en ce qui concerne les biais produits par une enquête et une attention particulière à tout ce qui peut émerger du terrain et au va-et-vient entre théorie et terrain de notre cadre méthodologique. Mais au-delà de l'élaboration de nouvelles hypothèses et de la construction d'outils de recueil des données, les comparaisons nous invitent à nous interroger sur l'intérêt d'innovations méthodologiques pour d'autres objets et d'autres populations en apparence moins spécifiques.

Notes

¹ La classe de CM1 correspond au cours moyen numéro 1, c'est-à-dire à la quatrième année à l'école élémentaire, et la classe de CM2 correspond au cours moyen numéro 2, c'est-à-dire à la cinquième année à l'école élémentaire.

²Pour ces deux concepts, nous retiendrons les définitions suivantes : Nous pouvons résumer la définition du harcèlement : « Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée

et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part de plusieurs élèves ». Il s'agit « d'une situation intentionnellement agressive, induisant une relation d'asservissement psychologique, qui se répète régulièrement » (Debardieux, 2011, p. 17). La notion d'empathie définie par Omar Zanna à l'origine de la démarche d'expérimentation peut se résumer ainsi : « l'empathie est une disposition à laquelle on attribue trois grandes fonctions : 1) la capacité à reconnaître les émotions d'autrui, 2) la capacité à assumer le point de vue d'autrui, 3) la capacité à manifester de la sensibilité » (Zanna, 2015, p. 119). La classe d'âge choisie pour l'expérimentation (enfants de 9 à 11 ans) correspond au moment où « l'enfant devient capable d'accéder à la vie mentale d'autrui pour se mettre à la place de l'autre » (Zanna, 2015, p. 119).

³ Nous utilisons le terme de *scène sociale* au sens où l'entend Erving Goffman, qui parle de « théâtre social » où chaque acteur fait en sorte de tenir « sa face » (Goffman, 1973, p. 71). Pour Goffman, l'interaction est un phénomène qui se produit lors de rencontres : « l'acteur doit agir de façon à donner intentionnellement ou non une expression de lui-même et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression » (Goffman, 1973, p. 25).

⁴ Les classes concernées par la démarche sont des classes de CM1, parfois à double niveau CE2-CM1 ou CM1-CM2, situées dans des quartiers où le taux de pauvreté est particulièrement important (32 % de personnes en dessous du seuil de pauvreté dans ces quartiers contre 13 % en France) concernés par des politiques de discrimination positive (affirmative action). Ces classes se trouvent dans des écoles inscrites au Programme Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (ECLAIR) du Ministère de l'Éducation nationale.

⁵ Notre enquête s'intéresse aux enfants en situation scolaire, donc d'élèves. Mais si les enfants ont ce statut d'élèves dans la classe, l'ont-ils également en récréation et dans les autres espaces de l'école? Sont-ils considérés uniquement comme des élèves ou aussi comme des enfants par les enseignants/adultes qui les côtoient? Telles sont les questions qui nous amènent à prêter une attention particulière au choix d'une catégorie plutôt qu'une autre.

⁶ Dans une précédente enquête (Kerivel, 2009, pp. 266-272), nous avons noté que les jeunes (12-18 ans) parlent « des forts et des faibles » pour se situer et situer les autres dans une hiérarchie.

⁷ Par souci de confidentialité, les noms de l'ensemble des participants à l'enquête ont été changés.

⁸ Dénoncer en langage familier.

⁹ À la suite de plaintes d'enfants ou du repérage de certains signes, s'est posé la question de la posture de chercheur. Finalement, nous avons décidé d'informer les enseignants des indicateurs repérés.

¹⁰ En tant que chercheuse, nous avons fait le choix de ne pas utiliser le mot *harcèlement* si les enfants ne l'utilisaient pas eux-mêmes. Dans plusieurs classes, les enseignants ayant sensibilisé les enfants à cette notion, ces derniers ont pu utiliser ce terme en ayant parfois des difficultés à le définir.

¹¹ Lorsqu'ils se font insulter ou lorsqu'ils sont victimes de moquerie, les enfants disent : un tel ou une telle « m'a traité », sous-entendant « m'a traité de quelque chose ».

¹² Dans ses travaux sur l'empathie, Omar Zanna (2010) utilise cet exemple de situation d'apprentissage pour évaluer le degré d'empathie des enfants.

¹³ Nous considérons les bulles non remplies comme une non-réponse à considérer. Mais nous relèverons également les éléments qui peuvent nous informer sur la pertinence de l'outil en lui-même.

¹⁴ Pour chacune des questions : « Et toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé? », nous reprendrons ces mêmes catégories dans un premier temps avant de décrypter les réponses présentant effectivement une situation vécue.

¹⁵ <http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr>

Références

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : Presses universitaires de France.
- Braconnier, C. (2012). À plusieurs voix. Ce que les entretiens collectifs *in situ* peuvent apporter à la sociologie des votes. *Revue française de sociologie*, 53(1), 61-93.
- Carra, C., & Fraggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (1990). Grounded theory research : procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift fur soziologie*, 19(6), 418-427.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?* Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école*. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. Repéré à http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2011/12/refuser_1_oppression_quotidienne_la_prevention_du_harcelement_al_ecole_174645.pdf
- Emerson, R. (1997). Le travail de terrain après Hughes : continuités et changements. *Sociétés contemporaines*, 27, 39-48.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.

- Hoffman, M- L. (2008). *Empathie et développement moral : les émotions morales et la justice*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Kerivel, A. (2009). *Jeunesses et respect dans une société fragmentée* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris-Descartes, Paris, France.
- Kerivel, A. (2013, Septembre). *Violence, sanction, autorisation, les différents pouvoirs des acteurs dans une organisation à visée éducative*. Communication présentée au congrès de l'Association française de sociologie : RT3 Norme, déviances et réactions sociales. Université de Nantes, France.
- Kerivel, A. (sous presse). Réflexion discursive sur les interstices. De l'oisiveté à l'insécurité : les interstices au regard de la théorie ancrée. *Revue SpécifiCités*.
- Michaud, Y. (1978). *Violence et politique*. Paris : Gallimard.
- Olivier de Sardan, J.- P. (2004). La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. *Espaces temps*, 84(84-86), 38-50.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation : applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY : Guilford.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods : integrating theory and practice* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Reemtsma, J- P. (2011) *Confiance et violence. Essai sur une configuration particulière de la modernité*. Paris : Gallimard.
- Rey, L., Brousselle, A., & Tremblay, M- C. (2014) Managing tensions between evaluation and research : illustrative cases of developmental evaluation in the context of recherche. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 45-60.
- Roussillon, R. (1995). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

***Du tâtonnement ethnographique au discernement de sens :
enquêtes participatives en boucherie
et dans la zone d'attente des mineurs isolés étrangers***

Adeline Perrot
Université de Nantes

Isabelle V. Zinn
Université de Lausanne

Résumé

Partant d'univers de recherche *a priori* éloignés – la boucherie et la zone d'attente des mineurs isolés étrangers – cet article repose sur une affirmation commune : pour rendre compte des catégories mobilisées par les enquêtés, il faut se mettre en situation de les percevoir. En ce qu'elle rend observable et descriptible le recours à des catégories *in situ*, l'ethnographie est apparue comme un moyen d'accéder à ce qui est constitutif des expériences de travail. L'enrôlement dans les actions en cours s'est réalisé selon des conditions d'entrée et des modalités distinctes : stagiaire volontaire et experte involontaire. En examinant les configurations d'enquête, l'article montre comment la modulation de la présence participative peut induire le déplacement de la problématique de recherche.

Mots-clés : Ethnographie, genre, migration, engagement situationnel, travail

1. Déplacements des ethnographes et des problématiques de recherche

L'objectif de cet article est de pénétrer dans la fabrique de l'ethnographie afin de voir comment le tâtonnement vient s'incorporer aux expériences d'enquête et au rapport à l'objet. Circulant au sein d'espaces pluriels – diverses boucheries et dispositifs conçus pour les « mineurs isolés étrangers » – une préoccupation commune s'est fait jour : déplacer le regard et se déplacer soi-même pour capter le défilé d'indices, en apparence anodins, qui peuvent être examinés sur le terrain. La compréhension s'est formée à partir d'expériences inattendues lors de la récolte et la combinaison de matériaux dispersés. Nous interrogeons alors le projet de « faire du terrain » au-delà du moment où l'ethnographe se présente sur un site de recherche, armée d'intentions inductives¹ et munie d'un carnet de notes. La mise en perspective de ces deux

enquêtes constitue un parti pris méthodologique dans le but de montrer qu'elles relèvent de démarches proches : une articulation entre la « force attractive » de la participation et le déplacement des questions empiriques et théoriques.

Dans un premier temps, l'accent sera mis sur la démarche méthodologique en montrant comment des revirements de situation ont conduit à varier les modalités d'engagement. Plus précisément, notre participation aux activités s'est trouvée mise à vif, de façon imprévue, lorsqu'il s'est agi de raser un cochon mort ou de presser un mineur, attendu par la police, à faire ses bagages. Dans l'une ou l'autre de ces circonstances, nous avons mesuré les ressorts de cet engagement « obligé » qui dans la banalité de l'acte a été source d'embarras. Ce matériau s'est avéré riche pour l'analyse, mais la situation où il a été recueilli n'en a pas moins été troublante par le type d'engagement qu'elle a requis.

Dans un second temps, la réflexion portera sur l'émergence situationnelle des catégories et la manière dont, à travers leur saisissement circonstancié (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995; Hester, 1994), elles s'imbriquent dans des dimensions plus générales, sans pour autant perdre en plasticité. Cette capacité de voir, de parler et d'agir du point de vue des enquêtés, et de comprendre comment ils ordonnent leurs contextes d'expérience a impliqué de s'initier au travail de boucher ou de prendre part à l'action humanitaire. La perspective d'étude des choix et des contraintes d'« ajustements » au terrain d'enquête ainsi qu'aux professionnels eux-mêmes permettra de montrer la pertinence d'une telle approche pour la recherche en sciences sociales.

Cette contribution prend appui sur deux recherches qui s'inscrivent dans une approche compréhensive des activités en situation, sans les lire à l'aune de catégories préalablement définies. Adeline Perrot enquête sur l'itinéraire au cours duquel les enfants et les adolescents étrangers, arrivant en France, peuvent se voir attribuer un nouveau statut de « mineurs isolés étrangers », au bout d'un certain nombre d'épreuves qu'ils ont à traverser. Isabelle Zinn enquête sur deux métiers sexués : les

fleuristes et les bouchers en Suisse². Le constat qu'un métier est statistiquement sexué constitue pour elle un point de départ intéressant pour mener une enquête approfondie visant à voir comment les gens procèdent à une catégorisation selon les genres et comment ils y attribuent du sens (Bonu, Mondada, & Relieu, 1994).

Si les deux enquêtes sur lesquelles cet article prend appui ne sont guère similaires du point de vue de leurs thématiques, la manière dont les auteures pratiquent l'ethnographie permet d'avancer une réflexion sur la participation « attirée », comprise comme un enrôlement dans les situations.

L'observation des activités se réalise selon des conditions d'entrée et d'engagements situationnels³ distincts : experte involontaire auprès des mineurs détenus et stagiaire volontaire dans les boucheries. Si cette participation est plus ou moins sous-tendue par les acteurs en présence et la force de leurs attentes, elle a pour conséquence le déplacement non anticipé des problématiques d'enquête.

2. Une ethnographie de l'étonnement : se laisser surprendre

L'ethnographie est ici appréhendée comme une démarche qui comprend une période prolongée d'observation, combinant une prise de notes systématique afin de dégager ce qui se trame au cœur de l'action (Baszanger & Dodier, 1997; Cefaï, 2013). Une particularité de nos recherches est que les informations tirées de l'expérience de terrain relèvent d'une participation fortement « cadrée », « suggérée » et « orientée » par les enquêtés.

L'engagement sur le terrain a consisté à tenir compte des pratiques « en train de se faire⁴ » et à comprendre le sens que les membres donnent à ce qu'ils font, tout en évitant d'importer des catégories extérieures à la situation. Même si elles ont fini par se présenter au regard de l'observatrice, un ensemble de pratiques « souterraines » ont résisté à se laisser percevoir, décrire et analyser parce qu'elles ne trouvaient pas de signification directe dans l'horizon de compréhension. C'est le cas de la zone d'attente des mineurs isolés étrangers où Perrot n'a pas perçu de suite l'enchaînement

de complications dans le travail des médiatrices-interprètes. Au quotidien, elles agissent en faveur de la normalisation des lieux, ce qui tend à voiler leur obligation de composer avec l'objectif premier du dispositif : la privation de libertés, non réductible à cette seule fonction. Toutefois, en accompagnant les activités dans leur ordonnancement temporel et en collant à leur rythme, les observations de Perrot ont révélé à quel point les médiatrices se trouvent dans des positions délicates, au carrefour de perspectives sociales, policières et migratoires qui bousculent le cadre normalisé de l'attente.

Dans le souci de ne pas écarter trop vite des « résidus » de matériau, pouvant être considérés comme des détails insignifiants, nous avons pris en compte la pluralité des situations, avec leurs nuances et parfois leurs contradictions. Ainsi nous avons été confrontées à la nécessité de ne pas apposer un sens univoque sur les phénomènes observés. Dans l'enquête sur les métiers de la viande, il s'agissait à ce titre de comprendre les façons d'envisager la prégnance du genre et de ne pas poser *a priori* l'idée que le genre est une dimension pertinente pour les travailleurs. Le champ de l'observation est resté ouvert à tous types de situation, sans préjuger de leur plus ou moins grand intérêt scientifique. Par la suite, ces notes de terrain ont été reprises et travaillées sous la forme de comptes-rendus alternatifs, laissant leur place à ce qui aurait pu passer pour des incohérences.

Les questions de recherche sont ainsi nées progressivement de la perplexité engendrée par des moments d'étonnement sur le terrain. Elles se sont ensuite affinées par la remise en cause de nos points de vue initiaux. Les objets des recherches ont pu être redéfinis en réaction à des « surprises⁵ ». Autrement dit, nos enquêtes se voulaient ouvertes à l'inattendu – à la façon de l'« observation flottante » imaginée par Pétonnet (1982) – et réceptives aux remarques faites par les enquêtés. À plusieurs reprises, policiers, mineurs ou administrateurs *ad hoc* se sont par exemple tournés vers Perrot pour manifester leurs préoccupations vis-à-vis de la tournure des événements et lui demander de prendre parti. Cette incitation à endosser un rôle de

médiatrice-interprète l'a conduite à repérer l'ambivalence morale que les médiatrices éprouvent par rapport à la question persistante de l'enfermement des mineurs. Il en va de même pour l'enquête de Zinn. Être une stagiaire a des implications directes sur la récolte des données et peut prendre la forme d'une démarche réflexive d'accès au terrain : accepter d'observer le travail manuel par une participation « appliquée », s'efforcer de comprendre les rouages, les savoirs techniques et de se laisser former comme une apprentie à qui l'on confie des « petits boulots ».

En ce sens, nos enquêtes n'avaient pas de modèle à appliquer. Au contraire, elles nous ont imposé de nous ajuster aux contingences du terrain. Cette approche laisse toute la latitude de réorienter l'enquête, de formuler des interprétations à mesure que l'on recueille des données. Howard S. Becker définit cette investigation systématique comme un « processus itératif » (Becker, 2009, p. 6). Il attribue une place considérable à la question des découvertes de terrain et à l'impossibilité de connaître à l'avance les théories pertinentes pour la recherche. Dans le but de saisir les ordres de signification et de comprendre « ce qui se passe⁶ », nous nous sommes interrogées sur nos implications sur le terrain. Tous ces enjeux de la pratique ethnographique visent à souligner tant la prise en compte de l'émergence des catégories au cours de l'action (Relieu, 1994) que l'évolution de l'objet d'enquête par rapport à la méthodologie adoptée.

2.1 Deux formes de participation « attirée »

Engagées dans des rapports de communication, voire de coopération avec les enquêtés, il est arrivé de manière régulière de devenir actrices des pratiques observées. Les modalités n'étaient pas fixées à l'avance et encore moins figées sur la durée. Il s'agissait donc pour nous d'accepter d'être déroutées (Favret-Saada, 1977) et de remettre en question certains accommodements, caractérisés par le fait de se tenir plus en avant ou plus en retrait des situations immédiates.

2.1.1 Une participation ratifiée : s'initier à l'intimité des gestes

Zinn s'est rendue dans diverses boucheries où elle s'est fait engager comme stagiaire⁷. Adopter cette posture implique une participation conséquente aux tâches quotidiennes en suivant les professionnels et en exécutant les tâches confiées. Pour connaître l'ensemble des activités que comprend le métier, ainsi que son organisation propre, le stage effectué dans une boucherie artisanale en région rurale d'un canton francophone de Suisse s'est révélé particulièrement utile. Le fait d'avoir pu assister à l'abattage de cochons a permis de mieux comprendre comment se déroule ce processus et la manière dont les trois bouchers coopèrent entre eux. Tout d'abord, les différentes étapes de la « carrière » des cochons de boucherie ont été identifiées : de la prise en charge de l'animal par les bouchers au stockage des demi-carcasses dans la chambre froide en passant par l'insensibilisation, la saignée, l'éviscération de l'animal et la scission de la carcasse. Le processus d'abattage retrace la transformation de l'animal vivant jusqu'à l'obtention de demi-carcasses, soit d'un « produit à raffiner ».

Le fait d'être présente sur le lieu de travail a permis d'assister à une organisation quasiment scientifique du travail, au sens taylorien du terme, qui implique une certaine parcellisation des tâches. Dans ce travail « à la chaîne », les bouchers sont amenés à exécuter les mêmes gestes de manière répétitive. Il est intéressant de constater à quel point les procédés de production sont mécanisés et que l'on a affaire, en taille réduite, à un modèle industriel du travail. Une grande importance est accordée au registre technique, qui transforme les bêtes en « machines animales » (Mouret, 2012, p. 108). Dans l'abattoir, des rails d'élévation au plafond facilitent grandement la chaîne d'abattage, notamment le passage d'un poste à l'autre, permettant ainsi de diminuer la part de force physique qu'impliquent les différentes activités et de fluidifier la chaîne de production. De même, la chaudière qui permet d'éliminer les poils des bêtes est mise en marche par la pression d'un seul bouton et la scie électrique rend la découpe des carcasses plus facile. Le processus d'abattage

met en lumière certains codes implicites qui régissent l'univers de la boucherie (Rémy, 2005, 2009). C'est ainsi qu'aucune concertation verbale n'a lieu entre les trois postes de travail : leurs occupants savent sans communiquer quelles tâches prendre en charge et quels gestes effectuer. Autrement dit, l'organisation concrète du travail n'est pas soumise à la discussion, mais semble chose acquise. Cela relève peut-être simplement de la longue expérience de deux des bouchers, et donc d'une certaine habitude ou routinisation. Cependant, celle-ci pourrait être renforcée par une « amorce de ritualisation⁸ » (Rémy, 2009, p. 49) qui veut que les mêmes personnes exécutent systématiquement les mêmes gestes.

Soulignons la facilité d'accès au terrain accordée à l'enquêtrice. Non seulement celle-ci a été acceptée sur le lieu de travail, mais les bouchers ont également été prompts à solliciter sa participation à l'abattage. Cette partie du métier, liée à la mise à mort des animaux, est habituellement considérée et présentée comme ayant un côté « repoussant » qu'il s'agit de cacher au grand public.

Sans vouloir stéréotyper le métier de la boucherie et reléguer à l'arrière-plan toutes les activités caractérisées comme « intellectuelles⁹ », relevant plus de la conception que de l'exécution de tâches, le métier peut être qualifié de « manuel ». Il requiert un engagement corporel et les savoirs attachés sont avant tout d'ordre pratique. Ce constat prend d'abord en compte le fait que les bouchers eux-mêmes valorisent le plus cette partie de leurs activités. Quand ils expliquent pourquoi ils aiment leur métier, les bouchers mettent en avant le fait « d'être dans le faire », tout en dévalorisant le travail des « gratte-papiers » qui ne font pas du « vrai boulot ». En ce sens, les bouchers soulignent tout ce qui relève de la pratique et relèguent à l'arrière-plan tous les aspects dits conceptuels. Selon eux, l'expérience au cœur de ce métier « manuel » réside dans la mise en action du corps de l'homme sur celui de l'animal et respectivement sur celui du produit carné. Lors des entretiens formalisés, l'ethnographe a mis en avant la dimension « appliquée » de son enquête en précisant qu'elle souhaiterait aller voir elle-même comment les gens travaillent. Le fait que les

bouchers ont perçu « une étudiante qui s'intéresse au métier », prête à s'investir et à se salir à leurs côtés, constituait clairement un avantage dans les négociations des stages.

Une situation lors de l'abattage montre bien le travail d'adaptation¹⁰ au fonctionnement en se « pliant » aux contingences du terrain (notes de terrain du 12 décembre 2012) :

L'ambiance dans l'abattoir est de plus en plus singulière : au bruit de l'échaudoir s'ajoute la buée qui sort de cette machine et qui se répand dans tout l'espace. L'air devient humide et lourd. Le sol est couvert d'un mélange de sang, d'eau et de poils. Marc, actuellement situé au poste où se déroule l'élimination des poils et des ongles, me regarde, sort un deuxième couteau de son étui à couteaux métalliques attaché à son pantalon et fait un geste vers moi (à cause du bruit en arrière-fond, je l'entends à peine et ne peux que deviner ses mots) : « Tu veux aider un peu? » Je m'approche de la civière, ris maladroitement et prends le couteau dans ma main. Marc me montre comment il faut le tenir et quelle est la meilleure technique pour faire glisser la lame sur le corps de l'animal. Voyant les deux bouchers le faire, cela a l'air simple. Quand j'essaie à mon tour, je vois qu'il faut appuyer fort pour éliminer les poils, tout cela d'un geste minutieux pour ne pas inciser la peau de la bête. Je me sens très peu sûre sous les yeux des experts, mais continue à raser le dos du cochon.

Lors de cette séquence, l'engagement situationnel de l'ethnographe commute d'un rôle d'observatrice à un autre de « participante ratifiée » (Goffman, 1981). L'idée que les enquêtés acceptent plus facilement une observatrice qui prend aussi part aux activités professionnelles a conduit l'ethnographe à contribuer à la majorité des activités sur le lieu de travail – avec certaines limites pourtant¹¹.

Le cas de figure est intéressant : cet engagement situationnel résulte d'une attente forte des bouchers à ce que la stagiaire participe pleinement aux activités. En même temps, si les observations sous forme de stages n'étaient, au début du travail de terrain, qu'une « simple » méthode d'enquête jugée adéquate pour répondre aux questions de recherche, elles ont pris au fur et à mesure la forme d'une démarche réflexive pour favoriser l'acceptation de l'investigation. Adopter une forme d'engagement au-delà de l'observation directe et passer à l'observation participante était donc une exigence formulée par les enquêtés, qui s'est transformée en une stratégie d'enquête plus appropriée que celle qui avait été anticipée. L'adaptation au terrain a permis de mieux cerner ce qui s'y passe et de gagner la confiance des acteurs, mais elle a en même temps contraint l'ethnographe à pleinement assumer cette modalité.

L'engagement ethnographique demande une grande souplesse méthodologique qui amène non seulement à reformuler des questions et à choisir de nouveaux objets, mais aussi à organiser ses observations suivant les contingences situationnelles et, plus radicalement, à changer d'engagement dans le jeu des activités. Si ce constat va probablement de soi quand la recherche ethnographique est marquée par le partage d'un seul et même lieu avec des enquêtés, il est moins évident lorsque la chercheuse fait valoir sa « mobilité » entre différents sites d'enquête. Dès lors, l'ethnographe multiplie les engagements *in situ*, collecte une multiplicité d'événements et se voit prise dans une pluralité de contextes d'expérience et d'action qu'elle va devoir faire tenir ensemble. Cette circulation peut répondre à un souci de mettre en regard différents types de boucheries – échantillonnées selon leur taille, leur caractère artisanal ou industriel, leur position en ville ou dans un village. Mais au-delà de l'impératif de repérer des ressemblances et des dissemblances en vue de typifier et de généraliser, cette circulation peut mettre en œuvre un effort de saisie des enchaînements entre les différents sites institutionnels que la trajectoire de « mineur isolé étranger » est amenée à traverser et sur lesquels l'ethnographe se rend pour

montrer la série ordonnée de catégorisations et d'orientations subies par les « mineurs ». Cette ethnographie « processuelle » (Glaeser, 2006) délaisse alors le site d'enquête unique au profit d'une étude des circulations (de personnes, d'objets, d'informations, etc.). Y pister des interactions signifie s'efforcer à une « clôture toujours relative » (Rémy, 2009, p. 17) des opérations d'enquête et d'analyse. La circonscription du terrain est problématique et l'ethnographe s'interroge à savoir où commencer et achever le travail d'investigation. Ce parti pris permet de considérer les matériaux recueillis comme instables, leur sens restant ouvert à de nouvelles rencontres ou de nouveaux événements. Ce n'est que par réification que l'on parle de « corpus de données », celui-ci n'arrêtant pas de se retemporaliser en cours d'enquête. Par ailleurs, ce parti pris contribue à sans cesse réinfléchir le cours de la recherche en s'adaptant constamment aux activités en train de se faire. Des engagements situationnels (l'« étudiante », la « stagiaire », la « bénévole ») peuvent basculer dans le cours même des interactions et ne sont pas arrêtés une fois pour toutes. Voici donc comment une méthode d'enquête a eu des implications directes : une approche « appliquée » de la recherche sur les pratiques professionnelles semble permettre un accès plus facile à ce qui fait ce métier. « Mettre la main à la pâte¹² » répond en quelque sorte à cette logique interne au métier.

2.1.2 Une participation intensifiée : être tirée vers l'action

Parmi les terrains entre lesquels a circulé Perrot, il est ici fait référence à la zone d'attente des mineurs isolés étrangers de l'aéroport Roissy Charles de Gaulle. Au carrefour de configurations juridiques ambivalentes (Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, Convention internationale des droits de l'enfant, etc.), ce dispositif de détention français est traversé au quotidien par des enjeux liés à l'enfermement et à la protection des enfants.

Ouverte en juillet 2011, cette zone spécifique est destinée à retenir et à héberger des personnes de moins de dix-huit ans¹³, demandeurs d'asile, en transit interrompu ou non admises sur le territoire faute de remplir les conditions d'entrée au titre du

séjour. En raison du fait qu'ils voyagent sans être accompagnés par leur représentant légal, ils sont considérés comme « isolés ». En réalité, ce cas de figure est relativement rare¹⁴. L'attribution de la catégorie administrative de « mineurs isolés étrangers » a lieu dès l'enregistrement de leur dossier sur le fichier central de la zone d'attente, ce qui signifie en clair leur affectation dans une zone réservée aux mineurs. Après une période passée en aérogare, à la suite de leur interpellation par la Police de l'air aux frontières (PAF) et de la notification de la décision du maintien en zone d'attente, ils sont conduits dans cet espace situé à l'écart de la population adulte et verrouillé de l'extérieur. Dans l'attente que le juge des libertés et de la détention statue sur la demande de maintien, formulée par la Préfecture, les « mineurs isolés étrangers » sont détenus pendant une période maximale de vingt jours, au terme de laquelle ils peuvent être admis sur le territoire français, reconduits à leur demande ou réacheminés de force. Quotidiennement, jusqu'à leur départ, ils sont en contact avec des intervenants aux missions plurielles : la PAF gère le cadre de la privation de liberté et poursuit l'objectif du réacheminement, la Permanence d'accueil et d'urgence humanitaire de la Croix-Rouge (PAUH) prend en charge l'assistance humanitaire et les administrateurs *ad hoc* veillent à la représentation du mineur dans les procédures juridictionnelles et administratives.

Lors de son enquête, Perrot a obtenu l'accès à la zone des mineurs en tant que chercheuse et bénévole au sein de la PAUH de la Croix-Rouge. En lien avec sa formation initiale d'éducatrice spécialisée, son accueil par les membres de la PAUH s'est traduit par des projections de rôles qui ont différé selon les postes occupés. Alors que l'équipe de direction attendait de sa présence un rôle de conseil auprès des médiatrices-interprètes, non formées au public adolescent, celles-ci ont perçu dans la présence de l'enquêtrice une occasion de dédoubler les activités proposées aux mineurs, de s'accorder de réelles pauses repas et de faire face aux urgences.

Ces assignations de places ont permis de faire ressortir plusieurs points. D'une part, cela a permis de saisir les critiques circulant entre chaque dimension de

pratiques que ne cessent de formuler les enquêtés. Si le personnel encadrant constate un désajustement entre le public accueilli dans la zone d'attente des mineurs isolés étrangers, caractérisé par une forte représentation des 13/18 ans et le modèle d'accompagnement inspiré directement de la petite enfance, les médiatrices dénoncent le manque de personnel comme une contrainte à intervenir seule¹⁵ dans cet univers doublement clos¹⁶. D'autre part, l'emprunt du rôle de médiatrice-interprète et l'appréhension de ses codes internes a mis à jour des implications pratiques envers les différents groupes de la zone d'attente : ne pas trop interagir avec les policiers pour obtenir la confiance des mineurs, ne pas entrer dans l'histoire des mineurs – les administrateurs *ad hoc* sont en principe chargés de veiller seuls aux intérêts et aux droits des mineurs – ou encore cacher certaines « faveurs » accordées par les médiatrices aux mineurs pour éviter le rappel à l'ordre policier. Toutes ces règles partagées sont rarement formulées comme telles. Elles sont apparues en raison de la présence prolongée sur le terrain et en prenant part aux situations problématiques. Pour soutenir leurs actions et éviter tout heurt, les enquêtés s'efforcent de résoudre ces situations à travers la reformulation des règles de leurs activités.

C'est seulement au terme d'une minutieuse observation qu'il a été possible à l'enquêtrice de saisir les aménagements pratiques du canevas fixé par la PAUH et la PAF. Une démarche fondée sur des entretiens n'aurait pas pu rendre compte de ces maximes tacites (Wieder, 2010) qui ne relèvent pas d'une codification préalable des modalités d'intervention, mais qui se conçoivent et se formulent au fil de l'expérience. Les médiatrices ont façonné leurs engagements à *intervenir* ou *ne pas intervenir* en fonction du cours des événements.

C'est en suivant de près les médiatrices dans ce qui leur paraît essentiel à réaliser dans leurs délibérations entre elles, leurs façons de résoudre des tensions ou d'assumer des paradoxes, qu'est apparue leur expérience des interactions problématiques. La configuration de la zone d'attente est telle que les médiatrices sont prises dans un réseau de relations où le rapport avec un groupe a des

conséquences directes sur la préservation du rapport avec un autre. Cette prise en compte simultanée des trois perspectives a pu être révélée en participant à la vie sociale de la zone d'attente, celle-ci lui jouant aussi parfois des tours.

À plusieurs reprises, l'ethnographe s'est vue projetée dans des « statuts participationnels » (Goffman, 1981) pour lesquels elle n'avait pas anticipé les horizons d'attentes des autres interactants et le type de réaction appropriée à adopter. Une simple indisponibilité de la médiatrice a suffi à la positionner, aux yeux des administrateurs *ad hoc*, de la police ou des mineurs, comme responsable de la situation. La séquence d'observation suivante, extraite du carnet de terrain (27 novembre 2012), expose une dynamique de conciliation lorsqu'apparaissent des tensions entre les policiers et les médiatrices :

Fin d'après-midi, une policière frappe à la porte d'entrée de la zone des mineurs isolés étrangers. Cela fait à peine quelques minutes que nous avons reçu un appel téléphonique du poste de police pour nous prévenir de la venue d'un nouveau mineur et, par conséquent, de la montée à l'étage de Thuan, un mineur vietnamien plus âgé de quelques mois. Faute de place disponible, il va être hébergé parmi les adultes jusqu'à sa prochaine audience au tribunal. À l'ouverture de la porte, la policière reste sur le palier dans l'attente du mineur et montre son empressement à ce qu'il se présente, valise à la main, pour être escorté : « Bon, il est prêt, le mineur? » Teresa, la médiatrice en poste cet après-midi, est occupée par l'appel d'un administrateur *ad hoc* et ne peut me venir en aide. Je fais patienter la policière et me dirige vers la chambre du mineur pour voir où en est la préparation de ses affaires. M'apercevant qu'il n'a pas terminé sa valise, je reviens vers la policière et lui indique la nécessité d'attendre encore un peu. Elle referme la porte immédiatement et affiche son mécontentement sur une parole très sèche : « Bon, je repasse tout à

l'heure ». Dix minutes plus tard, la policière appelle au téléphone pour demander si le mineur est « enfin » prêt.

Cette séquence montre comment les médiatrices sont plongées dans des situations ambivalentes où elles doivent combiner des intérêts contradictoires. Elles composent entre des obligations institutionnelles – l'exigence de répondre aux requêtes des policiers – et des préoccupations morales – le souci de ne pas brusquer les mineurs. Malgré la volonté de différer le cadre d'échange, il a été nécessaire de se ressaisir des arguments ou des façons de faire, observés chez les médiatrices lors des instants passés plus en retrait de l'action. Si cela a contribué à rendre visibles les solutions trouvées pour sortir de ce réseau de relations tendues et maintenir des équilibres instables, cela a aussi mis en évidence les limites de ce processus. Les médiatrices doivent résorber en permanence les demandes incompatibles qui émergent de toutes parts. L'exposition de l'ethnographe à ces incidents à répétition – tantôt comme simple observatrice, tantôt comme actrice – s'est finalement avérée une source féconde d'analyses. La démarche méthodologique s'est traduite par le fait de suivre pas à pas l'avancée des médiatrices dans cet univers fait de complications, quitte à se trouver placée dans des situations nécessitant une participation augmentée.

2.3 L'approche inductive ou comment faire émerger les catégories du terrain

Comment faire émerger les catégories à travers l'enquête ethnographique au lieu d'imposer des catégories exogènes afin de comprendre le déroulement des activités (Emerson et al., 1995)? Plutôt que d'écarter des détails observables et descriptibles, nous nous sommes données pour objectif de ne pas appauvrir¹⁷ les catégories et de leur maintenir une certaine densité. Au cours de nos recherches, nous n'avons pas attribué de définitions stables aux catégories ; ceci serait revenu à dire que nous savons déjà ce que nous allons découvrir avant même d'être parties enquêter. En revanche, des « irrégularités » ont surgi lorsque nous avons tenté de comprendre les situations auxquelles nous avons été confrontées. D'après Katz (2004), ce sont les données qui nous « disciplinent » (p. 293) et non l'inverse. Décrire les variations des

phénomènes observés revient donc à documenter la situation telle qu'elle est vécue par les enquêtés. Suivre cette logique inductive veut également dire se laisser en premier lieu guider par nos terrains et non par une théorie préalablement établie. À ce titre, Katz (2001) souligne la correspondance très forte entre la rigueur ethnographique, son style d'écriture et le cadrage méthodologique de l'induction analytique.

Zinn essaie d'éviter de poser d'emblée que le genre et l'appartenance sexuée¹⁸ ont une pertinence et tente plutôt de comprendre les différentes façons d'envisager la prégnance ou non du genre dans des professions sexuées. À ce titre, il est intéressant de se pencher sur la récente transformation du cursus de formation au sein du métier de boucher en Suisse. Statistiquement masculine, la profession a connu un déclin et le nombre de bouchers a été divisé par deux en quarante ans (Office fédéral de la statistique, 2011). Ce déclin numérique est appréhendé par le comité directeur de l'interprofession et par les bouchers rencontrés comme un défaut de relève. Le problème de recrutement déstabiliserait la transmission des savoirs au sein du métier. Les bouchers rencontrés dans un centre de formation professionnelle ont également tenu le même type de discours sur la « profession en crise » et formulé l'avis que leur métier est socialement dévalorisé.

Les personnes ayant pris sur la formation professionnelle ont alors mené une réflexion et se sont penchées sur l'image sociale du métier, associée à la mise à mort et au sang. Elles ont découvert que cette mauvaise image est liée à l'abattage, aux activités physiquement fatigantes et salissantes ainsi qu'aux qualités imputées à ceux qui les mettent en œuvre. Elles proposent donc de modifier la composition sexuée en recrutant plus de femmes. Ces réflexions ont abouti à une restructuration du cursus de formation comprenant dès lors trois sous-spécialisations : « abattage et production de la viande », « transformation de la viande et préparation de produits carnés » et « raffinage et commercialisation¹⁹ » (Centre suisse de services. Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière, 2012). Les

apprentis choisissent aujourd'hui leur spécialisation au moment où ils entrent en apprentissage. S'il n'était auparavant pas impossible de devenir boucher sans passer par l'abattage du bétail – à la fois acquisition d'une compétence et rite de passage –, ce cas de figure est maintenant une possibilité reconnue de plein droit. Cette hyperspécialisation de la formation se traduit également dans les activités professionnelles, où les bouchers sont en principe cantonnés à leur spécialisation et aux tâches qui vont avec. La personne dont l'activité principale est la vente des produits carnés en magasin ne désossera pas de grandes pièces et ne participera pas à l'abattage. En revanche, ceux qui abattent le bétail peuvent potentiellement également endosser le rôle du « vendeur ».

Cette manière de poser les problèmes auxquels le métier est confronté indique que le comité directeur de l'interprofession ayant pris sur l'organisation de la profession s'est rapporté aux statistiques sur la composition sexuée de la profession et a pris en charge le critère du genre en cherchant à introduire davantage de femmes dans le métier. Il s'agit donc d'un exemple de la manière dont les instances représentatives d'une profession tentent d'agir sur l'image publique de la boucherie et sur la composition sexuée de ses effectifs. Deux remarques s'imposent. Premièrement, au-delà du simple fait statistique, il y a bel et bien une symbolique binaire des tâches et des gestes sur les lieux de travail, associant certaines activités de manière différenciée selon les sexes. Cette configuration aboutit à une nouvelle différenciation au sein du métier : les compétences supposées naturelles des femmes, associées à la « propreté » et à la « douceur », seraient bénéfiques à la profession. Par conséquent, les femmes appartenant au métier sont associées à des activités telles que la vente des produits carnés en magasin. Il est clairement ressorti de cela que le fait de rendre les conditions d'exercice « plus propres » vise à attirer un nouveau public et, plus particulièrement, à permettre le recrutement de davantage de femmes. Les bouchères rencontrées – toutes sauf une, spécialisées dans la vente et la préparation des produits carnés – reprennent ce même type de raisonnement. Si, au cours de la

discussion, l'idée qu'il s'agit d'un métier masculin a été abordée, elles ont expliqué que la nouvelle option proposée par le cursus de formation leur plaisait bien car elle permettait d'être bouchères sans passer par l'abattage des bêtes et d'échapper ainsi à des conditions d'exercice physiquement plus rudes. Deuxièmement, et en lien avec ce qui précède, l'arrivée accrue de femmes vise à rendre la profession plus « acceptable » pour le grand public, voire à revaloriser socialement le métier (Cacouault-Bitaud, 2001; Le Feuvre, 2003).

Ce qui précède révèle deux choses. Premièrement, au lieu de postuler que le genre joue nécessairement un rôle partant du caractère sexué du métier, nous avons pu montrer comment le genre est concrètement pris en compte dans l'organisation professionnelle, en donnant lieu à de nouvelles lignes de division du travail. Deuxièmement, la plus forte intégration des femmes est promue et, dans ce cas, associée à une revalorisation sociale. Cela va à l'encontre de la théorie qui associe d'emblée la féminisation d'un métier avec son déclassement (Bourdieu, 1998, Reskin & Roos, 1990, Riska & Weger, 1993) et montre que la façon dont une catégorie prend sens pour les acteurs n'est pas fixée à l'avance, mais nécessite une analyse précise.

Dans la zone d'attente des mineurs isolés étrangers, Perrot s'est confrontée à des surprises quant aux efforts répétés des médiatrices-interprètes pour neutraliser un espace où tout laisse à penser que rien ne peut se dérouler « normalement ». À l'arrivée, il était frappant non seulement de se trouver dans un lieu conçu de façon carcérale, mais surtout de voir que les usages de ce lieu ne laissent pas apparaître ce dont il s'agit : la détention de mineurs. La succession d'activités de type résidentiel (se restaurer, se reposer, se laver, se vêtir, se distraire) fait presque oublier la logique d'isolement d'une population, raison principale de l'existence du lieu, mais rejetée en marge des activités des médiatrices. Ces activités sont réglées de manière très précise selon un programme journalier en grande partie dépendant des instructions policières de l'administration centrale. De prime abord, elles semblent se dérouler assez

naturellement, comme une réponse aux besoins directs des mineurs. Pourtant, toutes ces activités sont chargées d'un sens autre que le simple suivi d'un rythme d'accueil et de soins, et sont fréquemment mises en question par les médiatrices dans leur justification même : faut-il ou non enfermer les mineurs isolés étrangers?

Pendant l'enquête, il a été repéré que les médiatrices tentent de faire « comme si de rien n'était » alors qu'elles sont introduites dans un univers qui n'est pas le leur. Cette ambivalence vécue au quotidien – continuer à faire ce qu'elles font en administrant toutes sortes de complications et d'incidents – conduit à ne pouvoir étudier la zone d'attente des mineurs isolés étrangers comme un dispositif ordinaire d'action sociale. Toutefois, l'ethnographe est partie du principe que le caractère inhabituel du lieu ne devait pas l'empêcher de voir dans quelle mesure les médiatrices-interprètes tentent de faire cohabiter un climat de familiarité avec la dimension procédurale de l'environnement policier, et ce, pour le « bien-être des enfants » et celui de médiatrices qui n'ont *a priori* « rien à voir » avec la détention d'individus.

C'est en prenant part aux activités, tel qu'elles se modélisent entre chaque temps d'exposition aux procédures, qu'ont été repérées l'ensemble des astuces déployées pour créer des liens avec les mineurs devenus du fait de leur détention des « justiciables » (Fischer, 2012, p. 5), et pour ne pas les traiter comme tels. L'ethnographe a saisi, par les attentes que les médiatrices exprimaient envers elle, tout l'enjeu de savoir animer l'ambiance à certains moments et garder son sérieux à d'autres. Cet ajustement entre les différents registres, tout à la fois attentif à ce qui se joue dans l'instant présent, a incité à recadrer les engagements pour que ceux-ci trouvent une pertinence en situation.

Malgré les efforts des médiatrices pour neutraliser l'espace et le rendre aussi « normal » que possible, elles ont à résoudre une série de problèmes survenant au fur et à mesure de l'appréciation de la situation par chacun des protagonistes. Mineurs, administrateurs *ad hoc* et policiers adoptent des perspectives éloignées que les

médiatrices doivent s'efforcer de prendre en compte, même si cela passe par la voie du désaccord. Toute la complexité de leur démarche professionnelle réside dans le fait d'apporter une réponse à des sollicitations diverses. Elles doivent par exemple s'inscrire dans le cadre du règlement policier qui prévoit un ensemble d'interdictions, tout en composant avec les plaintes, les critiques et les réclamations formulées par les mineurs. Dans l'accomplissement pratique de leur métier, cela les conduit à une certaine gymnastique, car il leur est impossible de tout refuser ou de tout accorder aux mineurs. Contenir les demandes, tout en essayant parfois d'y répondre favorablement, suppose pour les médiatrices de circuler entre ce qu'il est possible de faire et ce qu'elles tentent de rendre possible, quitte à ce que cela provoque un recadrage policier. Être attentive à cette tension a permis de décrypter les mouvements répétés des médiatrices pour conjuguer le respect des procédures et l'incitation des mineurs à attendre.

La présence policière suggérée par ses patrouilles régulières n'est qu'une formalité très brève, laissant aux médiatrices le soin ou plutôt la charge morale de s'entretenir préalablement avec le mineur, avant l'arrivée des administrateurs *ad hoc*. Face aux questions renouvelées des mineurs, elles doivent donner un sens au *pourquoi* d'une mobilisation de moyens policiers, d'une clôture du bâtiment, d'une convocation devant le tribunal et expliquer le *comment* des possibilités de sortie, de visites et de contacts extérieurs. Tout ceci leur incombe dans le but d'apaiser la période de l'attente en la rendant plus ou moins supportable.

Le déplacement de la problématique se fait donc autour de la situation d'embarras créée par la présence à demi-pas de la police qui reporte sur les médiatrices le cadre de la privation de libertés. En effet, elles ont à assumer le vide de sens laissé par ces procédures hautement standardisées.

Ainsi, en allant au-delà des premières observations qui montrent un cloisonnement entre les activités internes à la zone des mineurs isolés étrangers et celles régissant l'ensemble de la zone d'attente – la différence étant telle que la

dimension pénitentiaire ne se perçoit pas d'emblée chez les mineurs –, il a été possible de voir comment cette mise à distance des mineurs dans un espace réservé participe du même coup à assigner aux médiatrices un rôle d'apaisement. Cette pression policière exercée sur le rôle réintroduit du même coup la question de l'enfermement et de sa justification morale, de sorte qu'il est de plus en plus difficile pour les médiatrices de continuer à faire « comme si de rien n'était ».

Ainsi, l'étude des catégorisations des enquêtés a requis de partir de l'enchevêtrement entre les différents contextes d'expérience et leur accomplissement en situation. Au lieu d'enfermer chacun des groupes dans des catégories normatives (mineurs, médiatrices, policiers, administrateurs *ad hoc*), nous avons mis en évidence les solutions pratiques apportées aux situations problématiques qui se jouent dans l'espace de détention des mineurs.

En guise de conclusion

Réunir ces deux recherches était le pari de montrer comment les engagements situationnels constituent une voie de compréhension des processus de catégorisation à l'œuvre. En boucherie comme dans la zone d'attente des mineurs isolés étrangers, nous nous sommes fiées à ce que nous découvriions sur place en nous mettant dans un état de vigilance à multiples visées. Le fait de se montrer ouvertes à l'égard de ce qui surgit en situation nous a conduites à une participation « intensifiée », souvent « cadrée » et « suggérée » par les enquêtés. Il s'agissait alors de se déplacer en direction des acteurs, quitte à nous trouver « impliquées » dans des situations non anticipées. L'ouverture du regard à l'inattendu interdit d'emblée de figer les clés d'analyse de chaque situation. C'est ainsi que nous avons fait l'expérience d'un processus itératif en plaçant la question des découvertes de terrain au centre de notre démarche. En zone d'attente, l'enjeu principal a résidé dans la difficulté de voir le réseau de perspectives qui s'entrecroisent, sans hiérarchiser les motifs de chaque groupe et sans écarter la portée politique et morale de ce cadre de privation de libertés. En effet, chacun des groupes poursuit un objectif bien précis que nous avons

tenté de placer sur un même plan (*sortir* pour le mineur, *maintenir* pour le policier, *assister juridiquement* et *administrativement* pour l'administrateur *ad hoc*, *apaiser* pour la médiatrice-interprète). Une fois identifié cet enchevêtrement de contextes d'activités, nous ne pouvions conclure à une complication relationnelle du travail des médiatrices-interprètes, sans exclure la question morale au cœur du dispositif et qui rejaillit dans l'accomplissement de leur profession : l'enfermement de mineurs qui n'ont rien commis pénalement.

En boucherie, il s'agissait également d'être ouverte aux configurations qui émergent du terrain, même si un métier dit masculin semble être un choix stratégique pertinent (Katz, 2010), afin d'examiner dans quelle mesure un métier est sexué et de cerner s'il y a réellement une prégnance du genre sur les lieux du travail. Le principal enjeu consistait alors à ne pas reconduire la catégorie de genre comme une catégorie *hypostasiée*, mais de s'attacher à la manière dont elle est pratiquée ou revendiquée. Faire des observations dans un métier dit manuel permet en outre d'endosser plus facilement une modalité participative, ce qui se révèle fort utile pour un engagement direct et une compréhension non médiatisée des activités. En revanche, une « pure » observation, qui permettrait par moments une description plus fine, est rendue compliquée à la fois par la configuration des lieux de travail (magasins de petite taille) et par la conception « émiqne » du métier. Autrement dit, si le fait de suivre les contingences du terrain a permis de mieux cerner ce qui se passe, l'ethnographe a en même temps été contrainte à pleinement assumer cette forme d'entrée.

Au cours de nos enquêtes, nous avons tâché de rendre compte de la pratique ethnographique non comme une application de modèles théoriques prêts à l'emploi, mais comme un engagement *in situ* qui amène l'enquêtrice à ordonner des bribes de compréhension, réinfléchir le cours de l'enquête en suivant les activités *en train de se faire* et à préfigurer des analyses possibles pour finalement dresser un univers plus cohérent, se basant directement sur les données recueillies.

Remerciements

Les auteures remercient les évaluateurs pour leurs commentaires éclairants sur une version antérieure de ce texte ainsi que Daniel Cefai pour sa lecture attentive.

Notes

¹ Nous nous référons ici à la démarche de l'induction analytique que Florian Znaniecki a été l'un des premiers à formuler à la suite de la publication avec W. I. Thomas de *The Polish Peasant* (Cefai, 2003a, 2003b). L'induction analytique est une méthode pour recueillir des données empiriques, mener leur analyse, et organiser la présentation des résultats de recherche. Cette logique d'enquête, formalisée récemment par J. Katz (2001) est une alternative à la démarche hypothético-déductive (Cefai, 2012).

² Cet article traitera uniquement du travail de terrain dans le secteur de la boucherie.

³ Dans cet article, nous parlerons d'« engagement situationnel » que l'on établit avant et au cours du travail de terrain. Les degrés de proximité dans la participation (prise au sens de Goffman, 1963) ne cessent de changer selon les tâches à accomplir et les attentes des enquêtés à l'égard de l'enquêtrice. La formulation de l'implication sur le terrain en termes d'engagement situationnel (au double sens d'*involvement* et de *commitment*), et non pas de rôle ou de statut, permet de souligner le caractère situé de la manière dont on se conduit et dont on *est amené à se conduire* à un moment donné sur le terrain. Ainsi, nous mettons l'accent sur l'ordonnement *in situ* des situations d'enquête. Ces engagements situationnels vont de pair avec des modalités de coordination avec les enquêtés, des façons de percevoir, de catégoriser et d'agir dans la situation et des façons d'être soi, sociologue, étudiante, stagiaire, bénévole et d'être identifiée d'une manière ou d'une autre – cette « mosaïque de Soi à configuration variable » (Cefai, 2006, p. 21) que l'enquêtrice doit maîtriser en maintenant une forme de cohérence pratique et morale vis-à-vis de ses enquêtés.

⁴ Nous nous référons ici au pragmatisme comme « philosophie des flux » (Cefai & Quéré, 2006, p. 88) prenant en compte un monde toujours *en train de se faire* (*still in the making*) – une sociologie des processus sociaux telle qu'elle était pratiquée à Chicago.

⁵ C. S. Peirce (1934) insistait sur les « phénomènes surprenants » dans l'émergence de nouvelles hypothèses. Il distinguait deux types de surprise, les « nouvelles découvertes » et les « expériences inattendues », voire les « anomalies » (Timmermans & Tavory, 2012, p. 171). Ces surprises stimulent la réflexion et font ainsi avancer l'enquête.

⁶ E. Goffman (1974/1991, p. 242) invitait à saisir ce que les acteurs perçoivent dans l'organisation de leur activité et comment ils s'y conforment.

⁷ Ce rôle préexiste en quelque sorte au travail de terrain. Les boucheries ont l'habitude d'accueillir des stagiaires venant se familiariser avec le métier sans avoir forcément beaucoup d'expérience. Cet aspect est très utile dans la mesure où l'enquêtrice est passée presque « inaperçue » et n'a pas été considérée comme une intruse. Cela dit, toutes les observations étaient ouvertes, c'est-à-dire que tout le monde était au courant qu'elle n'était pas une stagiaire « comme les autres ».

⁸ S'il n'est pas juste, d'emblée, de considérer les routines comme des rituels, nous pensons qu'une coordination routinisée du travail peut effectivement comporter une dimension ritualisée. Le fait que les bouchers occupent toujours le même rôle ne relève pas d'une simple routine, mais bien d'une amorce de ritualisation comprenant une dimension fonctionnelle (Goffman, 1974/1991) : quelque chose qui se solidifie dans la pratique et qui est probablement également plus volontairement mis en œuvre, ici afin de créer un rapport hiérarchique au sein du groupe des bouchers participant à l'abattage.

⁹ La distinction entre travail manuel et intellectuel est certes réductrice. Les bouchers accomplissent des activités qui requièrent des capacités que l'on peut qualifier d'intellectuelles comme la gestion des

stocks et des ressources humaines, le développement de recettes culinaires, la visite de foires professionnelles, etc. Ce sont des tâches qui incombent plutôt aux patrons qu'aux employés.

¹⁰ Si nous disons « adaptation », au sens écologique, c'est pour faire référence à l'accommodement aux exigences du terrain. En trouvant une place d'enquêtrice, notre circulation provoque des transformations de l'environnement étudié et des « perturbations » interactionnelles.

¹¹ I. Zinn a refusé de mettre à mort l'animal ne s'estimant pas « compétente » pour effectuer ce geste. Les conséquences d'un tel geste mal exécuté auraient été plus graves que d'éventuelles erreurs commises dans l'exécution d'autres tâches.

¹² Lors d'un repas de midi avec cinq maîtres-bouchers, au cours d'une visite d'une école professionnelle, l'enquêtrice a explicité l'approche en mentionnant notamment des stages en boucherie. L'un des bouchers a alors dit : « Ah, vous mettez la main à la pâte! »

¹³ Qu'ils soient qualifiés d'enfants ou d'adolescents représente déjà un enjeu majeur dans le champ politique et associatif. En dépend le traitement qui va leur être accordé, au titre de l'enfance à protéger ou de l'adolescence proche de la majorité, ne relevant bientôt plus du régime dérogatoire accordé aux mineurs. Pour éviter un classement trop rapide dans l'une ou l'autre de ces deux catégories, nous privilégions le terme plus neutre de *mineur*, même si celui-ci reste ancré dans les pratiques institutionnelles et juridiques de détermination de l'âge.

¹⁴ Sans faire d'emblée référence à des réseaux de passeurs, il convient de préciser que les mineurs observés ne voyagent en général pas seuls. Ils ont des connaissances à leur arrivée en France (en zone d'attente), qu'il s'agisse de membres de la famille (avérés ou non), de pairs ou de personnes dont l'identité reste inconnue. Rares sont les situations observées où personne ne s'est manifesté pour reconnaître un lien avec l'enfant.

¹⁵ Présentes 24 h/24, y compris les week-ends, les six médiatrices-interprètes de la zone d'attente des mineurs isolés étrangers interviennent selon le système des cinq-huit (plus une médiatrice volante). L'organisation du travail prévoit un roulement sur dix journées, qui comprend deux matinées, deux après-midi et deux nuits, avant les deux journées de repos. Cet aménagement horaire conduit les médiatrices à se croiser épisodiquement.

¹⁶ Ici la fermeture à clé de la zone des mineurs isolés étrangers vient se surajouter à celle de la zone d'attente.

¹⁷ Cet écueil est formulé par Piette de la façon suivante : « On est trop vite tenté par le compte rendu des effets collectifs des interactions locales, plutôt que par la description des situations circonstancielles d'où ils surgissent. » (Piette, 2005, p. 335).

¹⁸ Si cette catégorie reste disponible indépendamment de la situation, elle ne permet pas toujours de décrire de façon adéquate les activités observables. Si une catégorie peut être considérée comme « vraie » (Garfinkel, 1967/2007; Hester & Francis, 2000), sa pertinence peut changer et varier selon la situation.

¹⁹ De manière schématique, les trois formations se concentrent chacune sur certaines étapes du processus allant de l'abattage de l'animal à la commercialisation de la viande.

Références

Baszanger, I., & Dodier, N. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38(1), 37-66.

Becker, H. S. (2009, Avril). À la recherche des règles de la recherche qualitative. *La vie des idées*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html>

- Bonu, B., Mondada, L., & Relieu, M. (1994). Catégorisation : l'approche de Sacks. Dans B. Fradin, L. Quéré, & J. Widmer (Éds), *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks* (pp. 129-148). Paris : Édition de l'EHESS.
- Bourdieu, P. (1988). *La domination masculine*. Paris : Le Seuil.
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige? *Travail, genre et sociétés*, 1(5), 91-115.
- Cefaï, D. (2003a). La renaissance des méthodes qualitatives en sociologie : présentation. Dans D. Cefaï (Éd.), *L'enquête de terrain* (pp. 310-339). Paris : La Découverte.
- Cefaï, D. (2003b). Postface. L'enquête de terrain en sciences sociales. Dans D. Cefaï (Éd.), *L'enquête de terrain* (pp. 465-615). Paris : La Découverte.
- Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative* (pp. 33-62). Paris : Armand Colin.
- Cefaï, D. (2012). Comment généralise-t-on? Chronique d'une ethnographie de l'urgence sociale. Dans E. Desveaux, & M. de Fornel (Éds), *Faire des sciences sociales. Généraliser* (pp. 31-58). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Cefaï, D. (2013). ¿Que es la etnografía? Debates contemporáneos. Primera parte. Arraigamientos, operaciones y experiencias del trabajo de campo [Qu'est-ce que l'ethnographie? Débats actuels. Première partie. Accords, actions et expériences du travail de terrain]. *Persona y Sociedad*, XXVII(1), 101-119.
- Cefaï, D., & Quéré, L. (2006). Introduction. Naturalité et socialité du self et de l'esprit. Dans G. H. Mead (Éd.), *L'esprit, le soi et la société* (pp. 3-92). Paris : Presses universitaires de France.
- Centre suisse de services. Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière. (2012). *Professions - Recherche par nom. Boucher-charcutier CFC / Bouchère-charcutière CFC*. Repéré à <http://www.berufsberatung.ch/dyn/1109.aspx?id=1373&highlighted=BOUCHE R>
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.

- Fischer, N. (2012). Protéger les mineurs, contrôler les migrants. Enjeux émotionnels et moraux des comparutions de mineurs enfermés aux frontières devant le Juge des libertés et de la détention. *Revue française de sociologie*, 53(4), 689-717.
- Garfinkel, H. (2007). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. (Ouvrage original publié en 1967).
- Glaeser, A. (2006). An ontology for the ethnographic analysis of social processes : extending the extended case method. Dans T. M. Evens, & D. Handleman (Éds), *The Manchester school : practice and ethnographic praxis in anthropology* (pp. 64-93). New York, NY : Berghahn Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. London : Penguin.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1974).
- Hester, S. (1994). Les catégories en contexte. Dans B. Fradin, L. Quéré, & J. Widmer (Éds), *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks* (pp. 219-242). Paris : Édition de l'EHESS.
- Hester, S., & Francis, D. (2000). Le genre selon l'éthnométhodologie et l'analyse de conversation. *Réseaux*, 18(103), 215-251.
- Katz, J. (2001). Analytic induction. Dans N. J. Smelser, & P. B. Baltes (Éds), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 17, pp. 480-484). Amsterdam : Elsevier.
- Katz, J. (2004). On the rhetoric and politics of ethnographic methodology. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 595, 280-308.
- Katz, J. (2010). Du comment au pourquoi. Dans D. Cefaï (Éd.), *L'Engagement ethnographique* (pp. 43-105). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Le Feuvre, N. (2003). *Penser la dynamique du genre : parcours de recherche*. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Mouret, S. (2012). *Élever et tuer des animaux*. Paris : Presses universitaires de France.

- Office fédéral de la statistique. (2011). Erwerbstätige nach Geschlecht sowie beruflicher Tätigkeit und höchster abgeschlossener Ausbildung (aggregiert) sowie Fünfjahresaltersklassen, 1970-2000 [Personnes actives occupées selon le sexe, l'activité professionnelle et le plus haut diplôme obtenu (données agrégées), par classe d'âge de cinq ans, 1970-2000]. Neuchâtel.
- Peirce, C. S. (1934). Collected papers of Charles Sanders Peirce. Dans C. Hartshorne, & P. Weiss (Éds), *Pragmatism and pragmaticism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Pétonnet, C. (1982). L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22(4), 37-47.
- Piette, A. (2005). Ethnographie de l'activité religieuse. Réflexions sur les « déplacements » du prêtre. *Ethnologie française*, 35(2), 335-345.
- Relieu, M. (1994). Les catégories dans l'action. L'apprentissage des traversées de rue par des non-voyants. Dans B. Fradin, L. Quéré, & J. Widmer (Éds), *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks* (pp. 186-215). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Rémy, C. (2005). Une denrée trouble : la viande dans l'abattoir. *Terrains & travaux*, 2(9), 192-210.
- Rémy, C. (2009). *La fin des bêtes. Une ethnographie de la mise à mort des animaux*. Paris : Editions Economica.
- Reskin, B. F., & Roos, P. A. (1990). *Job queues, gender queues. Explaining women's inroads into male occupations*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- Riska, E., & Weger, K. (1993). *Gender, work and medicine. Women and the medical division of labour*. Londres : Sage.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research : from grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.
- Wieder, D. L. (2010). Dire le code du détenu : enquêter sur la culture de la prison. Dans D. Cefaï, P. Costey, E. Gardella, C. Gayet-Viaud, P. Gonzalez, E. LeMéner, & C. Terzi (Éds), *L'Engagement ethnographique* (pp. 183-215). Paris : Éditions de l'EHESS.

Clarification conceptuelle autour de la notion de culture dans le cadre d'une recherche inductive sur l'enseignant togolais

Émilie Hamelin

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article porte sur la pertinence d'utiliser, en amont d'une démarche de collecte de données, un cadre conceptuel dans une recherche adoptant une approche inductive. Les résultats présentés reposent sur l'expérience concrète d'une recherche réalisée sur le sol africain et qui porte sur les enseignants togolais en tant que passeurs culturels. L'objectif était d'explorer l'expérience des enseignants togolais œuvrant dans des écoles primaires publiques du Togo, spécifiquement sur leur fonction de passeur culturel. Afin d'appréhender le phénomène tel qu'il est vécu par les enseignants togolais, nous avons dû opérer une clarification conceptuelle autour du concept de passeur culturel parce que nous avons eu besoin de bien cerner l'objet de recherche lui-même. Par la suite, nous avons pu analyser le vécu de la tâche de passeur culturel comme elle se traduit non seulement dans le discours de l'enseignant, mais aussi dans sa pratique en classe.

Mots-clés : Passeur culturel, inculturation, concepts sensibilisateurs, enseignant, Togo

Introduction

L'analyse d'une situation vécue dans un pays africain, en utilisant les schèmes de référence des Occidentaux, risque de bloquer l'ouverture à la compréhension de la situation dans son altérité, sa différence, sa spécificité. Par contre, un risque inverse se trouve dans le fait de parcourir le terrain à l'étude sans clarifier certains concepts qui servent à délimiter l'objet de recherche. En effet, si le chercheur ne met pas au clair la sensibilité théorique avec laquelle il approche le phénomène qu'il étudie, cette sensibilité théorique risque d'intervenir inconsciemment et alors fausser sa compréhension en imposant une précompréhension du phénomène sans que les données soient la source première de son interprétation.

Nous avons délimité l'objet de recherche à partir d'écrits scientifiques portant sur le passeur culturel ainsi que sur les concepts qui lui sont reliés, c'est-à-dire les concepts de culture, de culture première, de culture seconde, d'identité culturelle, de langue, d'enculturation, d'assimilation, d'acculturation et d'inculturation. La définition de ces concepts nous a permis de déterminer la perspective avec laquelle nous sommes arrivée sur le terrain. Ainsi, ces termes ont été adoptés comme concepts sensibilisateurs (*sensitizing concepts*) selon la perspective propre à la méthodologie de la théorisation enracinée (Charmaz, 2005; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987), dans la lignée de la sociologie de l'École de Chicago (Blumer, 1969; Van den Hoonaard, 1997). Selon Plouffe et Guillemette, « ces concepts sensibilisateurs favorisent une plus grande acuité dans la lecture des données et permettent au chercheur de reconnaître ce qui émerge des données » (2012, p. 96). Les concepts sensibilisateurs nomment les paramètres du phénomène que l'on veut étudier. Ils permettent de préciser l'objet de recherche, de même que les objectifs de recherche (Schwandt, 2001). Ainsi, notre recherche ne porte pas sur l'enseignant togolais, mais bien sur son rôle de passeur culturel. Il y a un risque à laisser l'objet de recherche dans une définition trop large. Toute expérience humaine est tellement complexe qu'on ne peut pas l'étudier dans toutes ses dimensions. Les concepts sensibilisateurs identifient les dimensions choisies comme objet d'étude. Comme le rappelle Patton,

bien que la nature inductive de la recherche qualitative souligne l'importance d'être ouvert à tout ce qu'on peut apprendre, une certaine façon d'organiser la complexité de l'expérience est pratiquement un prérequis pour la perception elle-même¹ [traduction libre] (Patton, 2015, p.359).

Dans un contexte de recherche interculturelle, l'ouverture à ce qui émerge des données est particulièrement importante pour prévenir l'imposition de préconceptions qui proviennent de la culture du chercheur. Dans notre recherche, il nous fallait donc

préciser les concepts sensibilisateurs de notre approche avant même de nous attaquer à ce que vivent les enseignants togolais dans leur propre culture.

On se trouve ici en présence d'un certain dilemme qui ne peut pas être résolu en choisissant une option au détriment de l'autre. En d'autres mots, il faut à la fois demeurer dans une ouverture optimale et clarifier le mieux possible la perspective – la lunette – avec laquelle on observe le phénomène. On parlera alors de sensibilité théorique avec ces deux dimensions, comme l'explique Guillemette (2006) :

D'une part, il s'agit d'être ouvert à (dans le sens d'« être sensible à ») ce qui émerge des données. [...] D'autre part, il s'agit d'approcher les données avec une certaine sensibilité, c'est-à-dire avec une disposition de lecture avec laquelle le chercheur peut s'immerger dans les données. [...] Avoir une sensibilité théorique signifie être capable de donner du sens aux données empiriques et être capable de dépasser l'évidence de premier niveau pour découvrir ce qui semble caché au sens commun. Pour ce faire, il faut posséder (ou se procurer) un outillage fait de concepts riches et nombreux, ce qu'on appelle en anglais les « *sensitizing concepts* » (Blumer, 1969; Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978, 2005; Strauss, 1987). Comme le rappelle Charmaz (2004), ces concepts sensibilisateurs doivent favoriser une plus grande acuité pour reconnaître ce qui émerge des données (Guillemette, 2006, p. 42).

Cet article vise à montrer les liens entre les concepts sensibilisateurs que nous avons utilisés et ce qu'ils nous ont permis de comprendre sur l'objet de notre recherche.

Nous débuterons en expliquant le terme central de cette recherche qui porte sur le concept de passeur culturel.

1. Le passeur culturel

L'auteur Jean-Michel Zakhartchouk propose une métaphore pour présenter le rôle de l'enseignant en tant que passeur culturel. Il affirme que le passeur culturel invite les élèves à participer à un voyage :

Non un voyage sans retour, mais un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif, s'il est convié, même, à prendre la rame. Un voyage où il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui ne sera jamais tout à fait la même quand on aura goûté les fruits d'un monde plus vaste, plus riche (Zachartchouk, 1999, p. 19).

Toujours selon Zakhartchouk (1999), le terme *passeur* est un vieux mot déjà utilisé à l'époque du Moyen Âge qui désignait celui qui fait franchir un obstacle. Ainsi, le passeur culturel est cette personne qui, par divers moyens, permet l'accès des élèves à la culture. Cette action de faire passer vers une « culture qui vaut la peine » (Zachartchouk, 1999, p. 20) est en elle-même empreinte de traits culturels. Dans cette perspective, l'enseignant s'inscrit dans un rapport vivant avec la culture et propose un réinvestissement historique, social et culturel des savoirs scolaires (Sorin, Pouliot, & Dubois, 2007). Dans notre recherche sur les enseignants togolais, le passage s'effectue au cours d'une traversée entre le « rivage » d'où part l'élève et la terre qui constitue la finalité de l'apprentissage culturel.

Pour leur part, l'Association canadienne de l'éducation de langue française (ACELF), la Fédération culturelle canadienne-française (FCCF) et la Fédération canadienne des directions d'écoles francophones (FCDEF) proposent une définition synthèse qui englobe les divers éléments inclus dans la notion de passeur culturel :

Le passeur culturel accompagne la personne, élève ou adulte, dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions signifiantes

de découverte et d'expression de la culture tout en étant ouvert sur les autres cultures. Par des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, le passeur culturel encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'environnement. Le passeur culturel amène donc la personne à faire des choix éclairés qui contribueront au développement et à l'affirmation de son identité (ACELF, FCCF, & FCDEF, 2009, p. 10).

Ce concept de passeur culturel nous a aidée à délimiter précisément l'objet de notre recherche et plus spécifiquement l'objet de notre collecte de données. Plus encore, ce concept sensibilisateur nous a rendue attentive d'emblée au contexte du système scolaire africain qui porte une problématique particulière, notamment parce que le « rivage » de départ, en réalité, n'est pas celui qu'il devrait être. En effet, les enseignants ne « partent » pas sur la base du contexte culturel familial de l'élève. Le « rivage » de départ en classe n'est pas le réel lieu d'où l'élève part parce que concrètement les curricula et la langue de transmission à l'école ne correspondent pas à la culture première des jeunes. Ainsi, Noyau souligne plusieurs défis qui se présentent au passeur culturel africain. Elle en parle en termes de « passage » entre deux points :

s'appuyer sur les connaissances linguistiques et culturelles des enfants dans leur milieu, acquises hors de l'école, pour créer des ponts entre le monde social et culturel auquel ils appartiennent et le monde de l'école avec ses savoirs calibrés (Noyau, 2004, p. 477).

Mais encore faut-il que ce « milieu » culturel soit pris en compte concrètement. C'est là le problème auquel nous avons été « sensibilisée » grâce au concept de passeur culturel.

D'autres auteurs parlent de médiateur culturel plutôt que de passeur culturel. Tardif et Mujawamariya affirment que

l'enseignement est médiation à la culture du présent, médiation qui s'impose comme tâche d'éducation et d'instruction des nouvelles générations aux connaissances et aux normes sociales contemporaines qui président à l'exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire au savoir-vivre ici et maintenant dans notre société (2002, p. 5).

L'intégration d'éléments culturels à l'école par un médiateur a pour conséquence d'amener l'élève à parfaire son identité culturelle. Ainsi, « la construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (ACELF et al., 2009, p. 14). Dans un contexte scolaire où il y a discordance entre les acquis du milieu familial et ceux du milieu éducatif, une fragilisation de cette structure identitaire pourrait survenir et ainsi avoir un effet négatif sur l'apprenant dans l'intégration des caractéristiques de l'un ou l'autre des groupes culturels auxquels il appartient.

Plus spécifiquement dans le contexte du système scolaire togolais, déchiré entre l'omniprésence de la culture française, héritée de l'époque coloniale, et l'usage de la culture et des dialectes africains dans la vie quotidienne des élèves, le rôle de passeur culturel porte des enjeux et des questionnements particuliers. Nous y reviendrons.

Avant d'aller plus loin sur le concept de passeur culturel et pour mieux comprendre cette notion, il nous faut clarifier la notion de culture afin de lui rendre explicitement sa fonction de concept sensibilisateur.

2. Le concept de culture

Le concept de culture est étudié depuis plusieurs années par des chercheurs de différentes disciplines telles la sociologie, l'anthropologie et la psychologie. Il existe plusieurs définitions, mais nous pensons pouvoir dire que, en général, le concept de culture comporte une double acception : d'un côté, nous retrouvons une vision plus

classique ou humaniste qui concerne les « personnes de culture » et, de l'autre, une visée plus anthropologique ou sociologique, une définition fondée sur la « psychologie collective » ou sur le mode de vie spécifique d'un groupe humain (Carrier, 1992, p. 138). C'est évidemment la deuxième acception que nous utilisons dans notre recherche.

Spécifiquement, nous empruntons la définition bien connue de l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor. Celui-ci est un des premiers chercheurs à avoir proposé une définition du terme *culture* dans un sens sociologique ou ethnologique. Il définit la culture comme un « tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Tylor, 1871, p. 1).

Cuche (2004) précise que cette définition se veut plus descriptive que normative. Il ajoute :

Par ailleurs, elle rompt avec les définitions restrictives et individualistes de la culture : pour Tylor, la culture est l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective. Enfin, la culture est acquise et ne relève donc pas de l'hérédité biologique. Cependant, si la culture est acquise, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients (p. 18).

3. Les concepts de culture première et de culture seconde

Dumont (1968) propose une distinction entre la culture reçue dans le milieu familial – qu'il appelle culture première – et la culture seconde reçue à l'école. Pour lui, la culture première est constituée de « tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison » (Dumont, 1968, p. 51). Cette culture première, au sens dumontien, est donc d'abord familiale parce qu'elle provient du quotidien du milieu dans lequel nous naissons et grandissons dans les premières années de notre vie (Fornara, 2006).

Toujours pour Dumont, la culture seconde est intrinsèquement liée à la culture première. Elle y est enracinée. Dans les mots de ce sociologue, la culture seconde se construit dans une explicitation du sens qui se trouve dans la culture première (Dumont, 1968). Cette culture seconde est constituée de savoirs et de systèmes symboliques qui proviennent davantage de la société que de la famille, même si la famille agit en tant que vecteur de la culture seconde de toute la société. Dans l'apprentissage de la culture seconde, l'école joue un rôle prépondérant. En effet, pour Forquin (1996), la culture seconde constitue la raison d'être de l'école et la substance de l'enseignement scolaire.

La culture première sert d'ancrage aux contenus éducatifs offerts par l'école. Elle doit donc être connue par les enseignants qui ont comme responsabilité de permettre l'arrimage entre la culture première et la culture seconde. Que ce soit sur le plan académique, sur le plan personnel ou sur le plan social, l'intégration de la culture seconde ne doit pas se faire au détriment des connaissances déjà acquises par l'enfant, mais plutôt se faire en continuité avec la culture première (Noyau, 2006).

Ce couple conceptuel (culture première et culture seconde) nous a rendue sensible au contexte togolais dans lequel l'identité culturelle, c'est-à-dire « la culture telle qu'elle est vécue par chacun de nous, à un moment spécifique de notre vie » (Gratton, 2009, p. 35), est en constante confrontation avec une autre construction identitaire, celle d'une culture étrangère qui cherche à s'imposer. La culture seconde devrait toujours être seconde de la culture première, mais ce n'est pas ce qui arrive dans les écoles togolaises. Si la culture seconde n'est pas dans le prolongement de la culture première, elle ne peut pas « passer ».

Dans notre recherche, nous avons découvert que les enseignants togolais ne peuvent pas être des passeurs culturels d'une culture étrangère parce que cette imposition d'une culture étrangère, surtout si elle ne prend pas en compte la culture première réelle, est en contradiction avec le rôle de passeur culturel. Avec ces concepts sensibilisateurs comme outils d'appréhension de ce que vivent les

enseignants togolais, nous avons pu être « sensibles » aux problématiques particulières qu'ils vivent dans leur rôle de passeur culturel et aux processus de résolution de dilemmes qu'ils vivent aussi.

4. Le concept d'enculturation

Un des premiers processus de socialisation qui touche l'individu est la transmission des traits de sa propre culture par sa famille et son entourage immédiat. En effet, si l'enculturation est un processus de socialisation au sein d'une société particulière (Bayili, 2014), c'est d'abord au sein de la famille que les éléments culturels sont transmis d'une génération à l'autre (Sabatier & Dasen, 2001). Les auteurs Camilleri et Vinsonneau (1996) précisent la définition de ce concept en indiquant que l'enculturation est « l'ensemble des opérations par lesquelles les sujets s'approprient cette culture de leur propre groupe » (p. 20). L'enculturation correspond aux « mécanismes inconscients ou partiellement conscients » de la transmission des traits culturels du groupe d'appartenance vers un individu, orientant ainsi les différents « aspects de sa personnalité dans un sens commun » (Camilleri, 1985, p. 24), c'est-à-dire un sens partagé par les autres membres du même groupe.

Ainsi, on comprend que le concept d'enculturation est très lié au concept de culture première et donc, que l'enseignant – en tant que passeur culturel – doit prendre en compte la base même du processus de « passage », base qui se constitue par l'enculturation. Dans le contexte scolaire togolais, le passeur culturel ne peut pas tenir pour acquis que cette base est prise en compte dans les curricula et les ressources comme les manuels. Il y a donc une problématique que l'enseignant ne peut absolument pas esquiver. Et la manière de traiter cette problématique n'est pas du tout évidente. Nous verrons plus loin ce que vivent les enseignants togolais sur ce plan.

5. Les concepts de triangle pédagogique et d'inculturation en lien avec le concept de passeur culturel

Dans ses écrits, Zakhartchouk (1999) parle de trois éléments qui s'articulent autour du concept de passeur culturel, soit l'enseignant, l'élève et la culture. Dans le dessein de bien cerner le rôle et les relations existantes entre chacune de ces composantes du concept de passeur culturel, nous expliciterons les liens entre elles à l'aide d'un modèle théorique qu'on appelle le triangle pédagogique, puis nous verrons la cohérence avec le concept d'inculturation.

Legendre (1988, 2005) propose une compréhension du triangle pédagogique qu'il intègre à son modèle SOMA. Tout d'abord, nous retrouvons les trois pôles du triangle, soit le sujet, l'objet et l'agent. Chacun d'eux est relié à l'autre par une « relation biunivoque » (Mvondo Mvondo, 2013, p. 24).

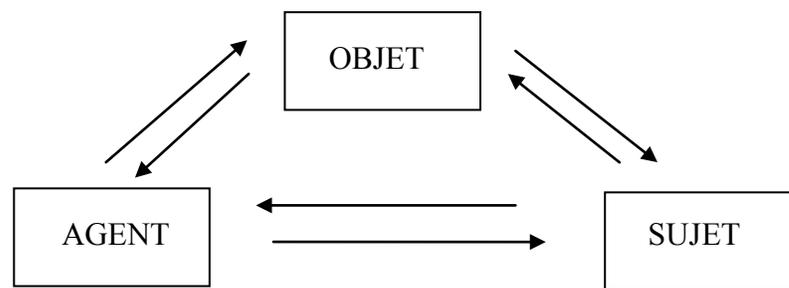


Figure 1. Triangle pédagogique.

Selon Legendre (1988, 2005), la première composante est le « sujet » ou « l'apprenant » dans une situation d'apprentissage (désigné par S). Le second pôle constitue « l'objet » (O) ou « l'ensemble des objectifs d'une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 962). Le troisième pôle est « l'agent » (A), c'est-à-dire « l'ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 34). Rézeau (2001) reprend le

triangle de Legendre et nomme les pôles différemment : le sujet est l'apprenant, l'agent est l'enseignant et l'objet est le savoir. Pour faire le lien entre le triangle pédagogique et le modèle du passeur culturel, nous n'avons qu'à considérer que l'objet (O), ou le savoir, est la culture, et plus précisément la culture seconde.

Dans cette perspective, le concept d'inculturation constitue aussi un modèle triangulaire à trois pôles. Il a vu le jour dans les années 80 dans le domaine de la théologie. Ce modèle a d'abord été élaboré à deux pôles, ceux-ci étant le message (la culture seconde) et le sujet, ou plus précisément la culture de ce sujet. On parlait alors d'adapter le message à la culture du récepteur. Cette bipolarité contribuait à la confusion sémantique entre les notions d'acculturation et d'inculturation. En effet, la notion d'acculturation désigne un type de relations entre deux cultures : « l'acculturation est le processus par lequel une culture mise en contact avec d'autres cultures s'adapte à elles et, à partir de ses propres racines, en assimile certains éléments » (Bayili, 2014, p. 22). Le terme *acculturation*, avec cette signification, existe en anthropologie depuis le début du XX^e siècle (Herskovits, 1938; Redfield, Linton, & Herskovits, 1936). Il est dual et non trine (Bhatia & Ram, 2001). La plupart des définitions impliquent une réciprocité d'influence entre deux cultures (Poirier, 1972; Vinsonneau, 2002). Dans ce processus d'échanges, un des deux groupes culturels (ou individus) opère « une sélection, une combinaison, un renforcement, ou un rejet des traits culturels » de l'autre (Carrier, 1992, p. 34).

Nous voulons ici souligner le fait que le concept d'acculturation est toujours dual et que, lorsque le concept d'inculturation est synonyme d'acculturation, cette dualité demeure dans la compréhension de l'inculturation. Ainsi, cette sémantique à deux pôles paraissait insuffisante pour Carrier (1987), Peelman (1989, 2007) et Schineller (1989) dans leurs études sur l'inculturation. Ils lui ont préféré la triangularité afin d'exprimer la complexité existante dans la relation entre le médiateur (le catéchète ou le missionnaire) et la personne (le sujet) apprenant à s'approprier le message (la culture seconde). Ainsi, le modèle théorique de

l'inculturation qui est construit à trois pôles (Guillemette, 1995) rejoint le modèle du triangle pédagogique et, en même temps, permet de mettre en lumière la médiation du passeur culturel qui est une médiation entre la culture seconde et la culture première. Pour être plus clair, précisons que, dans la notion d'inculturation, les trois pôles sont l'enseignant, l'apprenant et la culture à apprendre (donc, la culture seconde). Dans ce modèle théorique, la culture première se situe dans le pôle de l'apprenant. Ainsi, l'inculturation est un processus d'appropriation d'une culture seconde par l'apprenant, processus qui inclut la médiation de l'enseignant.

C'est ainsi que le concept d'inculturation nous apparaît préférable à celui d'acculturation dans le contexte de l'enseignement parce qu'il permet de prendre en compte les trois éléments essentiels de l'enseignement – les mêmes trois éléments que l'on retrouve dans le concept de passeur culturel – et parce qu'il permet de voir les relations entre ces trois éléments comme on les voit dans le triangle pédagogique.

Si nous reprenons le triangle qui se trouve dans le concept d'inculturation, on dira que ce sont les domaines d'apprentissage et les programmes disciplinaires qui constituent la culture seconde (ministère de l'Éducation du Québec & ministère de la Culture et des Communications, 2003) et qu'ils forment le pôle « objet » (O) dans le modèle de Legendre. L'enseignant est perçu comme un guide dans la relation entre l'apprenant et la culture. La Figure 2 illustre le triangle pédagogique en lien avec le concept de passeur culturel de Zakartchouk (1999) et les relations entre les différentes composantes. La tâche de l'enseignant passeur culturel s'insère dans ces relations à double mouvement, ou relations réciproques, que nous retrouvons dans le concept d'inculturation (Guillemette, 1995). Pour cette étude, nous nous concentrons davantage sur les relations entre la culture et l'enseignant ainsi que celles vécues entre l'enseignant et l'élève. Le rapport dans la troisième relation, soit entre l'élève et la culture, est tout aussi important dans ce modèle, mais il ne permet pas d'approfondir la compréhension de la façon dont l'enseignant togolais vit son rôle de médiateur entre la culture togolaise et l'apprenant.

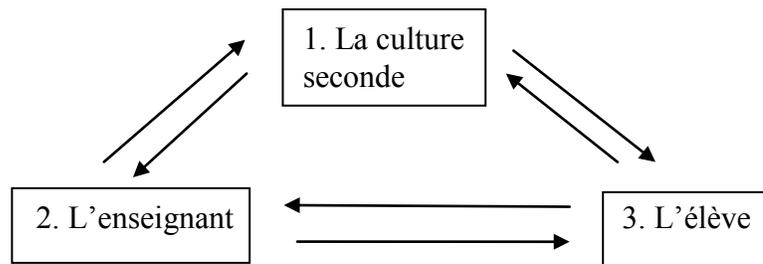


Figure 2. Modèle provisoire des relations existantes dans le modèle du passeur culturel.

La première relation que nous décrivons ici est celle existant entre la culture et l'enseignant. La culture s'insère dans l'enseignant comme l'enseignant s'insère dans la culture à enseigner. Cette culture est présente dans des objectifs scolaires et des programmes d'enseignement. Le mouvement de l'objet vers l'agent correspond à la connaissance que ce dernier acquiert de ces programmes et des domaines d'apprentissage empreints de la culture seconde nationale. Le mouvement inverse se rapporte aux adaptations de ces programmes effectuées par le passeur culturel. Pour Tardif et Lessard,

les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires; au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que de diverses autres conditions, telles que leur compréhension de la matière, leur interprétation des besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe, leurs préférences et valeurs, etc. (2004, p. 252).

La seconde relation décrite se situe entre l'agent et le sujet. Le double mouvement que nous retrouvons dans cette relation permet de dire que l'enseignant transmet à l'élève des repères culturels tout en apprenant de lui, ce qui occasionne une perpétuelle mouvance dans cette relation. On peut ici utiliser le concept d'acculturation pour exprimer cette relation entre deux identités culturelles qui

s'influencent réciproquement. Le mouvement de l'enseignant vers l'élève constitue l'enseignement des savoirs et des connaissances à l'élève. Pour ce qui est du mouvement de l'élève vers l'enseignant, il est actualisé lorsque l'enseignant apprend à mieux connaître l'élève et lorsque celui-ci participe aux interactions avec l'enseignant. Tardif et Lessard (2004) expliquent que « l'enseignant doit s'engager dans un processus d'interaction et d'ouverture avec autrui – avec un autrui collectif – de façon à lui donner accès à sa propre maîtrise » (p. 356). Ce transfert de connaissances laisse place au passage de la culture « qui vaut la peine » (Zakartchouk, 1999, p. 20) où l'enseignant et l'élève se verront transformer dans cette relation réciproque d'acculturation.

6. Les enseignants togolais comme passeurs culturels

Dans cette dernière partie de l'article, nous présentons le vécu des enseignants que nous avons rencontrés dans notre processus de recherche sur leur expérience de passeurs culturels. Ainsi, nous illustrons l'utilité de la clarification des concepts sensibilisateurs dans notre appréhension du phénomène.

Cette expérience des enseignants togolais ne peut être comprise que si l'on garde à l'esprit le contexte de conflit culturel dans lequel se trouve l'école togolaise. En effet, le Togo fait partie de ces pays qui ont été conquis par des gens qui se considéraient comme porteurs d'une culture universelle. Lors de la colonisation du Togo par les Français au début du XIX^e siècle, ceux-ci ont imposé leur façon de vivre aux Africains, notamment en prescrivant des lois qui ne respectaient pas la culture togolaise et en imposant la culture française dans les écoles. Ces colonisateurs visaient, en quelque sorte, l'assimilation de la population locale, ce qui « implique pour un groupe la disparition totale de sa culture d'origine et l'intériorisation complète de la culture du groupe dominant » (Cuche, 2004, p. 12). Ainsi, encore aujourd'hui, le Togo se caractérise par une situation diglossique (français/langues africaines) où les dialectes africains ne sont pas utilisés à l'école. Pour Cuche, « langue et culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a, entre

autres fonctions, celle de transmettre la culture » (2004, p. 14). De son côté, Lévi-Strauss (1958) soulève la complexité des rapports entre langage et culture, en désignant trois façons différentes de voir ces rapports. Premièrement, il considère que la langue est un « produit » de la culture. Alors, « une langue en usage dans une société reflète la culture générale de la population » (Lévi-Strauss, 1958, p. 78). Deuxièmement, cet auteur souligne que la langue fait partie intégrante de la culture, comme un « élément » parmi d'autres éléments, c'est-à-dire qu'elle n'en est pas le seul élément (Lévi-Strauss, 1958, p. 79). Troisièmement, il fait remarquer que la langue est une « condition » de la culture (Lévi-Strauss, 1958, p. 79). Autrement dit, c'est avec le langage que l'individu s'approprie la culture de son milieu d'origine.

À la lumière de ces précisions conceptuelles, nous pouvons constater que l'usage d'une langue étrangère à l'école ne favorise pas le développement cognitif des élèves, surtout dans le cas où cette langue n'est pas connue par ces derniers et qu'ils doivent en faire l'apprentissage initial. L'enseignant togolais, jouant un rôle important dans la construction de l'identité culturelle de ses élèves, se voit dans l'obligation d'utiliser une langue étrangère en classe. On pourrait décrire la situation en expliquant ainsi la dualité : d'un côté, les codes valorisés appris au sein du milieu familial et, de l'autre, le mépris de ces mêmes références par les gens « cultivés ».

Parmi les enseignants rencontrés pour notre recherche lors de séjours dans un village togolais, Selom, Mensah et Élo² expliquent que les documents pédagogiques qu'ils utilisent dans leur enseignement doivent être en lien avec les coutumes, les traditions et surtout les réalités du pays. Selom utilise un document de vocabulaire écrit et imprimé par des gens de son pays. Pour lui, « un étranger ne peut pas parler de la culture d'une autre localité ». Le document de français qui est le plus répandu dans le pays est « Le Flamboyant ». Cette collection est une adaptation du contexte des pays d'Afrique francophone produite par un éditeur français. Il est utilisé dans plusieurs pays. Les enseignants togolais s'interrogent tout de même sur

l'absence d'un contenu culturel spécifiquement togolais dans ces documents pédagogiques.

À ce propos, le choix des contenus des manuels scolaires découle de la description des programmes de formation qui, eux-mêmes, suivent l'orientation prise par le curriculum pédagogique. Les grandes orientations de ce curriculum sont prises en fonction des besoins et des aspirations du pays. Donc, prenant en considération les finalités de l'éducation au Togo portant, entre autres, sur le renforcement de l'identité culturelle, nous devrions retrouver des repères culturels propres à la culture togolaise dans les documents utilisés par les élèves et les enseignants. Cela n'est malheureusement pas le cas. Sorin mentionne l'apport de la littérature en classe comme un outil afin de favoriser « la construction identitaire par la transformation du rapport de l'élève à la culture, à l'Autre et au monde » (2006, p. 237). De plus, elle ajoute qu'une telle approche culturelle doit s'harmoniser avec le contenu des manuels scolaires.

L'élaboration des manuels scolaires doit être faite en tenant compte des besoins des apprenants et des traits culturels des individus ciblés par l'utilisation des documents. Il est nécessaire de faire appel aux ressources humaines locales pour cette élaboration. Souvent, les difficultés économiques des pays d'Afrique, tel le Togo, ne permettent pas la production locale de ces manuels. Cette situation oblige les concepteurs à faire appel à une « équipe mixte » qui est composée d'experts locaux et d'experts étrangers. L'apport des étrangers peut se traduire par l'appui d'une maison d'édition ou par une collaboration entre institutions (Bérard, 1995). Dans un tel cas, l'auteur précise que l'équipe doit être en accord avec certains éléments de base tels que la conception de la langue à enseigner, le traitement des aspects socioculturels ainsi que la conception méthodologique. Cette façon de procéder peut être coûteuse pour l'État ainsi que pour la maison d'édition. C'est pour cette raison que les contenus, sur le plan culturel, sont épurés afin de répondre à un public plus large. Dans le contexte éducatif qui nous concerne, le manuel scolaire est un outil

indispensable pour les enseignants qui, souvent, ont peu ou pas de formation pédagogique et didactique. La pénurie d'enseignants qui règne au Togo ne facilite pas les choses, car les directions d'école doivent avoir recours à des enseignants volontaires. Ces derniers, malgré leur engagement généreux, manquent de formation et d'expérience. Donc, pour ces personnes, le manuel scolaire est plus que nécessaire.

Cette situation est ce qui motive les enseignants togolais consultés à adapter les contenus et à modifier les documents scolaires fournis par l'État. Pour eux, utiliser des situations de la vie courante des enfants ainsi que des situations qui les interpellent favorise l'appropriation par l'élève de sa culture locale. Un rapport produit par le Ministère togolais des enseignements primaire et secondaire (2004) mentionne qu'afin d'augmenter la qualité de l'éducation et de réduire le taux de redoublement et d'abandon scolaire, les autorités compétentes devront faire, entre autres, « l'adaptation du matériel didactique et du contenu des manuels scolaires de manière à rendre l'enseignement dispensé aux apprenants plus pertinent » (Ministère togolais des enseignements primaire et secondaire, 2004, p. 18). L'enseignant Afi explique que, dans le manuel mis à disposition, la leçon portant sur « la toilette » suggère des éléments qui sont peu connus des élèves : « on a dessiné dans le document le lavabo, des choses qui ne sont pas familières aux enfants. Donc, on essaie d'adapter. On peut laisser les lavabos de côté et exploiter une situation proche des enfants ».

L'adaptation des manuels scolaires est une tâche de l'enseignant passeur culturel. Cette tâche complexe s'inscrit dans la relation entre le pôle « objet » (la culture incluse dans les programmes) et le pôle « agent » (l'enseignant). Par contre, afin de bien adapter les contenus des manuels accessibles en classe, l'enseignant doit connaître la culture de ses élèves. En ce sens, l'enseignant est au service de la relation entre le pôle « Objet » (les contenus des programmes scolaires) et le pôle « Sujet » (les élèves).

Pour les enseignants consultés, les leçons d'histoire, en particulier, ont une grande importance dans la formation culturelle des élèves et donc dans le rôle de passeur culturel. Afin de mieux comprendre les réalités actuelles sur les plans politique, géographique, économique, culturel, etc., il est nécessaire de connaître la dimension historique de ces aspects de la vie. De plus, l'enseignement de l'histoire constitue une manière incontournable de transmettre l'héritage culturel. Comme le soulignent le MEQ et le MCC,

sans qu'ils soient considérés comme des objets particuliers d'étude, l'exploitation en classe des repères culturels permet à l'élève de s'approprier des savoirs culturels produits par les générations précédentes. Ces savoirs constituent l'essence du monde où il doit vivre (2003, p. 32).

En ce sens, Koffi, un enseignant togolais, précise l'importance de connaître le vécu ainsi que le mode de vie des ancêtres :

On arrive à leur parler, à leur enseigner cela que vos ancêtres sont venus de tel lieu, vous avez tel roi. Le roi le plus célèbre c'est un tel. Et comment vos ancêtres se comportaient; ils faisaient ceci, ils faisaient cela.

Akofa enseigne « l'itinéraire que les Adja et les Ewe ont suivi depuis le Nigéria jusqu'au Togo ».

En ce qui a trait à l'enseignement des arts plastiques, de la danse et des chants, Komla précise qu'il enseigne « le chant et la danse de nos milieux ». Les élèves apprennent des chants et des danses qui font partie du répertoire traditionnel de la culture togolaise. Selon l'enseignant, par ces manifestations artistiques, les élèves apprennent les coutumes et les traditions de leur culture. La danse et le chant sont souvent reliés à des rituels traditionnels comme le mariage, la naissance d'un enfant ou la mort d'une personne.

Par ailleurs, le contenu des leçons d'éducation civique et morale (ECM) a pour objectif principal l'apprentissage des règles de politesse, de coopération et de respect. Afi démontre bien, par l'exemple d'une leçon, son implication dans sa tâche de passeur culturel :

L'enfant quand il marche, il rencontre quelqu'un, il doit lui dire poliment, il doit le saluer; comment on dit « bonne arrivée ». Le matin, quand il se réveille, il doit saluer les parents. [...] Donc, c'est d'une façon, c'est la coutume à transmettre.

Alors, à l'aide d'un thème précis, il est possible pour le maître d'enseigner le code de vie à suivre selon les valeurs de la culture locale. Pour réaliser son rôle de passeur culturel, l'enseignant togolais doit viser, par l'éducation, à « rendre l'enfant conforme à un certain idéal social » (Ngakoutou, 2004, p. 55), entre autres par la « connaissance des us et coutumes de son groupe » (Ngakoutou, 2004, p. 55).

Les enseignants rencontrés ont mentionné le lien qui existe entre la transmission de la culture et l'utilisation de la langue nationale. Selom explique que « c'est dans ça [la langue] que nous apprenons nos cultures ». Ayawa précise : « Chaque langue correspond à une culture. Aucune langue étrangère ne peut transmettre parfaitement une culture africaine. »

Élolo soulève la problématique de la multiethnicité du pays dans l'enseignement des langues nationales par les enseignants. Lui-même vit dans un milieu Ewe, mais il est originaire du nord. Il fait partie des Kotokoli, ce qui veut dire qu'il ne parle ni l'Ewe, ni le Kabyié. Alors, il est impossible pour lui d'enseigner une ou l'autre de ces langues nationales. En ses propres mots, il rappelle que, « par exemple, moi, les langues qu'on me dit d'enseigner là, moi, je ne les comprends pas parce que je suis Kotokoli ». Cette situation constitue un problème sérieux dans l'enseignement des langues nationales à l'école. Elle porte donc préjudice à la transmission culturelle. Noyau (2004) a observé cette problématique du manque de

connaissances des enseignants des langues maternelles à enseigner : « L'introduction des langues éwé et kabiyé dans les classes du primaire et du secondaire se heurte donc au problème du niveau de connaissances des enseignants » (p. 493). On comprend ici que le rôle de passeur culturel porte l'exigence de l'apprentissage de la culture à « passer ».

Concernant cet aspect de la langue maternelle et de la culture première qui ne trouve pas toujours un prolongement dans l'apprentissage scolaire, Selom précise que les enfants n'arrivent pas dénués de connaissances à l'école : « Les enfants apprennent quelque chose avant de venir à l'école. » Certains enseignants expriment la nécessité de la culture première, cette culture apprise au sein de la famille, dans la construction des nouveaux apprentissages culturels en classe, ceux-ci constituant la culture seconde. C'est lors du contact avec les autres élèves et les enseignants que l'élève est confronté à la réalité multiethnique qui existe dans le pays. Afin de mettre son rôle de médiateur culturel en action, l'enseignant doit connaître et faire connaître ces traditions culturelles propres à ces différents groupes ethniques. Il doit donc connaître la différence importante entre la famille et l'école sur le plan de la médiation de la culture.

Conclusion

Nous avons essayé de montrer comment une approche inductive peut inclure une utilisation des concepts sensibilisateurs pour mieux faire ressortir le sens du vécu à l'étude. Ainsi, la clarification des concepts de passeur culturel, de culture, d'inculturation, etc., nous a permis de mieux comprendre le vécu de l'enseignant togolais et les problématiques qu'il vit dans son rôle par rapport à la culture. Notre défi était de montrer comment demeurer dans une approche inductive tout en faisant un travail conceptuel en amont de la recherche sur le terrain.

La clarification des concepts sensibilisateurs a rendu possible une approche inductive plus riche dans le sens où nous avons pu nous ouvrir davantage à la

complexité de ce que vivent les enseignants togolais au cœur de leur travail et avons pu mieux comprendre les nuances de leur vécu. Cette étape préalable à la recherche sur le terrain permet non seulement de préciser l'approche avec laquelle on appréhende un phénomène, mais aussi de mieux s'ouvrir à ce que disent les données pour aboutir à une compréhension bien enracinée dans ces données en provenance des personnes qui vivent le phénomène à l'étude.

Dans la perspective ethnographique d'immersion dans une culture locale en mettant le plus possible de côté ses préconceptions pour ne pas les imposer lors de l'interprétation de cette culture, il faut tout de même identifier l'objet d'étude lui-même, et cette identification ne peut être faite sans la clarification des concepts qui nomment cet objet d'étude. Dans notre recherche, nous avons expérimenté la fécondité de la clarification conceptuelle parce que, sans elle, nous n'aurions vu que superficiellement des phénomènes du quotidien qui nous auraient frappée par leurs différences évidentes (donc plutôt extérieures) par rapport aux comportements des enseignants et des élèves québécois. Le fait d'avoir cerné les concepts utiles à notre recherche et d'en avoir saisi les nuances et les complexités nous a permis d'appréhender en profondeur l'intériorité du vécu des enseignants togolais dans ce qui est au cœur de leur mission et de leur engagement : leur rôle de passeur culturel. Il faut dire que l'Afrique est, depuis plusieurs années, une source très riche de réflexion sur les enjeux liés à la culture dans l'éducation, liés à l'acculturation et à l'inculturation. Les problématiques vécues par les enseignants sont aussi l'occasion d'un engagement profond et très instructif pour les enseignants de toutes les cultures.

Note

¹ « *While the inductive nature of qualitative inquiry emphasizes the importance of being open to whatever one can learn, some way of organizing the complexity of experience is virtually a prerequisite for perception itself* » (Patton, 2015, p. 359).

² Tous les prénoms africains dans cet article sont des pseudonymes.

Références

- Association canadienne de l'éducation de langue française (ACELF), Fédération culturelle canadienne-française (FCCF), & Fédération canadienne des directions d'écoles francophones (FCDEF). (2009). *Trousse du passeur culturel : la contribution des arts et de la culture à la construction identitaire*. Repéré à http://www.passeurculturel.ca/documents/trousse_passeur_2009.pdf
- Bayili, B. (2014). *Le concept d'inculturation*. Paris : L'Harmattan.
- Bérard, E. (1995). Faut-il contextualiser les manuels? Dans J. Pécheur, & G. Vigner (Éds), *Le français dans le monde. Recherches et applications* (pp. 21-24). Paris : Hachette.
- Bhatia, S., & Ram, A. (2001). Rethinking 'acculturation' in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. *Human Development*, 44(1), 1-18.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris : Unesco.
- Camilleri, C., & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Carrier, H. (1987). *Évangile et cultures de Léon XIII à Jean-Paul II*. Cité du Vatican : Libreria Editrice Vaticane. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/carrier_herve/evangile_et_cultures/evangile_et_cultures.html
- Carrier, H. (1992). *Lexique de la culture pour l'analyse culturelle et l'inculturation*. Tournai-Louvain-la-Neuve : Desclée. Repéré à <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030174562>
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 507-535). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales* (3^e éd.). Paris : La Découverte.

- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : Éditions HMH.
- Fornara, K. (2006). *École et culture : contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Forquin, J.- C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Gratton, D. (2009). *L'interculturel pour tous : une initiation à la communication pour le troisième millénaire*. Québec : Éditions Saint-Martin.
- Guillemette, F. (1995). L'apparition du concept d'inculturation : une réception de Vatican II. *Mission*, 2(1), 53-78.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la grounded theory : pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Herskovits, M. J. (1938). *Acculturation. The study of culture contact*. New York, NY : J. J. Augustin Publisher.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), & ministère de la Culture et des Communications (MCC). (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère togolais des enseignements primaire et secondaire (2004, Août). *Rapport national du Togo sur les enseignements primaire et secondaire*. 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation. Unesco. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/togo.pdf>

- Mvondo Mvondo, F. N. (2013). *Être enseignant en Afrique aujourd'hui : héritage, défis, perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Ngakoutou, T. (2004). *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture?* Paris : L'Harmattan.
- Noyau, C. (2004, Mai-Juin). Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. Dans *AUF : Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, Ouagadougou, Burkina Faso (pp. 473-486). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Noyau, C. (2006). Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique. *Bulletin VALS/ASLA*, 83(1), 93-106.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Peelman, A. (1989). *L'inculturation. L'Église et les cultures*. Paris : Desclée.
- Peelman, A. (2007). *Les nouveaux défis de l'inculturation*. Bruxelles : Lumen Vitae.
- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 87-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poirier, J. (1972). Ethnies et cultures. Dans J. Poirier (Éd.), *Ethnologie régionale* (Vol. I). Paris : Gallimard.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia* (Thèse de doctorat inédite). Université de Bordeaux 2, France.
- Sabatier, C., & Dasen, P. R. (Éd.). (2001). *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*. Paris : L'Harmattan.

- Schineller, P. (1989). L'inculturation, pèlerinage vers la catholicité. *Concilium*, 224, 107-116.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionnaire of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Sorin, N. (2006). La lecture comme apprentissage culturel et les manuels scolaires au primaire. Dans M. Lebrun (Éd.), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes* (pp. 235-250). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sorin, N., Pouliot, S., & Dubois, M. D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Mujawamariya, D. (2002). Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 3-20.
- Tylor, E. (1871). *Primitive culture*. London : John Murray.
- Van den Hoonaard, W. C. (1997). *Working with sensitizing concepts*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Zakhartchouk, J.- M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Tentative de renouvellement de l'approche méthodologique en marketing social : l'apport de la MTE dans un effort de sensibilisation des jeunes conducteurs québécois à la problématique de l'alcool au volant

Maxime Boivin¹
Université Laval

Résumé

L'intégration de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) à la recherche en marketing social, et plus particulièrement en sécurité routière, est une orientation méthodologique plutôt récente. Nous croyons pourtant que cette approche, qui est à l'antithèse de l'approche hypothético-déductive traditionnellement répandue dans ce domaine, est la plus appropriée pour nous permettre de répondre à la question suivante : comment sensibiliser et éduquer les jeunes conducteurs québécois de 18 à 24 ans aux problèmes de l'alcool au volant? L'approche de la MTE nous fera ainsi mieux comprendre les perceptions qu'ont les jeunes conducteurs de l'alcool au volant puis nous permettra d'identifier les variables et les facteurs d'influence à considérer lors de l'élaboration et de la mise en œuvre d'interventions visant à sensibiliser et à éduquer ce public cible à la problématique de l'alcool au volant. Dans cet article, nous présenterons la démarche inductive adoptée dans le cadre de notre projet de recherche portant sur la sensibilisation à l'alcool au volant auprès des jeunes conducteurs québécois (en cours) ainsi que les arguments appuyant ce choix.

Mots-clés : Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), marketing social, évaluation formative, sécurité routière, jeunes conducteurs

Introduction

La sécurité routière est un thème social important qui affecte le bien-être collectif. Selon la Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ), les comportements dangereux constituent la principale cause d'accidents et de décès sur les routes québécoises (SAAQ, 2014a). L'insécurité routière serait largement causée par des comportements individuels alors que ses conséquences affectent plus largement la société (dangers accrus sur les routes, congestions, blessés et morts causés par des accidents, etc.). Elle est donc un problème de société qu'il incombe à chacun de nous

d'améliorer : nous sommes, individuellement et en tant que société, en grande partie responsables des insécurités et accidents qui sévissent sur les routes.

Au Québec, l'alcool au volant est l'une des deux principales causes d'insécurités sur les routes – l'autre étant la vitesse au volant (SAAQ, 2014b) –, et ce, malgré le fait qu'il est généralement mal vu, stigmatisé et socialement réprimé. D'ailleurs, selon la SAAQ (2014b), sur les routes du Québec, « de 2008 à 2010, 38 % des conducteurs décédés avaient un taux d'alcool dans le sang supérieur à 80 mg par 100 ml (0,08) ». En plus de son coût social et des conséquences personnelles potentiellement désastreuses qu'il engendre, l'alcool au volant entraîne d'importants coûts financiers qui incombent à la société; il en coûterait à la société québécoise environ 90 millions de dollars par année en indemnisation aux victimes de la route seulement (SAAQ, 2014b).

La problématique de l'alcool au volant apparaît plus marquée chez les jeunes conducteurs qui sont systématiquement surreprésentés dans le bilan routier des accidents et infractions liés à l'alcool au volant, et ce, malgré le resserrement récent des lois sur l'alcool au volant les concernant. En effet, alors qu'ils ne représentent que 10 % des permis de conduire québécois, les jeunes de 16 à 24 ans sont impliqués, en moyenne, dans 30 % des infractions au Code de la route liées à l'alcool au volant (SAAQ, 2014c). Qui plus est, entre 2005 et 2009, les conducteurs de 16 à 19 ans en état d'ébriété étaient responsables de 33 % des décès sur les routes et ce pourcentage augmente à 56 % si on ajoute les conducteurs de 20 à 21 ans (SAAQ, 2014c). Reconnus pour être plus sensibles aux effets de l'alcool, les jeunes représenteraient « un risque relatif d'accident mortel beaucoup plus élevé que les conducteurs plus âgés » (SAAQ, 2014c). En fait, étant donné l'inexpérience au volant (Causse, Kouabenan, & Delhomme, 2004; Dionne, Fluet, & Desjardins, 2007; Kleisen, 2013), la prise de risques accrue (Hatfield & Fernandes, 2009) et les caractéristiques physiologiques (Ouimet, 2012) et psychologiques (Scott-Parker, Watson, King, &

Hyde, 2013) qui marquent cette période de la vie, les jeunes conducteurs sont généralement jugés comme étant des conducteurs à risque.

Depuis des décennies déjà, des organismes, généralement gouvernementaux, ont recours à une panoplie de stratégies pour améliorer la sécurité routière, particulièrement auprès des jeunes conducteurs (étant donné leur statut de groupe à risque). L'alcool au volant chez les jeunes conducteurs a fait l'objet de nombreuses interventions sur le terrain et campagnes de communication, ici comme ailleurs dans le monde : interventions légales (création ou modification de lois et règlements), interventions policières (accroissement de la présence policière et de la sévérité des sanctions), interventions en milieux scolaires ou lors d'événements et interventions médiatiques (toutes plus axées sur la prévention, la sensibilisation et l'éducation) (Coffman, 2002). Malgré les sommes d'argent et les efforts importants investis dans ces diverses stratégies, tant punitives que préventives, la question de leur efficacité demeure sans réponse claire (Atkin & Freimuth, 2013; Coffman, 2002; Hoekstra & Wegman, 2011; Wundersitz & Hutchinson, 2011).

Compte tenu de ces éléments, nous avons décidé de nous pencher sur la question suivante : comment sensibiliser et éduquer les jeunes conducteurs québécois de 18 à 24 ans² à l'alcool au volant? La réponse à cette question se doit, à notre avis, de passer par les perspectives mêmes des jeunes conducteurs que l'on cherche à influencer. En effet, une compréhension des individus ciblés, de leurs comportements et de leurs préférences médiatiques s'avère cruciale pour la conception et la mise en œuvre d'interventions couronnées de succès (Noar, 2006). Ainsi, plus spécifiquement, la réponse à notre question passe, d'une part, par les perspectives que les jeunes conducteurs québécois de 18 à 24 ans ont de la problématique de l'alcool au volant et de ce qui s'y rattache à leurs yeux (par exemple, le sens qu'ils donnent au sujet de l'alcool au volant, la façon dont ils pensent que leurs parents et leurs pairs perçoivent le sujet, les solutions qu'ils mettent en place pour éviter de conduire après avoir bu et les barrières qui les empêchent d'adopter un comportement sécuritaire) et,

d'autre part, par les perspectives que les jeunes conducteurs ont de leurs besoins, de leurs désirs et de leurs attentes en termes de prévention de l'alcool au volant et de promotion de la sécurité routière (par exemple ce qui aiderait les jeunes à adopter des comportements plus sécuritaires et les meilleures façons, selon eux, de leur faire parvenir des messages : supports médiatiques, format, type de scénario, etc.). Cette démarche s'apparente à la recherche formative et la segmentation en marketing qui sont généralement reconnues comme étant des étapes essentielles à réaliser pour réussir une intervention sociale (McVey, Crosier, & Christopoulos, 2009; Noar, 2006), notamment en sécurité routière (Hoekstra, & Wegman, 2011; Wundersitz & Hutchinson, 2011).

Tous ces éléments tendent à nous éloigner d'une démarche plus traditionnelle de recherche en marketing social pour nous pousser vers une démarche plus inductive. Ainsi, le recours à la méthodologie de la théorisation enracinée (*Grounded Theory* en anglais; ci-après MTE) a retenu notre attention. Nous présenterons, dans cet article, le raisonnement qui nous a portée à choisir cette méthode. Pour ce faire, nous aborderons tout d'abord la nécessité de renouveau méthodologique qui se fait sentir en marketing social. Cette quête de renouvellement pouvant trouver réponse dans les approches inductives, et plus particulièrement dans la MTE, nous en présentons ensuite les principes en nous attardant, entre autres, à la perspective interactionniste au fondement de la MTE et à la structure de cette démarche non conventionnelle. Nous intégrons ensuite ces éléments à notre sujet de recherche de manière à justifier la pertinence et le bien-fondé du recours à la MTE.

Étant donné l'état d'avancement de notre projet (à la veille de la recherche sur le terrain), les caractéristiques particulières de notre projet (sa problématique, ses objectifs, son cadre conceptuel, les dispositifs méthodologiques retenus, etc.) demeurent volontairement larges et peu circonscrites, comme le veut une démarche inductive ayant recours à la MTE. Nous serons amenée à en préciser les limites et à en circonscrire le terrain au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse des données.

Ainsi, les éléments de notre projet de recherche seront amenés à être précisés à la lumière des résultats qui émergeront de notre travail sur le terrain.

1. Approche méthodologique

1.1 Le marketing social : vers de nouvelles approches

La recherche en marketing social, tout comme la recherche en marketing en général, tend à être réalisée selon une approche hypothético-déductive. L'accent y est mis, depuis des décennies, tant du côté des praticiens que des chercheurs scientifiques, sur la nécessité de données fiables, précises et généralisables, aux dépens d'une plus riche compréhension des individus à qui l'on cherche à s'adresser (Marchand & Giroux, 2010). Ainsi, le marketing commercial et le marketing social sont largement, voire presque exclusivement, orientés pour percevoir les méthodes quantitatives comme plus avantageuses, fiables et pertinentes que les méthodes qualitatives qui ne sont pas considérées comme « aptes à fournir des informations valides, nécessaires à une prise de décision éclairée » (Marchand & Giroux, 2010, p. 100). Pourtant, l'offre mise sur le marché, qu'elle soit commerciale (vendre un produit) ou sociale (encourager au changement de comportement par l'invitation à un mode de vie plus sain et sécuritaire, par exemple), et tout ce qui l'entoure (stratégie de communication, de distribution, de produit/service, etc.) est sensée correspondre aux besoins, aux attentes, aux envies et aux goûts de ceux à qui on s'adresse. Or une telle logique tend à se prêter davantage à l'induction qu'à la déduction. C'est pourquoi, bien que les approches hypothético-déductives demeurent toujours plus largement répandues et acceptées dans le domaine, on remarque une ouverture et un encouragement de plus en plus ressentis pour la popularisation des approches inductives en marketing : « des méthodes plus souples [sont] nécessaires, même si celles-ci impliqu[ent] également de compromettre le caractère "généralisable" des informations obtenues » (Marchand & Giroux, 2010, p. 100). Cette position est d'autant plus notable en marketing social que la nécessité d'inclure les individus dans les processus de recherche, de développement stratégique, de conception et de mise en œuvre d'interventions

sociales est préconisée par de nombreux auteurs (Amsden & VanWynsberghe, 2005; Dallaire, 2002; Ford, Odallo, & Chorlton, 2003; Frenette, 2010, 2013; Hampton, Fahlman, Goertsen, & Jeffery, 2005; MacDonald, Gagnon, Mitchell, Di Meglio, Rennick, & Cox, 2011; Mitchell, Reid-Walsh, & Pithouse, 2004, par exemple). En effet, selon ces chercheurs, de telles approches permettraient aux concepteurs et aux décideurs publics de mieux comprendre les besoins des publics ciblés et d'adapter les interventions sociales en conséquence. Cette prise en compte des individus ciblés semble pertinente et importante pour la conception et la mise en œuvre d'interventions efficaces s'adressant aux jeunes, alors qu'ils sont souvent laissés pour compte dans de tels processus décisionnels et stratégiques (Amsden & VanWynsberghe, 2005). D'ailleurs, des études suggèrent qu'une collaboration avec les jeunes pour développer des stratégies de prévention et de promotion mènerait vers des interventions plus adaptées aux perceptions et aux besoins de ces derniers (Kelly, Lesser, & Smoots, 2005). Ces interventions seraient donc plus efficaces pour participer à l'amélioration de la sécurité routière.

Étant donné les besoins recensés en marketing social pour des approches plus ouvertes et plus centrées sur l'individu, le recours à l'induction nous est apparu comme une piste de solution intéressante.

1.2 Une approche inductive de la question

L'induction est l'approche scientifique opposée à la déduction. Le raisonnement et la façon de percevoir la recherche y sont diamétralement opposés. Contrairement aux recherches hypothético-déductives qui réfléchissent et établissent le plan de recherche *a priori*, les recherches inductives construisent leurs problématiques et leurs cadres de recherche au fur et à mesure : « l'induction est un mode de raisonnement méthodologique dont le but est de partir du concret vers l'abstrait en cernant les caractéristiques essentielles d'un phénomène » (Deslauriers, 1997, cité dans Katambwe, Genest, & Porco, 2014, p. 247). Les objectifs propres à l'induction et à la déduction aussi sont en opposition. Alors que l'approche hypothético-déductive

cherche à obtenir des résultats « prédictibles, vérifiables et généralisables » (Eisner, 1981, cité dans Normand, 2014, p. 12), l'approche inductive entretient davantage des objectifs d'exploration de phénomènes encore inconnus et d'introduction « [d']un pluralisme et [d']un relativisme dans la définition des objets et des choses » (Groulx, 1997, p. 58, cité dans Normand, 2014, p. 12). Par le fait même, la recherche inductive tend à accorder une place de premier ordre à la recherche sur le terrain (Luckerhoff & Guillemette, 2014).

Depuis un bon moment déjà, ce sont les approches hypothético-déductives qui prévalent et dominent la majorité des sciences modernes. En effet, plusieurs estiment toujours que la capacité à généraliser et à répliquer les résultats de la recherche est un élément constitutif de la recherche, validant la scientificité de la démarche (Luckerhoff & Guillemette, 2014). Ainsi, encore aujourd'hui, cette incapacité des approches inductives à généraliser les résultats de leurs recherches pose problème pour plusieurs qui vont jusqu'à remettre en cause la validité scientifique des démarches inductives en comparaison aux démarches hypothético-déductives. Pourtant, « la visée d'exploration ouverte (sans préconception), suivie d'une inspection méthodique et rigoureuse (Blumer, 1969), constitue une fidélité à une manière millénaire d'appréhender les phénomènes humains et les phénomènes naturels » (Luckerhoff & Guillemette, 2014, pp. 3-4). Les recherches inductives peuvent donc être une finalité en soi, sans devoir être complétées par des recherches hypothético-déductives pour avoir de la valeur et du poids en science (Normand, 2014).

2. La méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) pour guider notre recherche

Au sein des approches inductives, c'est la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) que nous avons choisie pour guider notre recherche. Basée sur les principes de l'induction, la MTE est « organisée de façon à placer les données au centre de la démarche afin que les théories qui découlent de la recherche en soient imprégnées »

(Normand, 2014, p. 13). Sa finalité est donc dirigée vers la découverte ou l'élaboration de théories. Ainsi, contrairement à l'objectif principal des sciences modernes, la MTE ne poursuit pas la validation scientifique :

elle ne cherche pas à prouver quoi que ce soit. Elle vise plutôt l'exploration de situations, l'identification de concepts pertinents et la génération d'hypothèses. Sa finalité est de saisir la variabilité et la complexité du comportement humain (Corbin, 2012, p. IX).

Cet objectif de théorisation s'ancre dans les données collectées plutôt que dans la déduction basée sur des suppositions logiques afin d'assurer des résultats plus probants de la réalité sociale dans laquelle se trouvent les acteurs visés (Glaser & Strauss, 1967). En effet, selon Glaser et Strauss, les premiers chercheurs à formaliser une telle démarche, la clé de la théorisation scientifique serait l'enracinement des théories élaborées lors de la recherche dans les données collectées. Il en résulterait des théories adaptées à leurs usages prévus, ce que ne parviendraient pas nécessairement à faire les théories obtenues par déduction sur la base d'*a priori*.

2.1 Une vision interactionniste du monde

Les fondements de la MTE sont inspirés de l'interactionnisme symbolique auquel ont contribué Glaser et Strauss, entre autres, avec *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Sommairement, « le regard interactionniste considère le monde social comme une entité processuelle, en composition et recomposition continues à travers les interactions entre acteurs, les interprétations croisées qui organisent ces échanges et les ajustements qui en résultent » (Morrissette, Guignon, & Demazière, 2011, p. 1). Les interactionnistes, regroupant des chercheurs de divers domaines, s'entendent donc sur l'importance du sens que les acteurs sociaux donnent à leur univers, sens issu de constructions négociées avec leur environnement (parents, amis, institutions, etc.) (Poupart, 2011). Ces acteurs sont donc perçus comme des participants actifs à la construction du sens, celui-ci étant issu de leurs perceptions et de leurs

interprétations. Ces perceptions et interprétations personnelles sont, quant à elles, influencées par les diverses règles et constructions déjà en place (même si les acteurs ne sont pas contraints de toutes les respecter) ainsi que par les diverses relations des acteurs sociaux (Poupart, 2011). D'ailleurs, ce courant de pensée soutient que « nous ne pouvons pas comprendre les conduites sociales en faisant abstraction du sens ou des significations que les acteurs donnent à leur réalité ou, si l'on préfère, de leurs définitions de la situation » (Poupart, 2011, p. 182).

C'est, entre autres, cette vision interactionniste du monde qui a influencé le choix de notre démarche méthodologique, ainsi que notre façon de percevoir et de comprendre notre problématique de recherche. Ainsi, nous nous rallions à cette vision centrale de la place des acteurs sociaux dans la compréhension de leur réalité. Nous tenterons ainsi de dégager le sens qu'ils accordent à l'alcool au volant ainsi qu'aux outils de sensibilisation et d'éducation portant sur le sujet pour tenter de comprendre comment sensibiliser et éduquer les jeunes conducteurs à l'alcool au volant.

Par ailleurs, nous percevons que l'interactionnisme symbolique répond aux critiques et aux recommandations mentionnées précédemment quant aux études en marketing social. En effet, c'est en grande partie en raison du manque de prise en compte des acteurs sociaux et de leurs perceptions que les chercheurs critiquent les études existantes. Nous croyons que, pour atteindre cette compréhension approfondie de la manière d'intervenir auprès des jeunes conducteurs pour ultimement améliorer le bilan routier au regard de l'alcool au volant, il faut passer prioritairement par la recherche sur le terrain. Ainsi, il nous faut enraciner nos résultats dans les données collectées sur le terrain pour assurer une meilleure prise en compte des jeunes et de leurs perceptions et, ainsi, mener à des suggestions adaptées à leur réalité et à leurs besoins pour la conception et la mise en œuvre d'interventions relativement à l'alcool au volant.

2.2 La structure de la MTE

Ses influences inductives et interactionnistes ont poussé la MTE à adopter un fonctionnement jugé atypique, spécialement au regard des pratiques scientifiques les plus courantes. Par exemple, « nulle hypothèse n'est posée, tout comme on n'impose pas de cadre théorique *a priori* » (Normand, 2014, p. 13). De la même manière, l'objet de recherche, la problématique, les objectifs de la recherche et les questions de recherche ne peuvent être établis fermement et avec précision avant de commencer le terrain de recherche. En effet, bien qu'il soit important de commencer à dessiner les contours de notre projet de recherche avant de nous y lancer, en MTE, la circonscription et la définition précise du projet et de ses objectifs dépendent de la direction que prendra la recherche et donc des résultats qui émergeront des données collectées. Ainsi, la recherche en MTE suit non pas le format traditionnel linéaire, mais un mouvement hélicoïdal (Plouffe & Guillemette, 2012) encourageant les va-et-vient entre les différentes étapes de la recherche (élaboration de la problématique et des objectifs de la recherche, collecte de données, analyse des données, etc.). Ainsi, la collecte des données, l'analyse et l'intégration de théories et études existantes sont des étapes indissociables en MTE; les trois sont réalisées de façon conjointe, dans un mouvement de comparaison constante (Strauss, 1992, cité dans d'Arripe, Oboeuf, & Routier, 2014). C'est ainsi que s'affinent et se solidifient la problématique, les objectifs de la recherche, sa structure et les théories émergentes.

En bref, tous les éléments de la démarche de la MTE permettent la construction d'une problématique de recherche ainsi que la génération de théories, d'hypothèses et de concepts plus solidement adaptés et enracinés dans la réalité sociale des acteurs concernés, assurant ainsi la concordance et l'arrimage entre les théories et le monde empirique. Son apport aux sciences modernes est d'ailleurs reconnu comme non négligeable : « en tant que méthode de recherche, la méthodologie de la théorisation enracinée est souvent reconnue comme révolutionnaire dans l'histoire des traditions qualitatives »³ [traduction libre] (Walker & Myrick, 2006, p. 547). Grâce à sa

démarche enracinée, la MTE est aujourd'hui devenue l'une des approches inductives les plus prolifiques et les plus utilisées (Normand, 2014).

Toutefois, puisqu'elle sort du courant dominant en sciences – et cherche même à s'y opposer, la MTE tend à s'attirer les foudres de la critique scientifique : « [la MTE] est la plus fréquemment discutée, débattue et contestée des méthodes de recherche »⁴ [traduction libre] (Walker & Myrick, 2006, p. 547). En effet, « malgré l'usage répandu de cette méthodologie et malgré le riche corpus de connaissances qu'elle a généré, [...] il se trouve encore des personnes pour mettre la pertinence de sa légitimité en doute » (Corbin, 2012, p. VII). Pourquoi un tel questionnement de la légitimité scientifique de la MTE? Il semble, d'une part, qu'une connaissance et une compréhension défailante de cette démarche soient en cause. D'autre part, il semble que « les idées fausses, les mauvaises conceptions et les critiques qui circulent à l'endroit de la MTE [...] soient] surtout attribuables à de mauvaises utilisations qui en ont été faites » (Corbin, 2012, p. X).

Un des éléments les plus controversés de la MTE – et le moins bien compris – concerne la suspension temporaire du recours à des cadres théoriques suggérée par Glaser et Strauss. En effet, selon ces auteurs, « [un chercheur] peut (et nous croyons doit) aussi étudier un domaine sans théorie préconçue qui dicte, antérieurement à la recherche, les “pertinences” dans les concepts et les hypothèses »⁵ [traduction libre] (Glaser & Strauss, 1967, p. 33). Alors qu'il paraît inconcevable à Glaser et Strauss de faire des conjectures sur la direction que prendra la recherche (cadre théorique et formulation d'hypothèses *a priori*) avant de se rendre sur le terrain, la recherche hypothético-déductive se positionne de façon diamétralement opposée. Cette dernière prescrit en effet l'établissement de prime abord de la problématique, du cadre théorique, des hypothèses de recherche, de la méthodologie, de ses techniques, de ses instruments et de son analyse. Pourtant, pour Glaser et Strauss (1967), cette structuration *a priori* tend à mener vers un forçage des données, imposées aux hypothèses et catégories préétablies, aux dépens des hypothèses et des concepts

pertinents – souvent insoupçonnés – pouvant en émerger. Ces recherches ne présentent donc pas d'ouverture à la meilleure concordance des données (« *the best fit* »). Glaser et Strauss (1967) voient, au contraire, la MTE comme une façon plus objective de faire de la science, moins influencée par des considérations théoriques. Nombreux croient toutefois, à tort, que la suspension temporaire du recours à des cadres théoriques, en MTE, exige du chercheur qu'il ignore toutes ses connaissances antérieures pour se lancer dans le vide, dans une recherche dont il ne connaît rien (Labelle, Navarro-Flores, & Pasquero, 2012). En effet, plusieurs s'imaginent que la suspension temporaire des savoirs théoriques veut dire faire table rase de toutes les notions et conceptions scientifiques déjà admises et du travail de leurs prédécesseurs. Pourtant, tel n'est pas le cas. Il s'agit plutôt de « conserver un esprit assez ouvert pour ne négliger aucune explication ou direction » (d'Arripe et al., 2014, p. 99). Il est également admis que le chercheur entre dans sa recherche avec la sensibilité théorique qui lui est propre, qu'il soit influencé par ses connaissances existantes et ses expériences passées (et c'est sans compter le cadre conceptuel qui définit d'entrée de jeu les paramètres de l'objet de recherche) :

L'ignorance théorique à l'approche du terrain, réelle ou feinte, est un mythe. Il est indispensable de se doter d'un cadre théorique ouvert et non contraignant qui servira plusieurs objectifs, entre autres celui d'éviter de reproduire ce qui a déjà été documenté efficacement au moyen d'autres méthodologies (Labelle et al., 2012, p. 81).

Ce report de la construction du cadre théorique ne signifie donc pas que le chercheur entreprenne sa recherche vide de connaissances. Au contraire, il risquerait alors de réinventer la roue sans le savoir, d'entreprendre un projet de recherche trop large, de se diriger vers des pistes peu pertinentes, etc. Ainsi, une bonne connaissance du terrain général de recherche – ce que nous avons tenté de faire pour notre propre recherche – est essentielle pour établir les grandes lignes et les principales balises de l'objet de recherche et du projet. Même si ces éléments, comme l'ensemble des

éléments de la recherche, seront amenés à être revus et spécifiés, une conception préliminaire permet de diriger les premiers pas de l'étude. En effet, cette première prospection générale du terrain de la recherche sert à mettre en exergue les zones d'ombre et de lumière entourant la problématique :

Il est bon de savoir comment notre type de sujet, ou un sujet analogue, a été abordé par d'autres avant nous, dans le but de ne pas reproduire les erreurs du passé et d'éviter de se lancer ingénument dans des impasses ou simplement de redécouvrir après coup des résultats devenus banals (Labelle et al., 2012, p. 72).

En outre, cette recension sommaire permet aussi au chercheur de se distancier de fausses préconceptions qu'il aurait pu avoir de sa problématique. La suspension suggérée par la MTE concerne donc davantage la flexibilité et l'ouverture du chercheur par rapport aux possibilités de la recherche. Enraciné dans les données plutôt que construit dès le début de la recherche, balisant ainsi d'emblée les résultats possibles, le cadre théorique et la recension des écrits scientifiques existantes joueraient un rôle de support et d'appui aux données collectées et aux analyses réalisées de manière à en guider et à en appuyer l'interprétation plutôt qu'un rôle structurant de premier ordre, potentiellement limitatif ou pauvrement adapté.

Cette démarche, bien qu'opposée à celle de la traditionnelle approche hypothético-déductive, ne s'oppose pas aux exigences scientifiques pour autant : « Cette démarche générale répond aussi aux exigences de la science puisqu'elle fonde ses résultats de recherche sur l'observation méthodique et qu'elle vérifie l'adéquation relative des analyses avec les observations » (Blumer, 1969, cité dans Plouffe & Guillemette, 2012, p. 92). Comme Corbin (2012), nous contestons donc le questionnement soulevé par les détracteurs de la MTE au regard de sa place et de sa légitimité en tant que méthode de recherche en science :

Si la légitimité d'une méthodologie se définit par sa capacité à permettre l'étude d'une variété de problèmes dans une perspective transculturelle et transdisciplinaire, il est permis d'affirmer que la MTE constitue une méthodologie légitime. Si une méthodologie dispose d'un ensemble de procédures et de stratégies qui permettent à son utilisateur d'accomplir ce qu'elle prétend pouvoir accomplir – soit, dans le cas qui nous occupe, de générer une théorie –, on peut alors dire de cette méthodologie qu'elle est légitime. Si une méthodologie ouvre la voie à une meilleure compréhension du comportement humain, qu'elle est applicable au traitement de situations et de problèmes pratiques et qu'elle fournit un cadre pour l'étude de problèmes sociaux et comportementaux pertinents, on peut dire d'elle qu'elle est légitime. Puisque la MTE satisfait à toutes ces attentes, qui donc peut contester la place légitime qui lui revient dans le monde de la recherche? (Corbin, 2012, p. X).

3. La sensibilisation et l'éducation des jeunes conducteurs à l'alcool au volant : un terrain de recherche à défricher

Une première tentative de formulation de notre problématique et de délimitation de nos objectifs de recherche nous a laissée face à une large zone d'ombre sur un terrain encore largement inconnu. Une recension des écrits nous a permis de remarquer qu'en sécurité routière, nombreuses sont les études qui se penchent sur les caractéristiques encourageant et décourageant les comportements non sécuritaires, soit l'alcool au volant chez les jeunes conducteurs dans notre cas, ainsi que sur l'évaluation sommative d'interventions réalisées, mais peu de recherches se sont intéressées directement aux moyens d'améliorer les interventions sur l'alcool au volant qui s'adressent aux jeunes adultes. En effet, les objectifs des études existantes ne concernent généralement pas de façon centrale la conception et la mise en œuvre des interventions sociales en sécurité routière. Les facteurs à intégrer, les plateformes

à concevoir et la manière de s'y prendre pour sensibiliser et éduquer les jeunes conducteurs de 18 à 24 ans à l'alcool au volant demeurent donc largement inconnus.

Ainsi, malgré l'importance indéniable et l'intérêt soutenu accordés à la mesure de l'efficacité des efforts de prévention et de promotion – d'une part pour justifier la pertinence des fonds y étant investis et d'autre part pour contribuer à l'amélioration continue des efforts de sensibilisation et d'éducation –, certains se questionnent, encore aujourd'hui, sur la pertinence des divers outils d'intervention utilisés, sur les structures optimales et sur les stratégies pouvant assurer, à long terme, l'amélioration de la sécurité routière (Delhomme, De Dobbeleer, Forward, & Simões, 2009; Hoekstra & Wegman, 2011; Wundersitz & Hutchinson, 2011, pour ne nommer que ceux-là).

Devant ces constats, il nous a paru incongru de tenter d'établir *a priori* un cadre théorique, de formuler des hypothèses et de fixer d'avance les détails d'une problématique qu'on ne connaît vraisemblablement que très peu. Au contraire, il nous a plutôt semblé essentiel d'explorer ce terrain de recherche, d'en développer une connaissance pour en avoir une compréhension plus poussée et, de façon plus importante encore, de le laisser s'exprimer par lui-même. En ce sens, le recours à la MTE est tout à fait justifié, voire même nécessaire. Ce faisant, cette démarche est apte à faire ressortir des éléments jusque-là ignorés. En effet, l'absence d'*a priori* nous permettra de laisser émerger les données les plus adaptées et appropriées (« *emergent-fit* », un concept mis de l'avant par Glaser & Strauss (1967)). Dans une optique d'exploration et de découverte, il est plus pertinent d'employer une démarche méthodologique dont les objectifs visent le développement de théories et qui laisse les résultats émerger de la recherche sur le terrain plutôt qu'une démarche axée sur la validation théorique et la généralisation des résultats obtenus comme c'est généralement le cas dans le domaine. Une telle démarche nous aidera, selon nous, à développer une compréhension approfondie de notre terrain de recherche, soit la sensibilisation et l'éducation à la problématique sociale de l'alcool au volant chez les

jeunes conducteurs de 18 à 24 ans – terrain qui sera amené à se préciser davantage au cours de notre étude –, non pas à partir d'hypothèses et de déductions logiques de la part du chercheur, mais plutôt à partir du terrain lui-même et des données qui y seront collectées et analysées. Cela nous mènera, nous le croyons, à théoriser sur les bonnes façons de concevoir et de mettre en œuvre des interventions pertinentes, utiles, et socialement et culturellement adaptées aux groupes ciblés.

4. L'évaluation formative des interventions en sécurité routière

Dans le cadre particulier de notre projet de recherche, la nécessité d'intégrer de nouvelles approches s'est aussi fait ressentir sur le plan plus précis de l'évaluation formative des efforts de prévention et de promotion en sécurité routière (notre démarche s'inscrit, dans la pratique, dans ce processus). En effet, les facteurs à intégrer, les plateformes à concevoir et la manière de s'y prendre pour sensibiliser et éduquer les jeunes conducteurs de 18 à 24 ans à l'alcool au volant découlent largement de la recherche formative qui se situe en amont de la conception et de la mise en œuvre d'interventions sociales.

Composante clé d'un processus complet et rigoureux d'évaluation d'interventions en sécurité routière, l'évaluation formative a lieu au tout début de la conception des interventions en sécurité routière. Elle permet aux gestionnaires d'établir les objectifs de l'intervention qu'ils préparent, d'en établir la stratégie et les bases conceptuelles ainsi que de rectifier le tir, au besoin, avant la mise en œuvre de l'intervention. Elle sert donc à assurer que les interventions sont bien adaptées à la problématique ciblée (l'alcool au volant et ses caractéristiques propres, par exemple), qu'elles s'adressent aux bonnes personnes (personnes souffrant de problèmes de consommation d'alcool, amis et parents de personnes conduisant sous l'effet de l'alcool au volant, jeunes conducteurs quittant une soirée bien arrosée, etc.) et que la façon de s'adresser au groupe ciblé est pertinente et adaptée à leurs besoins, à leurs attentes et à leurs perceptions. La recherche sur le terrain auprès du public ciblé y occupe donc une place importante. D'ailleurs, à travers ses recherches, le chercheur

devrait, selon Coffman (2002), tenter principalement de répondre aux questions suivantes : comment le public cible perçoit-il la problématique? Quels messages fonctionnent le mieux auprès de lui? Quels sont les meilleurs vecteurs médiatiques pour le rejoindre? Ainsi, il obtiendrait un portrait clair de la problématique visée et du contexte dans lequel se déroulera l'intervention. Ses recherches permettraient par conséquent de déterminer les variables et les facteurs d'influence dont il est important de tenir compte lors de l'élaboration et de la mise en œuvre d'interventions visant la promotion de la sécurité routière et la prévention des mauvais comportements routiers.

La plupart du temps qualitative – et perçue comme exploratoire –, l'évaluation formative est largement marquée par le rôle central qu'elle accorde à l'individu ciblé (Valente, 2000). Ce dernier se situe en effet au cœur du processus de recherche formative. D'ailleurs, de plus en plus de chercheurs suggèrent la nécessité non seulement de considérer l'individu dans le processus de recherche formative, mais la nécessité de l'inclure activement dans le processus de recherche (Frenette, 2010, 2013; Hampton et al., 2005; MacDonald et al., 2011; Mitchell et al., 2004, pour ne nommer que ceux-là).

Plus largement associée aux approches inductives, cette façon de penser la recherche en marketing social, et plus particulièrement la recherche formative, gagne en popularité depuis quelques années. Elle permettrait aux concepteurs et aux décideurs publics de mieux comprendre les besoins du public cible et d'adapter les messages en conséquence. Son recours, entre autres, en recherche formative, en rendrait les résultats plus utiles, pertinents, significatifs et « culturellement appropriés » (Dallaire, 2002).

Cette inclusion active des acteurs sociaux dans le processus de recherche semble d'autant plus pertinente dans notre cas que les jeunes sont généralement laissés pour compte dans les processus décisionnels et stratégiques, ou perçus comme étant problématiques plutôt que comme pouvant faire partie de la solution (Amsden

& VanWynsberghe, 2005). Par contre, il semblerait que le fait de collaborer avec des jeunes pour développer des stratégies de prévention et de promotion de la santé et de la sécurité qui tiendraient compte de leurs besoins perçus et de leur propre perspective des sujets abordés par les campagnes serait susceptible d'améliorer l'efficacité des ressources leur étant consacrées (Kelly et al., 2005). Plus encore, des chercheurs affirment aujourd'hui qu'à moins que les jeunes obtiennent un rôle de participants dans le processus de conception et de mise en œuvre des interventions leur étant adressées, ces dernières seraient vouées à l'échec (Ford et al., 2003; MacDonald et al., 2011; Mitchell et al., 2004).

Il n'est donc pas surprenant d'apprendre que de plus en plus de chercheurs dénoncent les approches échouant à tenir compte de la diversité et des différences entre les individus dans un tel contexte (Amsden & VanWynsberghe, 2005).

D'ailleurs, étant donné l'absence répandue d'évaluations formatives sur lesquelles baser les interventions en sécurité routière, celles-ci s'appuient souvent sur des objectifs déconnectés de la réalité de la problématique, des besoins et des désirs de la population ciblée. En effet, l'étude des rapports d'évaluation d'interventions disponibles en sécurité routière fait ressortir que très peu de distinctions sont faites entre les comportements et les besoins des différents groupes d'individus, ce qui entraîne généralement des interventions peu efficaces. Cette situation est d'ailleurs largement décriée par la communauté scientifique (Delhomme et al., 2009; Noar, 2006; Wundersitz, Hutchinson, & Wooley, 2010). Ainsi, nombreuses sont les interventions en sécurité routière où les jeunes conducteurs sont considérés comme un tout, indépendamment de leurs perceptions des problématiques visées, de leurs comportements et attitudes à l'égard de ces problématiques, et de leurs caractéristiques personnelles. Les résultats s'avèrent néfastes quant à la capacité des interventions réalisées à entraîner des changements et ainsi participer au processus d'amélioration de la sécurité routière. Ce fut par exemple le cas pour les campagnes

sociales réalisées par la SAAQ en 2010 pour tenter de contrer le problème de la vitesse au volant :

Malheureusement, comme par le passé, les répondants qui présentent un profil plus à risque en matière de vitesse au volant, notamment ceux qui dépassent les limites permises et qui trouvent que les limites de vitesse permises sont trop basses, sont les moins réceptifs aux publicités télévisées. À l'inverse, les plus réceptifs aux publicités télévisions sont les moins à risque sur le plan de la vitesse au volant. (Léger Marketing, 2012, p. 13).

5. Un projet de recherche multidisciplinaire

Le choix d'une approche inductive est également pertinent étant donné l'interdisciplinarité de notre objet de recherche et de notre propre formation, qui se situent à la fois en marketing et en communication. Malgré de nombreux pôles d'intérêts communs, ces deux domaines fonctionnent souvent très différemment, entre autres, à cause de leur histoire, de leur évolution et de leurs influences divergentes. Le choix, au premier abord, d'un cadre nous inscrivant d'emblée dans l'une ou l'autre des traditions nous semblait plutôt restreindre et cantonner les possibilités de notre recherche. En effet, « [l]a frontière disciplinaire, son langage et ses concepts propres [isolent] la discipline par rapport aux autres et aux problèmes qui, eux, chevauchent les disciplines » (d'Arripe et al., 2014, p. 107). La MTE, en tant qu'approche inductive, nous permet donc de n'imposer aucun cadre de prime abord et de pouvoir combiner les théories et les outils méthodologiques des deux disciplines selon la meilleure adaptation aux données issues de la recherche. Ainsi, de la précision des contours de notre problématique à l'analyse de nos résultats, il nous sera possible de puiser dans les deux disciplines les éléments les plus pertinents selon « la réalité qui s'y déploie » et « les éléments signifiants » (d'Arripe et al., 2014, p. 97) qui en émergent, plutôt que de les sélectionner exclusivement selon les traditions d'un domaine ou de l'autre.

Conclusion

L'alcool au volant est un problème social important au Québec, notamment en ce qui a trait aux jeunes conducteurs. Contrairement à la vitesse ou à l'utilisation du téléphone cellulaire au volant, qui bénéficient tous deux d'un certain appui social (on a l'impression que les limites de vitesse imposées ne correspondent pas aux vitesses sécuritaires maximales ou on croit être en mesure d'évaluer et d'éviter les risques encourus en roulant très vite ou en tenant un téléphone cellulaire dans une main), l'alcool au volant est généralement mal vu, stigmatisé et socialement réprimé. Cela n'empêche pas l'alcool au volant de faire partie de la vie des jeunes conducteurs, et ce, malgré des décennies d'efforts et d'interventions pour les sensibiliser et les éduquer à cette problématique.

Devant ce constat, nous nous sommes interrogée sur la manière dont nous pourrions nous y prendre, en tant que société, pour rejoindre les jeunes conducteurs, groupe souffrant particulièrement des conséquences dramatiques de l'alcool au volant, et travailler à les sensibiliser et à les éduquer vis-à-vis de cette problématique. Pour ce faire, il nous est apparu important d'avoir recours à un projet de recherche différent du modèle traditionnel, plus axé sur les jeunes que l'on désire rejoindre et sur la perception qu'ils ont du monde social dans lequel ils évoluent. À cet égard, la démarche issue de la MTE nous a semblé tout à fait indiquée. Ce faisant, nous situons notre projet de recherche dans une approche inductive inspirée de l'interactionnisme symbolique.

La décision d'avoir recours à une approche inductive, plus particulièrement à la MTE, repose principalement sur la nécessité perçue de travailler avec de nouvelles approches plus flexibles et ouvertes en marketing social, sur le peu de connaissances disponibles sur notre objet de recherche ainsi que sur notre conception et notre compréhension de la problématique à l'étude. La multidisciplinarité de notre projet de recherche renforce aussi, selon nous, la nécessité d'opter pour une démarche moins axée sur les traditions et les *a priori* et davantage sur la flexibilité et l'adaptabilité aux

extrants de la recherche sur le terrain. Nous croyons pertinent et même important d'inscrire notre projet de recherche dans la vague de changement dont plusieurs clament la nécessité. Ainsi, nous avons perçu bien fondé de sortir des balises et des cadres préstructurants de l'approche hypothético-déductive (établissement de la problématique, des hypothèses, du cadre théorique, de la méthodologie et des outils méthodologiques *a priori*) pour laisser les récepteurs, c'est-à-dire ceux dont on cherche à modifier le comportement, participer activement et de façon importante à la compréhension et à la construction de la recherche, de ses résultats et de ses conclusions. Ainsi, les jeunes conducteurs que l'on cible à travers notre étude seront activement impliqués dans la composition de la réponse à notre question : soit comment sensibiliser et éduquer les jeunes conducteurs québécois à l'alcool au volant? Par cette implication active et cet enracinement dans la réalité des jeunes conducteurs québécois au regard de l'alcool au volant et des efforts de sensibilisation et d'éducation, les résultats de cette recherche se trouveront culturellement et socialement mieux adaptés, pertinents et utiles. Ils devraient aussi être transférables au domaine pratique de la prévention et de la promotion de la sécurité routière.

Notes

¹ Notre projet de recherche est financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

² Bien que les jeunes conducteurs comprennent généralement les détenteurs de permis de conduire de 16 à 24 ans, des contraintes éthiques nous poussent à mettre de côté, dans le cadre de cette recherche, les conducteurs mineurs.

³ « *As a research method, grounded theory is often heralded as revolutionary on the history of the qualitative traditions* » (Walker & Myrick, 2006, p. 547).

⁴ « *[grounded theory] is the most frequently discussed, debated, and disputed of the research methods* » (Walker & Myrick, 2006, p. 547).

⁵ « *[one] can (and we believe should) also study an area without any preconceived theory that dictates, prior to research, 'relevancies' in concepts and hypotheses* » (Glaser & Strauss, 1967, p. 33).

Références

- Amsden, J., & VanWynsberghe, R. (2005). Community mapping as a research tool with youth. *Action Research*, 3(4), 357-381.
- Atkin, C., & Freimuth, V. (2013). Guidelines for formative evaluation research in campaign design. Dans R. Rice, & C. Atkin (Éds) *Public communication campaigns*(4^e éd., pp. 53-68). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Causse, P., Kouabenan, R., & Delhomme, P. (2004). Perception du risque d'accident lié à l'alcool chez des jeunes automobilistes : quelques déterminants de l'optimisme comparatif. *Le travail humain*, 67(3), 235-256.
- Coffman, J. (2002). *Public communication campaign evaluation. An environmental scan of challenges, criticisms, practice, and opportunities*. Cambridge, MA : Harvard Family Research Project.
- Corbin, J. (2012). Préface. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds) *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. VII-XII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- d'Arripe, A., Oboeuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96-124.
- Dallaire, M. (2002). *Cadres de collaboration des approches participatives en recherche : recension d'écrits*. Montréal : Université de Montréal/Chaire Approches communautaires et inégalités de santé (CACIS).
- Delhomme, P., De Dobbeleer, W., Forward, S., & Simões, S. (Éds). (2009). *Manual for designing, implementing, and evaluating road safety communication campaigns. Part I*. Belgique : Institut Belge pour la Sécurité Routière (IBSR).
- Dionne, G., Fluet, C., & Desjardins, D. (2007). Predicted risk perception and risk-taking behavior : the case of impaired driving. *Journal of Risk and Uncertainty*, 35, 237-264.
- Ford, N., Odallo, D., & Chorlton, R. (2003). Communication from a human rights perspective : responding to HIV/AIDS pandemic in Eastern and Southern Africa. *Journal of Health Communication*, 8(6), 599-612.
- Frenette, M. (2010). *La recherche en communication : un atout pour les campagnes sociales*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Frenette, M. (avec la collaboration de M. Boivin). (2013). Theory-based health campaigns : a winning combination. Dans R. Ahmed, & B. R. Bates (Éds), *Health communication and mass media : applying research to public health policy and practice* (pp. 35-49). Farnham, UK : Gower.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL : Aldine Transaction.
- Hampton, M., Fahlman, S., Goertsen, J., & Jeffery, B. (2005). A process evaluation of the youth educating about health (YEAH) program : a peer-designed and peer-led sexual health education program. *Canadian Journal of Human Sexuality, 14*, 129-140.
- Hatfield, J., & Fernandes, J. (2009). The role of risk-propensity in the risky driving of young drivers. *Accident Analysis and Prevention, 41*(1), 25-35.
- Hoekstra, T., & Wegman, F. (2011). Improving the effectiveness of road safety campaigns : current and new practices. *IATSS Research, 34*(2), 80-86.
- Katambwe, J., Genest, K., & Porco, B. (2014). Approches méthodologiques et objets d'induction organisationnels : la pertinence d'une stratégie de recherche multiétagée. *Approches inductives, 1*(1), 239-268.
- Kelly, P. J., Lesser, J., & Smoots, A. (2005). Tailoring STI and HIV prevention programs for teens. *American Journal of Maternal Child Nursing, 30*(4), 237-242.
- Kleisen, L. (2013). A positive view on road safety : can "car karma" contribute to safe driving styles? *Accident Analysis and Prevention, 50*, 705-712.
- Labelle, F., Navarro-Flores, O., & Pasquero, J. (2012). Choisir et tirer parti de la méthodologie de la théorisation enracinée. Un regard pratique depuis le terrain en sciences de la gestion. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 61-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Léger Marketing. (2012). *Sondage postcampagne et évaluation des comportements relatifs à la distraction au volant auprès de la population québécoise*. Rapport d'analyse final. Repéré à <http://www.saaq.gouv.qc.ca/rdsr/sites/files/22013001.pdf>
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2014). Introduction. Approches inductives en communication sociale. *Approches inductives, 1*(1), 1-10.

- MacDonald, J.- A., Gagnon, A., Mitchell, C., Di Meglio, G., Rennick, J., & Cox, J. (2011). Include them and they will tell you : learnings from a participatory process with youth. *Qualitative Health Research*, 21(8), 1127-1135.
- Marchand, J., & Giroux, C. (2010). L'utilisation des groupes de discussion en marketing commercial et social. *Recherches qualitatives*, 29(1), 99-109.
- McVey, D., Crosier, A., & Christopoulos, A. (2009). Evaluation. Dans J. French, C. Blair-Stevens, D. McVey, & R. Merritt (Éds) *Social marketing and public health* (pp. 2019-2238). Oxford : Oxford University Press.
- Mitchell, C., Reid-Walsh, J., & Pithouse, K. (2004). And what are you reading miss? Oh, it is only a website : the new media and the pedagogical possibilities of digital culture as a South African teen guide to HIV/AIDS and STDs. *Convergence*, 10, 191-202.
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). Introduction. De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Noar, S. (2006). A 10-year retrospective of research in health mass media campaigns : where do we go from here? *Journal of Health Communication*, 11(1), 21-42.
- Normand, A. (2014). Proposition pour l'induction en analyse du discours. *Approches inductives*, 1(1), 11-37.
- Ouimet, M.- C. (2012). Les collisions routières des jeunes conducteurs : un problème important de santé publique. *Médecine Sciences Amérique*, 1(4), 1-7.
- Plouffe, M.- J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 87-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199.
- SAAQ. (2014a). *Sécurité routière. Comportements et usagers*. Repéré à http://www.saaq.gouv.qc.ca/securite_routiere/comportements/index.php?taille-texte=petite

- SAAQ. (2014b). *Sécurité routière. Alcool au volant*. Repéré à http://www.saaq.gouv.qc.ca/securite_routiere/comportements/alcool/index.php
- SAAQ. (2014c). *Sécurité routière. Jeunes conducteurs*. Repéré à http://www.saaq.gouv.qc.ca/securite_routiere/comportements/jeunes_conducteurs/index.php
- Scott-Parker, B., Watson, B., King, M., & Hyde, M. (2013). A further exploration of sensation seeking propensity, reward sensitivity, depression, anxiety, and the risky behaviour of young novice drivers in a structural equation model. *Accident Analysis and Prevention*, 50, 465-471.
- Valente, T. (2000). Evaluating communication campaigns. Dans R. Rice, & C. Atkins (Éds), *Public communication campaigns* (pp. 105-124). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Walker, D., & Myrick, F. (2006). Grounded theory : an exploration of process and procedure. *Qualitative Health Research*, 16(4), 547-559.
- Wundersitz, L. N., & Hutchinson, T. P. (2011). What can we learn from recent evaluations of road safety mass media campaigns? *Journal of the Australian College of Road Safety*, 22(4), 40-50.
- Wundersitz, L. N., Hutchinson, T. P., & Woolley, J. E. (2010). Best practice in road safety mass media campaigns : a literature review. Adelaide : Center for automotive safety research.