

Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires

Rachel Bélisle

Collectif de recherche sur les occupations (CRO)

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

Sherbrooke QUÉBEC J1K 2R1

rachel.belisle@courrier.usherb.ca

L'objectif de cet article est de contribuer aux discussions méthodologiques sur la cohérence interne de pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées et d'ouvrir quelques pistes pour l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires¹. Après avoir tracé à grands traits l'histoire de l'ethnographie et rappelé l'origine des recadrages méthodologiques en cours, l'auteure présente quelques-uns de ces recadrages, en les illustrant d'exemples tirés d'une recherche sur la culture de l'écrit d'organismes communautaires québécois oeuvrant en insertion de jeunes adultes peu scolarisés.

¹ La rédaction de cet article a été rendue possible grâce aux bourses obtenues du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), de l'Initiative conjointe CRSH-SNA «Valoriser l'alphabétisme au Canada» et de l'Université de Sherbrooke. La recherche dont il est ici fait mention est financée par le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) de Développement des ressources humaines du Canada (DRHC) dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste, conçu et présenté conjointement avec Pierre Paillé, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Sans la confiance de ce dernier et sans ce financement, il est évident que je n'aurais pu faire une recherche ethnographique de cette envergure. Merci également à Sylvain Bourdon de l'Université de Sherbrooke qui a lu et commenté les versions préliminaires de ce texte et qui m'a encouragée à approfondir mon intuition sur le don et le contre-don dans la recherche ethnographique contemporaine.

Elle présente la référence implicative (Kohn et Nègre, 1991) et s'appuie sur la triade «donner-recevoir-rendre», développée par Marcel Mauss, pour approfondir la compréhension de l'implication. L'auteure porte une attention particulière à l'entrée sur le terrain en lui donnant une interprétation large qui tient compte de l'ethnographie du proche où les ethnographes franchissent régulièrement le seuil de l'extérieur vers l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur. Elle ouvre quelques pistes de réflexion sur le rôle de l'écrit dans l'entrée sur le terrain et dans l'implication soutenant que dans les sociétés pluriculturelles la culture de l'écrit n'est pas la même pour tous les groupes sociaux.

La recherche ethnographique est une tradition méthodologique, un ensemble cohérent de pratiques pour la collecte, l'analyse et la présentation des données, qui a marqué la recherche qualitative. Issue de l'anthropologie sociale et de l'ethnologie, dont les objets d'études se sont transformés au cours des années, la recherche ethnographique est aujourd'hui souvent utilisée pour des projets, sur des sites et avec des sujets qui ne correspondent pas aux conventions d'origine (Marcus, 1998).

L'objectif de cet article est de contribuer aux discussions méthodologiques sur la cohérence interne de pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées et d'ouvrir quelques pistes pour l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. Je fournirai d'abord quelques repères pour situer l'ethnographie comme tradition méthodologique, puis je porterai une attention plus spécifique sur l'implication et l'entrée sur le terrain dans un travail ethnographique non conventionnel en milieux communautaires. Je propose cet article au bénéfice d'autres apprentis de la recherche qualitative² qui poursuivent leur formation, en milieu universitaire ou comme autodidactes, à une époque où la recherche qualitative est particulièrement complexe.

Une recherche en milieux communautaires

J'ai puisé à la méthodologie ethnographique dans le cadre de ma recherche doctorale en sciences de l'éducation, tout en m'inscrivant dans de nouveaux usages comme la référence implicative (Kohn et Nègre, 1991), le travail sur plusieurs sites³, le partage des résultats avec les gens du terrain.

² Sylvain Bourdon distingue, dans son article sur l'analyse qualitative informatisée, les apprentis dans l'utilisation de logiciels de recherche qualitative. Il y a les novices et les personnes expérimentées de la recherche qualitative (Bourdon, 2000). L'ouverture des études supérieures à la formation continue met en présence d'autres groupes d'apprentis de la «recherche qualitative scientifique» (Van der Maren, 1997) : les novices en recherche et des personnes expérimentées en recherche mais sans prétention scientifique.

³ L'ethnographie multisites est identifiée par George E. Marcus comme un changement radical dans la méthodologie (Marcus, 1998).

Ma recherche se déroule au sein d'organismes communautaires québécois, œuvrant en insertion sociale et professionnelle, qui offrent des formations non formelles à de jeunes adultes non diplômés. Ces formations se déroulent sur une période d'au moins trois semaines. Je m'intéresse plus particulièrement aux pratiques de lecture et d'écriture de ce milieu, soient celles qui traversent le quotidien des participantes et participants aux formations et celui des animatrices et des animateurs. J'étudie également la dynamique qui s'établit entre le rapport à l'écrit des participantes et participants et celui des animatrices et animateurs.

Le travail terrain a débuté en 1998 et s'étale sur une période de trois ans. Je travaille dans quatre régions différentes du Québec avec quatre Carrefours Jeunesse-emploi (CJE) et deux autres organismes communautaires. J'ai une entente de collaboration avec ces organismes ainsi qu'avec le Réseau des CJE. Ce dernier délègue une répondante à un comité aviseur où siège également un représentant du Secrétariat national à l'alphabétisation et un représentant du milieu universitaire appelé à former les intervenantes et les intervenants en insertion. En parallèle à cette structure partenariale, je travaille avec une équipe scientifique communément appelée dans le milieu universitaire «équipe d'encadrement»⁴.

Un retour aux origines...

L'ethnographie est la méthode de collecte, d'analyse et de présentation des données de l'anthropologie et de l'ethnologie et a été traversée par les importants questionnements qui ont été ceux de ces disciplines scientifiques⁵. La perméabilité des frontières disciplinaires permet depuis plusieurs décennies son usage dans d'autres disciplines qui s'intéressent à la culture, dont la sociologie.

Franz Boas (1858-1942) et Bronislaw Kaspar Malinowski (1873-1950) joueront un rôle de premier plan dans la définition de la pratique de terrain de l'ethnographie et plus particulièrement de l'enquête qualitative. Chacun de leur côté, ils mettront l'accent sur la nécessité de comprendre de l'intérieur la culture tribale. Les ethnographes sont ainsi conviés à apprendre les langues et dialectes des communautés où ils mèneront des observations participantes (Bianquis-Gasser, 1996).

Le *Manuel d'ethnographie* de Marcel Mauss (1873-1950) et la *Méthode de l'ethnographie* de Marcel Griaule (1898-1956) sont les deux ouvrages de base de

⁴ Cette équipe scientifique est composée de Pierre Paillé et de Sylvain Bourdon, tous deux professeurs à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Nous avons convenu que je participe autant qu'eux à la direction des travaux compte tenu de mes expériences et publications antérieures en éducation des adultes (andragogie), alphabétisme et approches partenariales. Il s'agit d'une démarche qui demande de professionnaliser la recherche tout en étant explicitement en formation, menant ainsi de front plusieurs logiques, attentes et agendas.

⁵ L'ethnologie est une branche de l'anthropologie, soit l'anthropologie culturelle et sociale.

l'ethnographie traditionnelle. Le champ d'étude se limitait alors aux sociétés qui peuplaient les colonies et aux sociétés de même stade. Le contexte colonial est crucial pour comprendre le travail ethnographique traditionnel de cette époque, qu'il soit extensif (aire et temps déterminés) ou intensif (observation approfondie sur quelques années). Dans les remarques préliminaires de son *Manuel d'ethnographie*, Marcel Mauss met en garde le jeune ethnographe vis-à-vis des difficultés de la subjectivité puisqu'il est appelé «à vivre dans et de la société indigène». Il lui recommande l'objectivité «dans l'exposé comme dans l'observation» (Mauss, 1967). Outre ces mises en garde générales, le savant professeur, bien connu par son *Essai sur le don* (1950) n'incluait pas dans ses cours entre 1926 et 1939 de leçons sur les liens qui s'établissent avec les populations rencontrées⁶. L'ethnographie traditionnelle prétend à l'objectivité de la chercheuse ou du chercheur et est basée sur une relation à l'Autre qui lui est étranger (*alien, foreign and stranger*) (Denzin et Lincoln, 1998).

Des remises en question fondamentales

Mais, contrairement aux sciences naturelles qui «se sont rangées sous la bannière de Charles Darwin», l'anthropologie serait caractérisée par de constants débats, et ce, depuis son origine. L'objet même de l'anthropologie, sur lequel il y avait un certain consensus, pose lui-même problème. L'étude des «sociétés exotiques sans écriture, fondées sur la tradition orale» est délaissée par des anthropologues qui se replient sur la société occidentale. «Une anthropologie de la modernité, une "anthropologie du proche" est en train de se constituer» (De Heusch, 1996). La distinction entre l'anthropologie culturelle et la sociologie de la culture ou la sociologie culturelle⁷ (la sociologie qui s'intéressait aux sociétés modernes – en opposition à l'anthropologie qui s'intéressait aux sociétés archaïques) – n'est plus très étanche, ce qui ne manque pas de nourrir la crise au sein de l'anthropologie, une crise qui traverse tout le champ de la recherche qualitative. Norman K. Denzin et Yvonna Lincoln parlent d'une période de confusion des genres, débutant dans les années 1970, où se côtoie une pluralité de théories contributives. Cette période correspond également à la multiplication de stratégies de recherche et d'outils de collecte et d'analyse des données (Denzin et Lincoln, 1998).

On peut associer à la confusion des genres, la référence à l'ethnographie dans des recherches en éducation dont parle Pierre Paillé dans son étude des mémoires et des

⁶ Aujourd'hui, les mises en garde vis-à-vis de la subjectivité se sont raffinées et nuancées. Il est évident que la recherche ethnographique s'inscrit dans des relations où l'échange est omniprésent. Cela est particulièrement vrai pour les recherches menées en milieux communautaires, milieux où le principe du don est souvent à l'origine des organismes (Godbout, 1992). J'y reviendrai plus loin.

⁷ La sociologie de la culture et la sociologie culturelle ont plusieurs points communs, dont les pratiques ethnographiques. Une des distinctions de la sociologie culturelle est l'autonomie des formes culturelles (Alexander et Smith, 1998).

thèses déposés dans les facultés d'éducation québécoises et francophones au cours des années 1980 (Paillé, 1998). Dans le *corpus* étudié, «la méthode ethnographique est invoquée à plusieurs reprises» (*Idem*), mais le chercheur constate qu'il s'agit souvent d'emprunts sélectifs qui ne respectent pas la cohérence interne de la méthodologie, notamment par l'absence de perspective culturelle et d'analyse du groupe, en tant que groupe.

John W. Creswell fait une observation similaire en indiquant que l'approche ethnographique, associée à des théories très diverses, mène à un manque d'orthodoxie (Creswell, 1998). Toujours selon cet auteur, les chercheuses et les chercheurs se référant à l'approche ethnographique doivent dorénavant être plus explicites quant à l'usage de la méthodologie.

Chevauchant cette période de confusion des genres, le champ de la recherche qualitative est traversé par une crise de représentation où l'autorité de la chercheuse et du chercheur mais aussi la «vérité» du discours des acteurs sont sérieusement prises à parti notamment par les postmodernes et les poststructuralistes. Les questions de classe, de race, du genre et d'ethnie sont au cœur des controverses (Denzin et Lincoln, 1998). Le travail ethnographique n'y échappe pas.

Les théories postmodernes rappellent «le pouvoir très réel du discours et le manque de transparence du langage» (Kruks, 1993). Cette «fin des certitudes» entraîne un changement profond dans les paradigmes et une réflexion qui s'étend aux plans éthique et épistémologique. Les tentatives de clarification ont donné lieu aux plans terminologique et stylistique à une multiplication de termes qui évoque «le maintien entre les auteur/e/s de cette "distinction" si importante dont a parlé Pierre Bourdieu» (Dagenais et Piché, 1994). Mais sous toutes ces nuances, les phénomènes en cause ne sont pas nécessairement clarifiés.

Tirillée entre la mort du sujet ou l'idée du sujet pluriel, la recherche ethnographique rencontre de nouveaux défis de cohérence. Par exemple, selon une posture poststructuraliste, le paradigme interprétatif ne peut être satisfaisant pour s'interroger sur l'autonomie du sujet, car l'autonomie renvoie à l'unité d'un sujet, ce qui constitue une construction discursive pour les poststructuralistes.

Aux questionnements critiques du poststructuralisme s'ajoutent ceux des perspectives «émancipatoires» souvent associées à des mouvements sociaux ou à des groupes engagés dans le domaine du politique (féministes, néomarxistes, jeunes, «minorités», etc.). Les tenants de ces perspectives occupent une partie du champ de la recherche qualitative et ne peuvent se satisfaire ni de la théorie poststructuraliste ni du discours postmoderne. Par exemple, on trouve au sein du féminisme contemporain un débat fondamental où l'on reproche au postmodernisme de dépolitiser le féminisme alors que d'autres auteures, plus nuancées, refusent l'opposition binaire moderne et postmoderne et, à l'instar de Simone de Beauvoir, abondent dans «une conception du sujet qui n'est ni celle des Lumières ni celle du postmodernisme» (Kruks, 1993) et qui est plutôt une conception du sujet «en situation», d'une subjectivité située.

Cette question du sujet et de la subjectivité fait surgir de nombreux paradoxes et c'est peut-être par simple réflexe de survie que les chercheuses et chercheurs novices, dont parle Pierre Paillé, préfèrent adopter soit une approche binaire (quantitatif–qualitatif) caractéristique du «courant générique de la recherche qualitative» (Paillé, 1998), soit une approche spécifique décrite de façon simplifiée dans un ouvrage générique qui évite les recoupements souvent très abstraits entre traditions et débats, soit un assemblage de méthodes qui ne semble pas reposer sur des fondements épistémologiques cohérents.

Un recadrage dans la recherche ethnographique

Les avancées scientifiques, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité mais aussi les nouveaux problèmes sociaux – ou les anciens problèmes qui ne pouvaient être vus avec une lunette disciplinaire ou sous le regard d'une tradition – suscitent des recadrages, soulèvent de nouvelles questions. Ces dernières mettent en lumière des paradoxes et des limites des disciplines et approches conçues à d'autres époques et reposent sur une base de connaissances incomparable au patrimoine intellectuel dont nous disposons aujourd'hui. Comme l'affirme Bernard Lahire, il est «impossible, dans la plupart des cas, d'appliquer mécaniquement à de nouveaux thèmes ou sujets les concepts ou les méthodes anciennement éprouvés» (Lahire, 1999*b*).

Dans le domaine de la recherche ethnographique, les nouveaux thèmes de recherche et les nouvelles compréhensions du monde soulèvent des problèmes totalement différents de ceux de l'ethnographie traditionnelle ou de l'ethnographie qui était fondée sur l'idée d'un sujet absolu ou, au contraire, sur la primauté des structures sur le sujet. Selon George E. Marcus, s'il y a de nombreuses discussions informelles sur les nouveaux processus de recherche ethnographique, on dispose de peu d'articulation et d'analyse à ce propos (Marcus, 1998).

L'entrée sur le terrain est une des composantes du travail ethnographique qui mérite d'être réexaminée compte tenu de l'épistémologie du sujet pluriel et des communautés et sociétés pluriculturelles. Ce nouvel examen inclut la nécessité de reconnaître la pluralité des identités et des situations culturelles, notamment celles qui concernent l'écrit, sur un même site ainsi que les particularités des milieux. Par exemple, les milieux communautaires ne peuvent être considérés par *a priori* comme des organisations formelles du même type que l'école, ni comme des groupes informels comparables à un groupe d'amis de même origine ethnique jouant au billard⁸. De plus, cet examen incite à reconnaître que l'ethnographe peut aussi avoir une identité plurielle et que la rencontre de toutes ces subjectivités transforme le travail de distanciation nécessaire à la démarche scientifique.

Dans les prochaines sections, je propose une amorce d'articulation de questions propres à l'entrée sur le terrain et à l'implication de l'ethnographe dans les relations avec les

⁸ Il s'agit d'une référence à une recherche ethnographique bien connue de William Foote Whyte, *Street Corner Society* (Whyte, 1995c/1943).

milieux communautaires. Je puiserai à l'occasion à des situations vécues dans la recherche en cours.

La référence implicative

Sans prétendre à la transparence, j'ai préparé un «audit de subjectivité» (Peskin, 1988) pour le dépôt de mon projet de recherche en 1998. J'y ai identifié des éléments de ma réalité/subjectivité qui semblaient intervenir dans le processus de recherche, du choix du thème à la diffusion des résultats, en passant par l'entrée sur le terrain⁹. Par exemple, j'avais pris en considération le fait d'être membre périphérique du milieu de l'insertion à titre de réalisatrice d'outils qui y ont été expérimentés, qui y sont diffusés, utilisés, évalués¹⁰. J'étais consciente que, compte tenu de ce rôle, je pouvais, malgré tout le travail de déconstruction entrepris depuis une dizaine d'années, poser des regards sur l'utilisation de l'écrit à partir d'un «ethnocentrisme lettré» fréquent dans le discours social sur l'illettrisme (Besse, De Gaulmyn, Ginet et Lahire, 1992; Lahire, 1999a). Je reconnaissais également avoir une certaine familiarité avec le milieu de l'insertion et y avoir une réputation et des contacts qui pourraient m'être utiles. Par ailleurs, je précisais que, n'ayant jamais été animatrice dans un de ces organismes, j'étais étrangère à la vie des équipes professionnelles. J'avais aussi identifié dans mon parcours personnel, de la jeune vingtaine, quelques proximités avec les itinéraires de jeunes adultes non diplômés que j'allais rencontrer : fin de ma formation initiale sans diplôme professionnel (mais dans mon cas après le cégep général), épisode de pauvreté suivie pendant quelques années de petits boulots et de différentes stratégies de survie. L'entrée et les séjours prolongés sur le terrain m'ont permis de découvrir d'autres éléments de familiarité avec l'expérience des participantes et participants, des animatrices et animateurs, tout comme j'ai pris conscience d'autres éléments (croyances, usages, valeurs, connaissances, pratiques, etc.) qui ont contribué à maintenir une distance entre nous.

J'ai adopté une démarche d'observation participante (Lapassade, 1996; Peretz, 1998) et compte tenu de ma position¹¹ dans le milieu de l'insertion, j'ai préféré à l'observation à visée objectivante, caractéristique de l'ethnographie traditionnelle et à laquelle il me semblait impossible de prétendre, celle de l'observation de référence implicative (Kohn et Nègre, 1991, p. 183).

⁹ Cet audit de subjectivité avait des parentés avec les pratiques de reconnaissance des acquis/compétences de l'andragogie et permettait de partager avec les professeurs appelés à me conseiller quelques expériences et travaux antérieurs à partir desquels je voulais poursuivre mon perfectionnement professionnel comme chercheuse.

¹⁰ Il s'agit des outils *Question de compétences, un outil au service des femmes* (COFFRE, ICÉA et Relais-femmes, 1989) et *Nos compétences fortes* (Bélisle, 1995).

¹¹ J'utilise dans ce texte le mot «position» lorsque je fais allusion à l'endroit où je me place (où j'ai mis, mets ou mettrai les pieds) et le mot «posture» lorsque je fais allusion à la façon dont je dirige mon observation (dont je place mon corps) et à l'épistémologie de ma recherche.

J'ai choisi d'occuper une position active tierce (Bruneteaux et Lanzarini, 1998) qui ne soit ni celle d'une intervenante ni celle d'une participante. Cette position, apparentée dans une certaine mesure à celle de réalisatrice d'outils de formation, s'en distinguait du fait de la durée de présence sur le terrain et des objectifs de la recherche, totalement différents de ceux d'un contexte d'identification des besoins et des possibilités, d'expérimentation et de validation d'outils de formation.

De plus, je me plaçais explicitement dans une situation d'échange et proposais aux organismes offrant des formations sur la reconnaissance de compétences, de jouer, à ce moment, un rôle d'experte-conseil. Cette proposition, reçue positivement par les organismes participant à la recherche, me permettait d'animer quelques activités et ainsi de saisir de l'intérieur et *in situ* des éléments du rapport à l'écrit de jeunes adultes en risque d'exclusion sociale. Ces animations m'ont aussi beaucoup éclairée sur les ajustements qui s'imposent aux animatrices et animateurs lorsque l'écrit est un soutien à la relation directe (pratique courante dans les CJE responsables d'activités de reconnaissance de compétences). Cette forme d'implication exige une certaine maîtrise de contenus, notamment pour pouvoir se dégager du texte et de la prescription, et une expérience en animation de groupes en milieux communautaires¹². Mais elle exige aussi beaucoup de vigilance et de confiance mutuelles car les tentations de glisser (ou de gentiment me pousser) vers la position d'intervenante ou de chercheuse évaluative se sont manifestées régulièrement. Par un tel choix d'implication, il fallait d'abord admettre que j'entreprenais une recherche singulière puisque aucune autre chercheuse ou aucun autre chercheur ne pourrait reproduire les mêmes conditions de collecte de données, donc parvenir aux mêmes résultats. Il fallait aussi suffisamment convaincre mes partenaires que les résultats de ce type de recherche pourraient, malgré et grâce à sa singularité, contribuer à faire avancer les connaissances en matière d'alphabétisme et d'insertion de jeunes adultes peu scolarisés.

Selon Ruth C. Kohn et Pierre Nègre, le travail d'observation à référence implicite s'appuie sur les rencontres interpersonnelles et intrapersonnelles, rencontres qui donnent accès à des pistes de compréhension, à valider, qui peuvent amener à «découvrir» un phénomène qui autrement aurait pu passer inaperçu. Cette attitude dans l'observation crée un mouvement double, «tous deux observateurs, tous deux observés, en deçà ou à côté des statuts institués d'observateur et d'observé» (Kohn et Nègre, 1991, p. 188), qui contribue à la diversification des sources d'information. Au plan interpersonnel, il s'agit de «tenir une place suffisamment bien ancrée dans la situation pour pouvoir l'apprécier au mieux, sans pour autant modifier le cours naturel des choses» (*Idem*, p. 213). Au plan intrapersonnel, la chercheuse doit accepter de se laisser atteindre intérieurement, se laisser surprendre, par les événements auxquelles elle assiste et participe. Ces auteurs suggèrent de prendre bien soin de noter dans le journal de recherche les étonnements suivants : surprises de raison (mise à jour continue des

¹² Ce type de savoirs antérieurs à l'entrée sur le terrain se rapproche peut-être de la connaissance des dialectes de l'ethnographie traditionnelle.

présupposés), surprises de statut social (prise de conscience de la position réelle donnée à la chercheuse par les membres de l'équipe), surprises expérientielles (réactions psychologiques et affectives à des événements)¹³.

L'entrée sur le terrain

Plusieurs des étonnements dont il est question précédemment se manifestent dès les tous premiers moments d'entrée sur le terrain. Dans la recherche, j'ai commencé à rédiger mes notes de terrain et mon journal de recherche avec les premiers contacts (en face à face ou téléphoniques), même si les organismes n'avaient pas encore donné leur consentement.

Cela amène des questions éthiques qu'il ne faut pas écarter¹⁴, mais cette prise de notes, dès le tout début, a été précieuse car elle m'a permis de mieux situer mon implication, de conserver la mémoire d'un discours «spontané» des acteurs sur l'objet de la recherche et d'identifier des éléments de culture auxquels j'ai pu apporter une attention soutenue. Cette décision s'est imposée compte tenu de mon objet de recherche et de la place de l'écrit dans la recherche des trois types de consentement : (1) celui des six organismes participants, (2) celui des onze animatrices et animateurs responsables des projets de formation et (3) celui des 41 jeunes gens inscrits aux quatre projets de formation observés. Par la suite, et une fois les consentements donnés, il s'est présenté de nombreuses occasions pour [in]valider les premières observations faites¹⁵. De plus, le journal de recherche rédigé avant le consentement de l'organisme, tout comme les nombreux mémos analytiques ou portant sur les étonnements, peut facilement être séparé du reste du *corpus* dans le traitement et l'analyse des données.

L'entrée sur le terrain précède ici l'obtention du consentement écrit et, à l'instar de Georges Lapassade (1996), il m'apparaît avantageux de distinguer le moment de la permission formelle, de ces moments qui se renouvellent sans cesse où l'ethnographe peut «entrer» un peu plus loin ou ailleurs sur le terrain. Ces nouveaux temps d'entrée

¹³ Le journal de recherche constitue, avec une cinquantaine de transcriptions d'entrevues, la partie centrale de mon *corpus* dans lequel on trouve aussi des documents comme des photographies, vidéos, brouillons de curriculum vitæ, poèmes, dessins, etc. J'utilise comme outil de traitement des données écrites le logiciel *QSR NUD*IST Vivo (NVivo)*.

¹⁴ La recherche du consentement éclairé, telle que nous la demande des organismes comme le CRSH et nos comités de déontologie, s'inspire de la recherche médicale. Je ne suis pas la première à signaler que cela peut poser des difficultés d'application dans la recherche culturelle et la recherche en éducation (Howe et Moses, 1998).

¹⁵ Il existe un panorama de définitions au mot «observer» (Kohn et Nègre, 1991). Si plusieurs d'entre elles se rapportent à la vue, il importe aussi d'y inclure les autres sens. Dans ma recherche, tous les autres sens ont aussi été conviés à participer à la collecte de données : l'ouïe, bien sûr, pour entendre (et écouter) ce qui se dit, se soupire, se chante, s'arrondit dans la voix, se tait, mais aussi l'olfactif qui souvent marque le temps qui passe, le gustatif qui enchante souvent la proximité partagée, le toucher qui parle quelques fois de reconnaissance.

peuvent se présenter par de nouvelles ouvertures des milieux, des événements inattendus, des départs ou des arrivées, des modifications de lieux, etc. Pour l'ethnographe, ces éléments de nouveauté demandent parfois de renégocier avec les milieux des éléments déjà discutés au moment du consentement écrit, de rassurer, de jumeler à la collecte de données des activités qui visent d'abord à situer l'implication, à établir les conditions propices aux rencontres. Jean-Pierre Deslauriers affirme que les étapes de l'observation directe sont itératives, c'est-à-dire qu'on a à les traverser à plusieurs reprises au sein d'un même projet (Deslauriers, 1997). Dans le cadre de ma recherche, je dirais même que les frontières entre l'entrée sur le terrain et la collecte de données sont régulièrement brouillées et confondues.

Comme je l'ai mentionné plus haut, trois types de consentement étaient requis et, avant chacun, un contact personnalisé a eu lieu, souvent en face à face. Plus tard dans le séjour sur chaque site, d'autres consentements écrits sont demandés aux personnes rencontrées pour une entrevue enregistrée et transcrite. J'ai établi un premier contact avec les responsables d'une quinzaine de CJE offrant des formations de groupe aux jeunes gens de leur territoire. J'ai préparé une offre de collaboration écrite à huit d'entre eux, qui étaient intéressés à participer à cette recherche et prévoyaient offrir au cours des prochains mois une formation répondant à ses critères. Pour différentes raisons, relevant de circonstances internes aux organismes (ex. : congé de maternité de l'animatrice de la formation pressentie), quatre organismes contactés et intéressés n'ont pu participer à la recherche¹⁶.

J'ai constaté que, une fois les consentements écrits obtenus, le travail d'entrée sur le terrain était loin d'être terminé, car une signature au bas d'un document de consentement ne suffit pas pour avoir accès aux outils de travail/apprentissage, activités et entretiens les plus pertinents pour la recherche. Ce sont les interactions, la qualité de présence et la confiance qui s'établissent peu à peu, qui permettent d'entrer en relation avec les acteurs du terrain et d'obtenir des données riches. De plus, comme la recherche multisites et la référence implicite avec ses «stratégies de ventilation» (Kohn et Nègre, 1991) me demandaient de franchir régulièrement le seuil¹⁷, de l'extérieur vers l'intérieur ou de l'intérieur vers l'extérieur, chaque retour dans un groupe ou un organisme a demandé une attention particulière pour rétablir la relation/implication, et ce, même si le lien a été alimenté à distance avec une animatrice ou un animateur.

L'entrée sur le terrain est également colorée par un ensemble de variations individuelles et collectives présentes sur chacun des sites. L'attitude à adopter est souple et fait appel à une capacité d'interpréter rapidement des éléments de culture des organismes et des personnes et de poser des gestes qui puissent, à leur tour, être interprétés par les

¹⁶ La recherche d'organismes participants m'a demandé beaucoup de temps, mais m'a aussi permis de mieux connaître les milieux visés par la recherche, ce qui est précieux notamment pour la diffusion des résultats.

¹⁷ Sur l'usage du concept de seuil, voir Bernt Jager (Jager, 1998).

acteurs comme des gestes respectueux. Il est aussi possible que les personnes rencontrées appartiennent à des sous-groupes culturels.

Les participantes et les participants des formations destinées aux jeunes gens peu scolarisés constituent un de ces sous-groupes. Les animatrices et les animateurs de ces formations en constituent un autre. Il s'agit des sous-groupes avec lesquels j'ai eu le plus d'interactions pendant le travail terrain. Au moment de la recherche de consentements, puis dans les premières étapes de diffusion de résultats, j'ai aussi eu d'importantes interactions avec les coordinations et directions des organismes et les équipes. J'ai aussi eu, au cours des projets de formation, à entrer en relation avec des partenaires municipaux, gouvernementaux, institutionnels, communautaires ainsi qu'avec des jeunes gens fréquentant les organismes communautaires qui ne participaient pas aux formations observées. Chacune de ces interactions avec l'ensemble de ces acteurs est une opportunité à saisir ou non, pour tenter de comprendre en profondeur les rapports à l'écrit des acteurs et d'identifier des pratiques de lecture et d'écriture significatives dans chacun des sites. Bien que l'on puisse s'appuyer en partie sur la confiance et la crédibilité gagnée auprès de personnes appartenant à un sous-groupe, cette crédibilité n'est pas automatiquement transférable aux autres acteurs. Par exemple, si j'ai gagné la confiance des coanimatrices lors d'une rencontre de préparation du projet de formation, cette confiance peut m'aider à entrer en relation avec les jeunes gens en formation, mais elle ne peut suffire à elle seule. J'ai à gagner directement la confiance du groupe de jeunes gens et de chacun des jeunes gens que je rencontre en entrevue. Tout en gagnant cette confiance, je dois préserver celle que j'ai avec les autres acteurs, particulièrement ceux qui sont au centre de ma recherche, tout en ne la prenant jamais pour définitivement acquise.

Un autre aspect qui m'a incitée à recontextualiser la notion d'entrée sur le terrain est l'utilisation grandissante des outils modernes de communication dans les interactions. La facilité des déplacements physiques permet d'être présente à plus d'un site à la fois (ce qui peut poser d'importants problèmes d'agendas, mais aussi des lectures croisées tout à fait éclairantes), mais aussi de rencontrer les gens du terrain dans un lieu qui n'est pas toujours celui des formations (par exemple, je peux rencontrer une animatrice dans un colloque à 500 km de son lieu habituel de pratique). Le téléphone, les télécopies et l'Internet sont des moyens de communication appartenant à la culture de plusieurs organisations étudiées et leur utilisation peut non seulement sauver du temps, mais permettre de mieux comprendre la place que ces outils peuvent occuper dans la vie des organismes, des animatrices et animateurs, des participantes et participants. Dans une recherche comme la mienne, on peut toujours être sur le terrain tout en étant à son bureau à l'université. Les carnets de notes de terrain ne doivent jamais être bien loin.

Le don dans l'implication et l'entrée sur le terrain

La triade «donner-recevoir-rendre», mise en valeur par Marcel Mauss (1973), peut aider à mieux comprendre l'implication de l'ethnographe dans l'entrée sur/dans le terrain, en milieux communautaires notamment. Le don est ici perçu comme un cycle et non comme un acte isolé. Il se situe dans une autre logique que celle de l'utilitarisme scientifique qui «isole abstraitement le seul moment du recevoir et pose les individus comme mus par la seule attente de la réception, rendant ainsi incompréhensibles aussi bien le don que sa restitution» (Godbout, 1992).

Le don est coloré par la réalité des gens et des milieux qui, dans ma recherche, sont souvent touchés par la pauvreté, «l'échec scolaire» (Charlot, 1997; Lahire, 1993), la précarité, le manque de reconnaissance sociale. Beaucoup de jeunes gens participant aux formations observées vivaient des situations critiques, les mettant dans une position de grande vulnérabilité¹⁸. Mais cette position de vulnérabilité, quoique d'un autre ordre, est aussi vécue par des animatrices et animateurs qui travaillent dans la précarité, avec des contrats renouvelables d'une durée limitée, et des directions de CJE qui mettent en œuvre des stratégies diverses pour assurer la survie de leur organisation et de ses projets¹⁹.

De plus, je ne pouvais oublier que mes questions de recherche sur le rapport à l'écrit, rapport caractérisé non seulement par des dimensions cognitives mais aussi par des dimensions affectives, relationnelles et sociales (Besse, 1995, p. 86), pouvaient réveiller des malaises voire des blessures. Par les entretiens, informels et formels, mes interventions pouvaient aussi participer à une restructuration de l'identité de personnes ayant connu une rupture ou vivant une situation critique (Bruneteaux et Lanzarini, 1998). Comme chercheuse, il me semble que, dans mon implication, je devais et dois toujours, même à la phase de diffusion des résultats, assumer la relation de don et contre-don qui se traduit dans le langage courant par la parole du *Petit Prince* de Saint-Exupéry : «On est responsable de celui que l'on apprivoise».

Dans ces moments où toutes et tous s'observent avant de faire un peu plus confiance, et dans ma recherche plus globale, j'ai donné, reçu et rendu du temps (par exemple, offrir à une animatrice de prendre en charge le transport d'un participant²⁰ pour mieux le connaître et permettre à l'animatrice de s'avancer dans d'autres tâches); des savoirs (par

¹⁸ L'ouvrage *Doing research on sensitive topics* offre des pistes intéressantes pour la recherche avec des personnes/groupes en risque de rejet social/exclusion sociale (Lee, 1995).

¹⁹ Voir Norbert Elias sur le dilemme des sociologues qui «travaillent et vivent dans un monde où des groupes humains, petits ou grands, y compris celui auquel ils appartiennent, sont presque partout impliqués dans de rudes guerres de position et même, souvent, dans des luttes pour survivre» (Elias, 1993).

²⁰ Le transport dans les régions rurales et semi-urbaines pose des difficultés énormes aux organismes et il est fréquent que des animatrices et animateurs fassent du taxi, souvent dans une logique de don.

exemple, montrer/apprendre comment récupérer un fichier informatisé); de l'affectivité et de la parole (par exemple, être rassurée sur ma façon de m'exprimer devant le groupe); de la sécurité (par exemple, assurer une présence dans une situation ayant un potentiel de violence/vol); de la liberté (par exemple, avoir la possibilité de me déplacer dans la salle de formation); des ressources matérielles (par exemple, partager un repas); de l'écrit (par exemple, obtenir une photocopie des exercices faits en équipes).

«J'ai envie de te faire plaisir», me dit le huitième jour une animatrice en me tendant un dossier dans laquelle j'ai trouvé plusieurs documents, non officiels, sur l'origine du projet dans lequel je menais une observation participante. «C'est un peu à l'envers», ajoute-t-elle. Je dis que cela aussi m'intéresse. Exemple répété sur ce site et sur d'autres, où l'on m'a donné accès non seulement à des documents, officiels ou non, mais aussi à la façon de les ranger. Cette générosité, combien précieuse pour la connaissance des pratiques réelles, a aussi été source d'étonnements à la fois de raison («dans ma propre culture, probablement que j'aurais fait un peu de rangement avant de prêter ce dossier, mais peut-être que ce n'est pas là sa priorité»), de statut social («mais peut-être aussi que c'est parce qu'elle me voit comme une collègue de travail») et expérientiels («ou peut-être qu'elle partage vraiment avec moi la curiosité de [re]connaître son propre rapport à l'écrit, et cette idée qu'on pourrait partager une même curiosité me donne du courage»). Ces étonnements, tout au long de la recherche, nourrissent l'attention, les questions, l'analyse. La part d'émotion qui les traverse contribue à inscrire les rencontres sur le terrain dans un système de don²¹.

Dans le cycle du don (donner, recevoir, rendre), où la générosité et la réciprocité semblent se vivre souvent dans la liberté et la spontanéité, comment doit-on, comme ethnographe, rendre le don? Peut-on se limiter à des stratégies diverses pour obtenir des informations à traiter pour les fins d'une production scientifique ou académique et miser sur cette production pour rendre le don? Le don des résultats, don annoncé dans de si nombreux protocoles d'entente ou formulaires de consentement, peut-il être satisfaisant dans la recherche à référence implicative?

Les résultats, ces connaissances distancées et crédibles, la reconnaissance publique qui va souvent avec, peuvent prendre différentes formes dans la recherche à référence implicative : un rapport de recherche centré sur les questions et préoccupations des acteurs, présenté et discuté avec les équipes participantes, des informations sur les possibilités de lire la thèse doctorale à celles et ceux qui désirent davantage de théorie, des articles scientifiques ou pratiques, des schémas accompagnant des présentations

²¹ Voir à ce sujet l'analyse de Jacques T. Godbout sur l'émotion esthétique, la beauté, ce supplément qui fait que l'artiste n'est pas un simple producteur (Godbout, 1992). À plusieurs égards, les personnes qui oeuvrent en milieux communautaires peuvent, selon moi, être associées à ces artistes qui font que le monde communautaire, comme le monde artistique, même rémunéré, reste dans un système de don.

orales, etc.²² Tous ces textes et constructions discursives de résultats de recherche sont des façons de rendre le don qui, à mon avis, ne peuvent être les seules.

D'une part, l'entrée sur le terrain peut difficilement être nourrie par un projet de documents écrits sauf si l'on appartient à une même culture de l'écrit, tournée vers l'avenir²³. D'autre part, si tous ces textes peuvent éventuellement nourrir les équipes des organismes communautaires, les probabilités qu'ils aient un écho direct chez les jeunes gens peu scolarisés participant à la recherche restent faibles, notamment parce que leur rapport à l'écrit actuel les incite peu à lire ce type de textes, mais aussi parce que l'interaction entre la chercheuse ou le chercheur et la plupart des acteurs se situe dans une temporalité qui n'est pas la même que celle du milieu scientifique²⁴.

L'ethnographie traditionnelle s'intéressait à des sociétés qui privilégiaient le passé. L'ethnographie moderne s'est déplacée dans des groupes axés sur l'avenir. Mais aujourd'hui, sur des terrains où la vie quotidienne est source d'initiation, dans des organismes communautaires qui offrent des formations de courte durée, là où de jeunes adultes vivent souvent sans but à long terme dans la pluralité et avec intensité, dans des projets de formation avec un financement non récurrent avec animatrices et animateurs qui se trouvent souvent au chômage une fois les projets terminés, l'implication et le don de l'ethnographe paraissent devoir s'inscrire eux aussi dans la quotidienneté.

L'ethnographe, qui écrit beaucoup même au quotidien, peut rarement miser sur l'écrit pour favoriser son entrée sur le terrain et son entrée en relation avec les personnes. L'écrit peut facilement être associé au scolaire ou à la bureaucratie et briser le cycle du don et la spontanéité qui nourrit les interactions. Les ethnographes, qui œuvrent aujourd'hui dans des sociétés fondées sur l'écriture, ne peuvent poser comme *a priori* que la culture de l'écrit est la même pour tous les groupes, petits et grands, ni que les praticiennes et praticiens, ayant une formation académique postsecondaire, vont recevoir positivement les mêmes types d'écrit que ceux de leur formation académique. Dans les milieux communautaires, où l'oralité et l'émotion sont constitutives de

²² J'ai préparé un *Rapport de recherche aux partenaires* dans cette logique du don en m'assurant que le fond et la forme fassent écho aux préoccupations des acteurs. Ce rapport a été discuté lors d'une tournée de chacun des sites en septembre et en octobre 2001. Il sera disponible sur le site Web du Collectif de recherche sur les occupations (CRO), collectif dont je suis membre, <<http://callisto.si.usherb.ca:8080/cro>>. Je me suis aussi engagée à informer les organismes participants de toute publication d'article concernant la recherche à laquelle ils ont participé.

²³ Sur la triade passé, présent, futur, je puise aux travaux de Jean-Pierre Boutinet sur le projet et ceux de Michel Maffesoli sur le style communautaire (Boutinet, 1999; Maffesoli, 1993, 2000).

²⁴ Par exemple, au moment où j'ai fait ma tournée de discussion de mes premiers résultats à l'automne 2001, plus de la moitié des animatrices et animateurs avec qui j'avais travaillé au cours des années 1998, 1999 et 2000, n'étaient plus à l'emploi de l'organisme communautaire participant. Toutefois, la plupart d'entre eux ont souhaité lire mon rapport préliminaire et ont participé activement aux rencontres d'échanges.

nombreuses relations, l'ethnographe qui veut saisir *in situ* les dynamiques n'a pas d'autre choix que de révéler, dans les multiples échanges oraux (non structurés par l'écrit) sur l'identité personnelle, une partie de sa propre identité et de tisser des liens émotifs avec les gens, comme le font déjà les animatrices et animateurs et les participantes et participants.

Les chercheuses et chercheurs qui ont des attaches universitaires sont probablement plus à risque que les autres d'être associés à la pensée très distanciée et académique, «une logique scripturale – qui n'est plus celle de la pratique» (Lahire, 1993) et à qui bien des praticiennes et praticiens reprochent de ne pas éclairer leur pratique. Par ailleurs, ce sont ces mêmes ethnographes qui, dans leur implication, peuvent montrer dans l'immédiateté et en situation d'abord, puis le tenter dans leurs écrits, que la pensée distanciée n'est pas contraire à la pensée engagée. Être impliquée permet alors d'entrer dans la pratique autrement que par une construction discursive, qu'elle soit celle de la chercheuse ou celle des acteurs et de mieux comprendre le poids des structures, des habitudes et du discours social dans la formation des rapports subjectifs, individuels et collectifs, à l'écrit. Être impliquée dépasse ici largement l'échange de biens et services contre des informations.

Mais cette posture qui permet de « découvrir » un phénomène, qui autrement serait passé inaperçu, est une posture extrêmement exigeante pour l'ethnographe, car elle doit accepter de continuellement se questionner sur les limites de sa propre autonomie comme sujet situé, notamment dans son propre rapport à l'écrit et sur la construction discursive qu'elle fait au quotidien dans son journal de recherche. Par ailleurs, cette posture a l'avantage de générer une bonne dose d'humilité qui, sans doute, rend la chercheuse plus accessible et humaine aux yeux des acteurs.

Conclusion

La recherche de l'équilibre entre la distance nécessaire à une posture qualifiée de scientifique et l'engagement dans la communauté traverse l'histoire de l'ethnographie. Un des défis de la recherche ethnographique contemporaine est de trouver cet équilibre dans une épistémologie du sujet pluriel et dans un contexte de communautés et de sociétés pluriculturelles. L'entrée dans l'ethnographie contemporaine, qui ne s'appuie ni sur une conception du sujet absolu ni sur la domination des structures sur les acteurs, fait appel à une forme d'apprentissage d'«expérimentation active» (Kolb, 1984) de la part des apprentis ethnographes, d'«éducation tout au long de la vie» (Delors, 1996). L'ethnographe qui œuvre dans une société lettrée, où les usages de l'écrit sont multifformes, ne peut plus se satisfaire de l'opposition binaire oral-écrit pour entrer sur le terrain de communautés dont les acteurs ont des rapports divers à l'écrit. Dans le cycle du don «donner-recevoir-rendre», l'écrit de l'ethnographe est un objet d'échange, mais il ne peut pas être le seul.

Références

- Alexander, J. et Smith, P. (1998). Sociologie culturelle ou sociologie de la culture? Un programme fort pour donner à la sociologie son second souffle. *Sociologie et sociétés*, XXX(1), 107-116.
- Bélisle, R. (dir.) (1995). *Nos compétences fortes*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Éditions Magnard.
- Besse, J.-M., De Gaulmyn, M.-M., Ginot, D. et Lahire, B. (dir.) (1992). *L'«illettrisme» en questions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Bianquis-Gasser, I. (1996). Ethnologie et méthodes qualitatives. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 68-71). Paris : Armand Colin.
- Bourdon, S. (2000). L'analyse qualitative : logique des puces et quête de sens. *Recherches qualitatives*, 21 <www.recherche-qualitative.qc.ca>, 21-44.
- Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet* (5^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Bruneteaux, P. et Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, (30), 157-180.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- COFFRE, ICÉA et Relais-femmes (1989). *Question de compétences, un outil au service des femmes, Cahier de formation*. Montréal : COFFRE, ICÉA et Relais-femmes.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Thousand Oaks (CA) : Sage.
- Dagenais, H. et Piché, D. (1994). Conceptions et pratiques de développement. In H. Dagenais et D. Piché (dir.), *Femmes, féminisme et développement* (p. 3-76). Montréal : McGill-Queen's University Press pour l'Institut canadien de recherche sur les femmes.
- De Heusch, L. (1996). Maintenir l'anthropologie. *Le Débat*, (98), 129-146.
- Delors, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (dir.) (1998). *The landscape of qualitative research : Theories and issues*. Thousand Oaks (CA) : Sage.
- Deslauriers, J.-P. (1997). La recherche qualitative à l'épreuve du partenariat. *Recherches qualitatives*, 16, 29-40.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Godbout, J. T. (1992). *L'esprit du don* (Caillé, Alain (coll.), Trans.). Paris : La Découverte.
- Howe, K. R. et Moses, M. S. (1998). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24, 21-59.

- Jager, B. (1998). La demeure et l'espace habité comme points de départ d'une psychologie humaniste. *Recherches qualitatives*, 18, 7-16.
- Kohn, R. C. et Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation*. Paris : Nathan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (CA) : Prentice-Hall.
- Kruks, S. (1993). Genre et subjectivité : Simone de Beauvoir et le féminisme contemporain. *Nouvelles questions féministes*, 14(1), 3-28.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1999a). *L'invention de l'«illettrisme»*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (1999b). Programme scientifique : une sociologie psychologique. *Cahiers internationaux de sociologie*, CVI, 29-55.
- Lapassade, G. (1996). *Les microsociologies*. Paris : Anthropos.
- Lee, R. M. (1995). *Doing research on sensitive topics* (2^e éd.). Londres : Sage.
- Maffesoli, M. (1993). *La contemplation du monde*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Maffesoli, M. (2000). *L'instant éternel : le retour du tragique dans les sociétés postmodernes*. Paris : Denoël.
- Marcus, G. E. (1998). Introduction : Anthropology on the move. In G. E. Marcus (dir.), *Ethnography through thick and thin* (p. 3-29). Princetown : Princetown University Press.
- Mauss, M. (1967). *Manuel d'ethnographie* (2^e éd.). Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Mauss, M. (1973). Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. In G. Gurvitch (dir.), *Sociologie et anthropologie* (5^e éd., p. 10-279). Paris : Presses universitaires de France.
- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des universités québécoises francophones (années 80 et début des années 90). *Recherches qualitatives*, 18, 187-216.
- Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La Découverte et Syros.
- Peskin, A. (1988). In search of subjectivity, one's own. *Educational Researcher*, 17(7), 17-21.
- Van der Maren, J.-M. (1997). La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse? *Recherches qualitatives*, 17, 80-90.
- Whyte, W. F. (1995c1943). *Street Corner Society*. Paris : La Découverte.