

Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie

JEAN-PAUL PAYET

Équipe de sociologie de l'éducation, Université de Genève

40, boulevard du Pont d'Arve

CH-1205 Genève

payet@pse.unige.ch

Retour aux sources

En 1983, Howard Becker, l'une des figures principales de l'interactionnisme symbolique, publie un article intitulé "Studying Urban Schools". Dans un style décapant, il s'interroge sur les raisons profondes de la faible légitimité des recherches de nature ethnographique (dans le domaine de l'éducation en l'occurrence) tant dans le champ scientifique que plus largement dans le champ politique et institutionnel. Car, pour Becker, il s'agit bien d'un paradoxe : "comment est-il possible que les recherches ethnographiques en éducation produisent de bons résultats et aient malgré tout si mauvaise réputation ?" ("Why should ethnographic research in education produce good results and still have a bad reputation ?" Becker 1983, 100). Plusieurs éléments de sa réflexion peuvent être utilement repris pour discuter, dans la conjoncture actuelle, de la recherche ethnographique en éducation.

En premier lieu, Becker constate que les ethnographes sont presque toujours dans une position défensive, étant souvent directement ou indirectement contestés par ceux qui occupent une position légitime dans le champ scientifique ou dans le champ de la commande publique. On pourrait certes aujourd'hui relativiser la remarque, car peu à peu le travail ethnographique a été reconnu et apparaît même comme un must de l'équipement méthodologique de la bonne recherche qui doit céder au canon nouveau de la pluralité – documentation, enquête statistique, entretiens, observation. On peut cependant noter que l'ethnographie est rarement utilisée seule ou même comme méthode principale ; elle

est bien plutôt un supplément d'âme. Par ailleurs, si les critiques de subjectivité et de généralisation abusive sont moins frontales, elles n'ont pas disparu. Toujours présentes en arrière-plan, elles ressortent subrepticement pour relativiser, voire disqualifier, la valeur d'un résultat produit par cette méthode. Comparativement, les travaux statistiques sont globalement épargnés par la critique des ethnographes. Tout se passe comme si un seuil élevé de maîtrise technique constituait le coût d'entrée dans la discussion, réservant alors celle-ci aux seuls experts. Or, en amont du traitement statistique, il est des séquences du travail qui méritent amplement un examen critique : constitution de l'échantillon, formulation des questions, contrôle des biais liés aux objectifs de connaissance. Que cette critique épistémologique existe depuis plusieurs décennies (Hughes 1960, Bourdieu 1984) a fort peu entamé la magie du chiffre réputé objectif par nature.

En deuxième lieu, la démarche ethnographique ne répond pas aux attentes des institutions dans une société démocratique, lesquelles doivent justifier que leur action à l'égard d'un public très nombreux est une action juste, non discriminatoire et la plus efficace possible. Dans une société démocratique, l'inégalité n'est pas acceptable, en dépit du fait qu'elle est inévitable. Il y a une promesse d'égalité qui ne peut être tenue, par définition ("They had promised the moon but could not deliver it" Becker 1983, 102). La solution consiste alors à blâmer la victime, les élèves, plus ou moins intelligents et donc plus ou moins aptes à réussir scolairement. Deux conséquences en résultent pour la recherche en éducation. La psychologie est une discipline bien mieux placée que l'ethnographie pour établir les raisons de ces différences, mesurer les niveaux d'intelligence, établir les écarts aux normes de développement, appréhender les caractéristiques de réceptivité des élèves, etc. La psychologie du développement de l'enfant a, dès les années 1920, opté pour une méthode statistique qui peut se présenter comme une mesure objective de la réalité. À l'inverse, les nombreux résultats issus de recherches ethnographiques qui démontrent la construction sociale des performances scolaires, la force des processus d'étiquetage et le rôle essentiel des interactions, ne produisent pas un discours acceptable pour les institutions, dans la mesure où il implique les responsables et les acteurs institutionnels dans la production des différences scolaires. L'ethnographe s'attache à étudier un contexte, à comprendre une organisation, ses routines, les différents rôles présents ; il ne regarde pas seulement les publics, les strates inférieures de l'organisation, mais l'ensemble de celle-ci du haut jusqu'en bas. Il s'attache à découvrir la réalité derrière les discours officiels, l'affichage, les bonnes intentions. Selon une logique d'autoprotection, les institutions se ferment à l'ethnographe, car les résultats de ses travaux conduisent inévitablement à mettre en évidence des dimensions que l'on préfère tenir cachées et, au bout du compte, à contester l'autocélébration de l'institution.

En troisième lieu, un argument achève de rendre problématique la légitimité institutionnelle de l'ethnographie. Pour Becker, l'ethnographie échoue à être d'une aide quelconque, y compris pour les acteurs prêts à remettre en cause et à transformer l'action institutionnelle. Car, si l'ethnographe est compétent dans la mise en évidence des problèmes et de leurs mécanismes causaux, cette objectivation fournit rarement les moyens d'une action à la portée des acteurs concernés. Becker illustre cette idée par la fameuse recherche *Boys in White* (Becker, Geer, Strauss & Hughes 1961). Leurs auteurs avaient trouvé que les études de médecine formaient plutôt des étudiants qui apprennent à réussir leurs examens que des futurs médecins. En d'autres termes, les étudiants agissaient non en s'identifiant à leur futur rôle professionnel mais en se comportant comme des étudiants dans un rôle contextualisé. Une partie des enseignants de la Faculté de médecine sur laquelle avait porté la recherche (de nature ethnographique) souhaita que les chercheurs fassent des recommandations permettant de remédier à cette manière d'apprendre bien peu professionnelle, qui consistait pour les étudiants à se remplir de connaissances juste avant l'examen et à s'empressement de les oublier sitôt l'examen passé. Or la recherche avait démontré que les enseignants produisaient eux-mêmes cette dérive en proposant un certain type d'examen qui encourageait une approche fragmentée du savoir médical. "Si vous voulez des étudiants différents, il faut les évaluer autrement. Que voulez-vous qu'ils apprennent ?", demandèrent les chercheurs. Les enseignants souhaitaient des étudiants capables d'examiner un patient, d'établir un diagnostic et un traitement. La solution que proposèrent les chercheurs fut que chaque étudiant suivît un ou deux patients et soit évalué alors sur la manière dont il s'y prenait. Les enseignants s'avouèrent déçus. Évidemment, ils reconnaissaient qu'il s'agissait là d'une solution cohérente, mais ils opposèrent qu'elle n'était pas praticable, car trop coûteuse en temps. Ils devaient en effet, à côté de l'enseignement, s'occuper de leurs propres patients et mener leurs recherches. Moralité : quand l'ethnographe parvient à identifier des solutions, les acteurs ne peuvent pas les mettre en œuvre. Becker tient pourtant à se (à nous) consoler : certes, l'ethnographe n'est pas reconnu, il a mauvaise réputation, il est indésirable, mais c'est le prix à payer pour faire du bon travail scientifique. "Some fun !", conclut Becker.

La même année (1983), une conférence d'Erving Goffman devant l'American Sociological Association est publiée à titre posthume sous le titre "L'ordre de l'interaction". Dans la conclusion en forme testamentaire, Goffman s'interroge lui aussi sur la faible reconnaissance de la société à l'égard de la sociologie, à laquelle font écho les doutes des sociologues eux-mêmes quant à la valeur heuristique de leur production. Il en appelle à une éthique de la sociologie : "garder, à l'égard de chaque élément de la vie sociale, un esprit d'interrogation, libre de tout lien et de toute allégeance, [avoir] la sagesse de ne pas chercher ailleurs qu'en nous-mêmes et en notre discipline pour accomplir notre mandat. (...) Si

L'on doit justifier les besoins sociaux, que ce soit par des analyses qui n'ont pas été commanditées et qu'elles s'attachent à l'étude des aménagements sociaux dont profitent ceux qui détiennent quelque autorité institutionnelle –prêtres, psychiatres, enseignants, police, généraux, membres du gouvernement, parents, mâles, Blancs, nationaux, médias et tous ceux qui par leur position sont en mesure de donner un caractère officiel à différentes versions de la réalité” (Goffman 1988, 229-230). C'est bien de sociologie dont parle Goffman et pas seulement d'ethnographie, mais il ne paraît pas insensé de penser que la méthode qu'il a lui-même expérimentée, notamment dans *Asiles* (1968), incarne une telle éthique. L'asile qui dit soigner les fous et produit une pathologie hospitalière, l'hôpital psychiatrique régi par l'idéologie médicale qui déshumanise et affecte les individus jusque dans leur moi le plus intime : c'est sur l'observation longue et directe de cette institution totale que se fonde son analyse.

Comment ne pas souscrire aux déclarations de foi de ces deux grandes figures de l'ethnographie en sociologie que sont Becker et Goffman ? D'une part, pour des raisons louables, car elles définissent une éthique professionnelle nécessaire. D'autre part, pour des raisons moins avouables, parce qu'elles nous consolent de nos déboires à l'égard du terrain ou des commanditaires et nous excusent parfois de nos échecs qu'il faudrait autrement imputer à notre propre responsabilité. Il est toujours plus confortable de blâmer les acteurs sociaux pour leurs résistances à l'investigation sociologique que de s'interroger sur la manière de rendre l'enquête acceptable par les acteurs étudiés. Si nous avons incontestablement besoin d'une éthique professionnelle de l'ethnographie, il n'est cependant pas inutile de réfléchir aux effets pervers d'une transposition directe et décontextualisée de l'éthique en “équipement”. Nous entendons ici interroger une logique de la pureté ethnographique –pas de recherche commanditée, une totale liberté de regard, une posture dénonciatrice de tous les pouvoirs– à l'épreuve de quelques expériences personnelles récentes d'ethnographie –heurs et malheurs ou l'épreuve de la réalité du métier.

Critique de la conception puriste de l'ethnographie

Trois expériences de recherche, très différentes dans leur thématique, dans leur format, dans leur statut, mais animées par le même souci de mettre en œuvre une posture ethnographique, servent ici de cadre pratique à la réflexion. La première expérience est une recherche sur les processus de production de la ségrégation scolaire en France, pour laquelle nous avons porté le regard sur le niveau intermédiaire de la machine administrative, en examinant le rôle joué par une inspection académique (Payet & al. 2002). La démarche retenue consiste à regarder au plus près ce que font les différents agents d'une inspection

académique, du haut jusqu'en bas, quelles sont leurs pratiques, quels sont les référents symboliques, idéologiques, cognitifs, techniques de leur activité. L'enquête privilégie l'observation du travail ordinaire dans les services, du déroulement de réunions et pratique aussi le recueil de documents indigènes. C'est une enquête difficile à mener, les acteurs sont résistants, les chercheurs sont suspectés de se comporter comme des journalistes en quête de sensationnel, si on prenait le risque de leur livrer les chiffres sur les mouvements d'évitement et de dérogation. Lors de l'enquête de terrain, les tracasseries se multiplient : indifférence ou agressivité latente, petites brimades (demander systématiquement une autorisation au supérieur hiérarchique, attribuer une table de travail dans un couloir pour consulter des archives...). L'enquête avance péniblement, mais, avec une bonne dose de persévérance, il est possible de recueillir des observations suffisantes pour l'analyse et de contribuer ainsi à ouvrir une boîte noire de l'institution scolaire et de la sociologie de l'éducation en France (Payet & alii 2002, Laforgue 2004). L'enquête laisse pourtant un goût d'inachevé et l'absence de feed-back aux acteurs ne permet pas de recueillir leurs points de vue sur les analyses et les résultats produits.

La seconde expérience de recherche, prenant comme objet le "Débat national sur l'école" mené en France lors de l'automne 2003, vise à interroger les conditions de participation à un débat public. Il s'agit là, a contrario de l'expérience précédente, d'une recherche non commanditée. Elle donne lieu à l'observation ethnographique d'une quinzaine de débats locaux. Le choix de l'accès au terrain est celui de l'observation non déclarée. La posture de l'observation s'avère particulièrement riche pour observer les participants réels du débat, les prises de parole, les décalages entre les différents niveaux du dispositif, le rôle de l'animateur, etc. Les contraintes apparaissent cependant, liées au nombre parfois très restreint de participants dans certaines observations. Une posture de pure observation est alors délicate, voire improbable. Pourtant, l'échec dans une situation extrême –le participant non identifié à la communauté scolaire se voit signifier une injonction de quitter les lieux– permet de révéler la nature fondamentalement limitée et sélective de la participation au débat public. Le décalage entre les règles officielles d'un débat ouvert à tous et la réalité d'un débat "confisqué" par les acteurs autorisés –les membres et les initiés de l'institution scolaire– est mis au jour. Mais l'observation clandestine, qui semblait seule à même de saisir le déroulement réel du débat, à distance des injonctions et des commentaires dans les médias, est confrontée à ses propres limites, celles de sa faisabilité. Si, d'un point de vue scientifique, la méthode correspond à l'exigence de l'objectivité, si, d'un point de vue éthique, elle ne pose pas de problème dès lors que l'anonymat des lieux et des personnes est garanti, elle se heurte à une donnée souvent impensée de l'enquête : le droit des acteurs à la réserve, aux coulisses, à la protection vis-à-vis du regard extérieur.

La troisième expérience prend place dans le cadre d'une mission d'étude sur la violence à l'école, mandatée par l'UNICEF, consistant à réaliser une enquête ethnographique dans des établissements scolaires défavorisés du Grand Tunis. La réalité politique locale s'impose. La première mission de terrain du chercheur est redéfinie par les autorités ministérielles tunisiennes en une session de formation continue de personnels de direction. Les premières visites dans les établissements scolaires sont soigneusement entourées par des cadres du ministère, qui assistent aux entretiens collectifs avec les élèves ou les enseignants. Ces contraintes obligent le chercheur à mettre en place une stratégie d'adaptation et de négociation progressive. La session de formation devient l'occasion d'une part d'organiser des ateliers d'analyse des pratiques, les échanges et les conflits de points de vue entre enseignants, principaux et responsables administratifs permettant de recueillir un matériau précieux pour l'enquête, d'autre part de constituer un groupe d'acteurs volontaires pour alimenter, tout au long de l'étude, l'analyse du chercheur. De la même manière, le caractère officiel des visites d'établissements est court-circuité par la posture (ethnographique) d'écoute de la parole des différents acteurs de terrain, à laquelle les responsables ministériels se convertissent momentanément, acceptant le jeu du dialogue institué et garanti par le chercheur, parfois surpris eux-mêmes de cette échappée hors du carcan politique et administratif. Lors de sa troisième mission d'étude, l'ethnographe se voit enfin libéré d'une compagnie encombrante sur le terrain. La faisabilité de l'enquête ethnographique est ainsi mieux assurée par un démarrage prudent, dans le cadre défini par l'institution, selon une tactique de négociation progressive, que par une déclaration vertueuse de posture scientifique.

De ces différentes expériences de recherche, plusieurs remarques communes peuvent être dégagées. D'abord, toute réalité n'est observable qu'à partir d'un rôle socialement acceptable et accepté. Cela ne signifie pas que l'accès à un terrain et la place occupée pendant l'enquête sont strictement définis par une institution ou un groupe, en dehors de toute négociation. Mais cela veut dire qu'il n'y a pas de crédit illimité à l'observation pour l'ethnographe, que le droit à l'observation (en vertu de quel statut ?) n'existe pas. Hughes rappelle à juste titre que la pratique de l'observation de terrain ne se différencie pas fondamentalement de la pratique de vie en société et qu'une pratique judicieuse de l'enquête "implique la perception des rôles sociaux, les nôtres et ceux des autres" (Hughes 1996, 270). À l'oublier, ou à croire que le sociologue occuperait une place à part, nous allons au-devant de désillusions... lesquelles se soignent généralement avec des discours défensifs et préventifs à l'égard des "acteurs résistants" ! Ensuite, toute commande institutionnelle est par nature suspecte, mais l'absence de commande interdit l'accès à des scènes réservées, à des lieux contrôlés. L'exigence d'un accès d'emblée libre au terrain induit que la réalité observable et observée est restreinte à un certain type d'objets et à un certain type d'acteurs. Enfin,

l'ethnographe ne peut s'abriter derrière une soi-disant neutralité. Il est toujours impliqué dans une situation sociale, par définition conflictuelle. Il est d'autant plus infondé à jouer au naïf face à des acteurs hyperréflexifs, dotés par la modernité radicale d'une double herméneutique (Giddens 1994), en attente de la justification in situ du travail du sociologue.

Au travers de ces remarques, deux principaux déplacements se sont opérés par rapport au modèle puriste défendu par les classiques. En premier lieu, la question de l'accès au terrain devrait être systématiquement problématisée. L'accès au terrain et "l'entrée dans la place" ne se font pas de façon indifférenciée. Quels sont les terrains aisément accessibles ? Quelle traduction de l'objet théorique dans l'espace social ces terrains permettent-ils ? L'hypothèse est ici que les différents terrains ne sont pas également accessibles et que cette accessibilité différentielle est porteuse de sens. Il se pourrait par exemple, en ce qui concerne le monde scolaire, que les chefs d'établissement et les enseignants qui ouvrent leur porte à l'ethnographe partagent avec lui un certain nombre de présupposés sur l'école –au premier rang desquels la valeur de l'égalité des chances. Ces acteurs pourraient bien être de façon majoritaire des idéalistes déçus, mais toujours croyants. Ce profil récurrent pourrait en définitive biaiser la généralité des résultats de la recherche. De la même manière, l'accès plus facile à des établissements scolaires défavorisés ne permet pas d'extrapoler les analyses à ce qui se joue dans l'ensemble des établissements scolaires. Plus gênant, l'étude exclusive d'une portion particulière du monde scolaire prive l'analyse de la compréhension globale du système.

En second lieu, il s'agirait d'appréhender les institutions autrement que sous l'angle de machines à déformer la réalité à leur avantage, à des fins d'image ou de simple survie. Il existe de "bonnes raisons" (Boudon 1982) pour que les acteurs fassent ce qu'ils font, sans qu'il soit besoin d'invoquer la thèse d'une domination aliénante des volontés individuelles. L'ethnographe doit-il toujours être celui qui dénonce, parce qu'il saisit des écarts entre l'idéologie officielle et les pratiques, entre les valeurs de référence et les actions en contexte ? Une ethnographie compréhensive ne doit sûrement pas abdiquer d'une ambition critique. Mais elle devrait inscrire cette critique dans une mise au jour de la complexité des processus, et se garder tant de dédouaner les institutions de leur responsabilité que de se réfugier dans l'utopie d'un monde enchanté. Si l'ethnographie a un intérêt, c'est bien de montrer l'action dans son caractère incertain, inachevé, réversible, de saisir des acteurs pluriels, ambivalents, pris dans des dilemmes. C'est aussi d'articuler différentes échelles et plans de l'action, en passant du local au global et du global au local (Geertz 1983), en conjuguant la scène observée avec d'autres scènes absentes au moment de l'observation, mais présentes dans une dynamique processuelle, dans les expériences passées ou les projections des acteurs (Strauss 1992).

Pour un meilleur équipement des recherches ethnographiques

Quelles améliorations l'équipement des recherches ethnographiques nécessite-t-il ? L'équipement théorique peut toujours être amélioré. L'ethnographie impose, peut-être plus encore que l'approche quantitative, une culture théorique intégrée. Le travail de terrain implique un travail continu, en coprésence, d'interprétation de la réalité. Le travail théorique du chercheur ethnographe se fait en partie "à chaud", par exemple lors de la construction d'un échantillon dans le cours de l'action, ou lors de la mémorisation des choses observées, qui implique des opérations de sélection et de mise en forme mentale avant d'être mise en forme écrite. Mais nous avons surtout réfléchi ici à la dimension pratique de l'équipement de l'ethnographe. La pragmatique de l'enquête constitue à notre sens la dimension sur laquelle la réflexion est encore peu développée et peu opérationnalisée. Certes, il existe des manuels de pratique de l'ethnographie. Mais, ils tendent souvent à réifier un modèle pur de l'ethnographe, affranchi des cadres sociaux, des mandats institutionnels, des rôles disponibles dans la situation. On n'a sans doute pas assez réfléchi à l'équipement de l'ethnographe en termes de pragmatique de l'action, c'est-à-dire une intelligence des situations, un art de la négociation, une compétence à la fluidité des rôles (Joseph 1998). Construire un rôle d'ethnographe suppose d'emprunter des rôles déjà existants, d'accepter les contraintes du contexte, d'être disponible aux opportunités qui permettront l'investigation sociologique in situ.

Confronté aux obstacles matériels et symboliques d'une enquête de terrain, l'ethnographe peut être tenté d'accepter des cadres d'observation accessibles, c'est-à-dire évidents et légitimes, et préférer la beauté de son art à celui de sa finalité. Confronté à la nécessité de la résistance, du contournement, du détournement de ces cadres, obligé de jouer tour à tour de la duplicité et de l'engagement en fonction des situations, il peut se fatiguer d'un travail ingrat et d'un manque de reconnaissance (Honneth 2000). La question de la gestion par l'acteur de la non-reconnaissance d'une posture ethnographique est laissée en suspens chez les auteurs classiques. Le paradoxe identifié (et revendiqué) par Becker et Goffman –de bonnes recherches, mais peu commanditées et peu appropriées– est posé de manière relativement désincarnée. Or il se traduit par un dilemme pour l'acteur : comment l'ethnographe continue-t-il à travailler sans cette reconnaissance ? Comment négocie-t-il une position marginale dans l'espace scientifique, institutionnel et politique ? La conversion des bénéfices de son art constitue pour l'ethnographe une double tentation. Mais l'intérêt heuristique de l'ethnographie se dilue dans ces registres d'action et de discours : rendre compte d'une réalité complexe et contradictoire, rappeler son irréductibilité à une mise en forme par le discours scientifique –et sa qualité éthique– ne pas réifier

les individus dans des catégories figées, rendre compte de leur capacité créatrice. Pour résoudre le dilemme de l'ethnologue, un rappel incantatoire du purisme méthodologique est non seulement inopérant, mais il échoue à poser les questions essentielles de la validité des résultats de ses recherches et de leur traduction sociale. Plutôt que de se plaindre de l'incompréhension des institutions vis-à-vis du travail ethnographique, peut-être conviendrait-il de prendre au sérieux le problème de l'accessibilité de l'ethnologue aux différents espaces et rôles sociaux. Pour cela, une réflexion ouverte sur son équipement –théorique, cognitif, éthique, pratique– doit être engagée.

Repères bibliographiques

- BECKER H. 1983 "Studying Urban Schools", *Anthropology and Education Quarterly*-14, 99-108
- BECKER H., GEER B., STRAUSS A. & HUGHES E. 1961 *Boys in White : Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press
- BOUDON R. 1982 Action, in Boudon R., Bourricaud F. *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF
- BOURDIEU P. 1984 *Questions de sociologie*, Paris, Minit
- GEERTZ C. 1983 *Savoir local, savoir global*, Paris, PUF
- GIDDENS A. 1994 *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan
- GOFFMAN E. 1968 (1^{re} éd. 1961) *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minit
- GOFFMAN E. 1988 (1^e éd. 1983) L'ordre de l'interaction, in Winkin Y. (ed.) *Les moments et leurs hommes*, Paris, Minit
- HONNETH A. 2000 *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf
- HUGHES E. 1996 (1^{re} éd. 1960) "La place du travail de terrain dans les sciences sociales", in *Le regard sociologique*, Paris, EHESS
- JOSEPH I. 1998 *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, PUF
- LAFORGUE D. 2004 "Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale", *Revue Française de Pédagogie*-148, 135-143
- PAYET J.-P., GEOFFROY G., LAFORGUE D. & VISSAC G. 2002 *Mondes et territoires de la ségrégation scolaire*, rapport de recherche MENR-FAS-PUCA-DIV, Lyon, ARIESE-RÉSEAU
- STRAUSS A. 1992 (1^{re} éd. 1989) *Miroirs et masques*, Paris, Métailié