

Des chercheuses et chercheurs dans et hors du terrain : les coulisses d'un dispositif ethnographique critique

Lise Gremion, Docteure en sociologie de l'éducation

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Tania Ogay, Docteure en sciences de l'éducation

Université de Fribourg, Suisse

Loyse Ballif, Master en sciences de l'éducation

Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

Rahel Banholzer, Doctorante

Université de Fribourg, Suisse

Xavier Conus, Docteur en sciences de l'éducation

Université de Fribourg, Suisse

Résumé

Faisant suite à une recherche ayant identifié l'ethnocentrisme de l'institution scolaire comme un obstacle majeur à la collaboration avec les familles, notre projet actuel investit plus avant cette hypothèse par une recherche ethnographique prévoyant trois années de collecte des données (par observations, entretiens et collecte de documents) auprès des cadres d'une administration scolaire d'un canton suisse (Fribourg). Dans ce texte, nous examinons les aléas méthodologiques particuliers à notre dispositif de recherche inscrit dans une épistémologie critique et ce que nous en apprenons. Dans le but d'assurer une distance critique durant l'enquête, l'équipe de recherche, qui compte cinq membres, destine trois d'entre eux à la collecte de données sur le terrain et demande aux deux autres, restées en coulisses, d'apporter un regard distancé sur les situations observées. Les tensions apparues durant les temps de débriefing des rapports d'observation ont conduit l'équipe à un retour réflexif, soit un méta-débriefing, qui contribue au potentiel d'une approche critique à laquelle notre processus de recherche se réfère.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série « Les Actes » – numéro 26 – pp. 15-21.

USAGES DES PERSPECTIVES CRITIQUES EN RECHERCHE QUALITATIVE : MÉTHODES, RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET QUESTIONNEMENTS ÉTHIQUES

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

© 2022 Association pour la recherche qualitative

Mots clésDISPOSITIF DE RECHERCHE, ÉPISTÉMOLOGIE CRITIQUE, RÉFLEXIVITÉ, *DEBRIEFING***Introduction : mise en place d'un dispositif de recherche**

Cherchant à comprendre ce qui rend si difficile la concrétisation de la collaboration entre l'école et les familles, pourtant prônée de toutes parts, nous avons observé lors d'une première recherche – dénommée COREL, réalisée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse, dans une perspective de communication interculturelle (Frame, 2013; Gallois et al., 2005) – la construction de la relation entre corps enseignant et parents d'élèves dans leurs interactions quotidiennes (Ballif & Ogay, 2017; Conus, 2017). L'ethnocentrisme de l'institution scolaire nous est apparu comme un obstacle majeur à cette collaboration, rendant le personnel scolaire – même bienveillant – régulièrement aveugle aux réalités et donc aux besoins des familles (Ogay, 2017). Notre regard s'est alors tourné vers l'administration scolaire : comment les cadres – qui ont pour rôle de piloter un système scolaire et donc contribuent à l'action des enseignants et des enseignantes sur le terrain – pensent-ils la relation entre l'école et les familles? Notre projet actuel, dénommé DÉCOLLE¹, s'intéresse à ces responsables scolaires jusque-là largement ignorés par la recherche. Il se déroule au sein de l'administration scolaire du canton bilingue de Fribourg, auprès du service s'occupant de l'école obligatoire francophone, de celui pour l'école obligatoire germanophone, ainsi que du service de l'enseignement spécialisé, transversal aux deux régions linguistiques. Pendant les trois années prévues pour la collecte de données, nous réalisons des observations de réunions (en présentiel et en ligne) internes et parfois hors des services, nous collectons les documents produits par l'administration et réalisons des entretiens de recherche individuels et collectifs.

Avec cette deuxième recherche, qui ajoute à la perspective de la communication interculturelle celle de l'ethnographie critique de l'éducation (Anderson, 1989), nous cherchons à comprendre, par le prisme de l'activité des cadres d'une administration scolaire, la place et le rôle que joue l'ethnocentrisme institutionnel dans la relation entre l'école et les familles. Un second objectif, directement lié à la perspective critique que décrit Anderson, est de rendre compte d'une émancipation par un retour réflexif sur les pratiques institutionnelles (Boltanski, 2009). En effet, nous visons à ce que la réalisation même de la recherche favorise et accompagne un processus de décentration au sein de l'administration scolaire observée. La recherche devient un moteur de transformation qui offre aux acteurs l'opportunité de réfléchir « à ce qu'ils font, à ce qu'on leur dit de faire, et à ce qu'ils aimeraient faire »² [traduction libre] (Gunter, 2001, p. 96).

Comme le formulent Antonio (1981) et Lather (1986), ce n'est pas un contenu théorique ou empirique unifié qui définit la théorie critique, mais une logique

appliquée aux phénomènes sociaux étudiés. La perspective critique se méfie des apparences et du sens commun. Si elle est attentive au sens que les acteurs donnent à leur activité, elle se distancie des catégories mobilisées. Cette prise de distance est parfois difficile pour qui, immergé dans son terrain, est tenté d'en adopter les implicites et les impensés. Assurer une approche critique pertinente, qui conserve son potentiel de découverte (Couturier, 2017), nécessite de garantir une prise de recul permettant d'objectiver les conditions d'émergence des données, tant dans le travail d'observation que lors de l'analyse de ce que produit le dispositif de recherche.

Dans cette logique, la situation de recherche et ses aléas doivent être considérés comme partie intégrante des données de recherche, ce que relève Mehan, l'un des éminents représentants de l'ethnographie critique de l'éducation :

les problèmes que l'équipe de recherche a rencontrés sont devenus partie intégrante de la recherche. Les interactions que nous avons eues avec les officiels de l'école pour recueillir des matériaux ne peuvent pas être séparées des matériaux eux-mêmes (Mehan cité dans Coulon 2002, p. 81).

Les difficultés de l'enquête, en particulier lorsque les tracasseries se multiplient, sont prises en compte parce que l'ethnographie engage le chercheur dans son rapport au terrain et à ses acteurs (Gremion, 2016).

C'est en adéquation avec cette démarche que nous considérons la posture de recherche et les difficultés liées à la méthodologie comme faisant partie intégrante d'une recherche critique. C'est pour répondre au défi d'objectivité, et parce que nous pensons que la réflexivité sur les choix méthodologiques est en cohérence avec cette posture, que l'écriture de ce texte est saisie comme prétexte à questionnement de notre dispositif de recherche. Ainsi, après la présentation de deux éléments constitutifs de celui-ci, les premières limites repérées sont présentées comme leviers réflexifs, soit comme l'opportunité d'un retour critique sur le dispositif lui-même.

Premier élément du dispositif : le partage des rôles

La démarche de l'ethnographie permet de réaliser une observation de l'intérieur et non en surplomb, ce qui favorise une compréhension fine et nuancée des processus à l'œuvre (Payet, 2016). Immergés depuis l'automne 2019 au cœur de l'administration scolaire étudiée, nous en découvrons tous les jours la complexité. Comme le décrit Abélès (1995), l'institution nous apparaît comme :

(...) un espace de confrontation entre des représentations : dans cet espace se croisent des trajectoires en quête de pouvoir. Ce qui fait la vie de l'institution, c'est bien cette quête multiforme, les tensions qu'elle manifeste entre représentations hétérogènes et les conflits qu'elle occasionne (pp. 82-83).

L'arrivée dans l'institution d'une équipe de recherche reconfigure cette complexité : « Par la réalité physique d'une co-présence comme par sa dimension symbolique, la présence de l'observateur agit dans cette complexité » (Ballif, 2008, p. 63). Il est dès lors crucial de trouver, et de garder, la bonne distance (Callon, 1999; Weber, 2013) vis-à-vis de nos partenaires de terrain. La question de la distance au terrain se pose également au regard des nécessaires allers-retours entre présence sur le terrain pour le saisir et mise à distance pour l'analyser.

De notre précédente recherche dans un établissement scolaire nous avons retenu l'importance de penser la composition de l'équipe de recherche, de ne pas être en trop grand nombre sur le terrain et de clarifier, tant pour les informateurs rencontrés que pour les membres de l'équipe, les rôles de chacun et chacune dans la collecte de données. Aussi, la formulation du projet actuel a-t-elle retenu l'idée de déléguer trois des cinq membres de l'équipe comme observateurs et observatrices *sur le terrain*, réalisant la collecte de données par des observations de réunions (en présentiel et en ligne), la conduite d'entretiens individuels et collectifs et le recueil de documents produits par l'administration. Les deux autres membres de l'équipe de recherche restent *en coulisses*, sans contact avec les cadres de l'administration scolaire et sans accès direct au terrain observé. Leur lecture des données, présentées sous forme de compte-rendu écrit, ainsi que leur participation aux transcriptions d'enregistrements audio et au codage des données portent plus sur la « mise en scène » (Goffman, 1973/1996) des diverses situations observées. Ce positionnement particulier de l'équipe de recherche, à la fois sur le terrain et en dehors, *sur scène* et *en coulisses*, tout en incluant les deux points de vue, a pour objectif de répondre à un souci *d'objectivation scientifique* (Bourdieu, 2003). Par ses espaces de réflexion, en retrait du terrain, notre dispositif méthodologique est pensé pour garantir sa dimension critique. Ces lieux et temps de retour sur le vécu engagé sur le terrain doivent permettre une mise à distance des loyautés et de toute autre contrainte ou pression institutionnelle ou relationnelle.

Deuxième élément du dispositif : le débriefing des rapports d'observation

Du précédent projet de recherche, COREL, nous avons repris la pratique déjà installée de discuter en équipe les rapports des observations réalisées sur le terrain (du moins, une partie de ceux-ci, étant donné le grand nombre d'observations réalisées). Ces moments que nous avons appelés « débriefings » en référence à ce qui se pratique dans la formation par simulations et jeux de rôles (Lederman, 1992) se veulent une sorte de contrepoids à la présence longue sur le terrain d'une partie de l'équipe et permettent d'intégrer dans les données la perspective des membres de l'équipe de recherche restés en coulisses. Les rapports d'observation lus et commentés sont ensuite discutés en réunion d'équipe puis intégrés aux rapports d'observation et introduits dans la base de

données pour le codage et la suite du processus d'analyse. Les objectifs de ces séances de débriefing ont été définis au départ ainsi :

- Clarifier et mettre à jour les implicites de l'autrice ou auteur du rapport d'observation.
- Faire des liens entre ce qui est observé par les trois membres de l'équipe de recherche dans les différents sites de l'administration scolaire dans lesquels se réalisent les observations.
- Interroger la relation entre membres de l'équipe de recherche et acteurs et actrices de terrain.
- Proposer des pistes à creuser dans l'analyse ou lors des observations à suivre.

Dans la démarche d'ethnographie critique de l'éducation proposée par Carspeken (1996), le débriefing *entre pairs* est une technique qui permet d'améliorer la validité des analyses. Il correspond à une première phase d'analyse reconstructive qui vise à donner sens aux observations récoltées en élaborant des hypothèses sur les significations possibles d'un acte qui a été observé, en cherchant notamment à identifier les profils d'interaction, leurs significations, les relations de pouvoir et les rôles. Si on se réfère à la présentation par Onwuegbuzie et al. (2008) des différents usages du débriefing dans la recherche qualitative, on peut considérer notre pratique du débriefing comme étant à mi-chemin entre le débriefing entre pairs, au sein de l'équipe de recherche, et le débriefing du chercheur (des entretiens de débriefing réalisés par un collègue qui ne participe pas à la recherche, mais a connaissance des données récoltées). Le regard extérieur des chercheuses *en coulisses*, délié des loyautés du terrain, permet d'interroger le sens des interactions observées, de confirmer ou d'ouvrir des pistes d'interprétation. Sur la durée, la récurrence de réactions et éléments observés en situation contribue à construire des clés d'interprétations et à dessiner de nouvelles hypothèses.

Ce dispositif de débriefing met particulièrement en jeu la complémentarité des apports et domaines de compétences des membres de l'équipe de recherche, il constitue un élément important de la dimension critique de notre recherche. Lors de ces temps d'échanges, le croisement des regards entre membres de l'équipe *en scène* et *hors scène* favorise une prise de recul sur leurs relations avec les acteurs et actrices de terrain. Il nous permet de chercher à dépasser les apparences et le sens commun en interrogeant les catégories qui sont mobilisées par les acteurs et actrices de terrain comme par les membres de l'équipe de recherche. Il devrait ainsi favoriser l'émergence de l'invisible au sens donné par Perron et Rudge (2017).

Les limites du dispositif initial de débriefing

La pratique des debriefings, croisant les perspectives *sur scène* et *en coulisses*, nous a toutefois rapidement confrontés à des limites. Nous les exposons ici afin d'éclairer la

distance qu'il peut y avoir entre les présentations méthodologiques habituelles, qui articulent comme des évidences les ancrages théoriques, les dispositifs, les procédés de collecte et d'analyse, et les aspérités de la pratique de la recherche et les aléas de sa méthodologie au quotidien. La *situation* de recherche conduite dans son contexte social et institutionnel, avec son lot de contraintes et d'attentes plus ou moins prégnantes, reste souvent négligée (Goffman, 1988) et silencieuse.

Les membres de notre équipe de recherche se connaissent, s'apprécient et se respectent. La décentration, l'échange intellectuel libre, clair et respectueux qui permettent de mutualiser les perceptions et de favoriser une intelligence collective, sont des valeurs et points de vue partagés en particulier dans leurs pratiques de recherche. Pourtant le dispositif des débriefings fait surgir des agacements et révèle des tensions. Des désapprobations émergent qui déstabilisent l'équipe et l'amènent à interroger les supposées évidences de son fonctionnement.

Le premier événement déclencheur se révèle suite à plusieurs rencontres de débriefing qui ont mis en évidence, à la lecture de nos données, des attitudes différentes chez des cadres scolaires en fonction de la situation de parole, en séances avec leurs collègues ou lors d'entretiens individuels avec l'un ou l'autre des membres de l'équipe. Portant volontiers un regard distancié, non consensuel, lors des entretiens individuels, leurs propos se modifient en séance où ils semblent chercher plutôt à renforcer la cohérence et le consensus internes avec leur groupe de collègues. La récurrence des observations faites dans nos moments de débriefing a mis progressivement en évidence un processus d'identification de la part des cadres observés à un « corps institutionnel » qui permet de faire front commun et de se protéger de différentes catégories d'acteurs perçus comme autant de menaces potentielles à l'action de l'administration scolaire. Pour voir émerger cette interprétation, les discussions dans l'équipe se sont parfois révélées vives, laissant un sentiment de malaise entre nous. Aux yeux des membres de l'équipe actifs *en scène*, les pistes d'analyse des membres *en coulisses* sont parfois perçues comme trop abruptes vis-à-vis des acteurs de terrain. Inversement, leurs propos sont perçus comme trop indulgents. Mais l'enthousiasme de cette mise en évidence nous réunit et fait oublier le chemin un peu rude pour arriver à ce constat. Sous l'effet du soulagement que produit cette communauté de vue retrouvée, les tensions et les agacements s'apaisent quelque peu. De ces éléments, l'équipe parvient même à dégager une première présentation de données de recherche.

Lors d'un nouveau débriefing les mêmes tensions réapparaissent. Le rapport réunit plusieurs documents collectés et transmis par un cadre de l'administration scolaire. Il comprend aussi deux entretiens de recherche réalisés avec cette personne et un de ses collègues qui ont à gérer une situation conflictuelle entre l'école et un parent

d'élève. Cette fois, le désaccord entre les points de vue de recherche *sur le terrain* et *hors du terrain* est plus net encore.

Lorsque, *en coulisses* le cadre de l'administration est décrit comme plus préoccupé par le respect des procédures que par le bien de l'enfant, les membres impliqués vis-à-vis de l'acteur de terrain observé s'insurgent contre cette vision qu'ils estiment dure et même injuste. De leur côté, les membres de l'équipe restées en coulisses interprètent la réaction des collègues en scène comme l'expression d'un conflit de loyauté avec les partenaires de terrain. Dans l'échange qui suit, nous questionnons le déroulement même de nos débriefings. D'un côté, on se demande si, par moments ils ne prennent pas la forme de *brainstormings* sans filtre. De l'autre la question est reçue comme une dévalorisation des hypothèses avancées. Apparemment, les représentations et les attentes au sujet de cet élément important de notre dispositif ne sont pas les mêmes pour chacun. Par cette question d'interprétation, nous prenons conscience qu'au-delà de la façon de s'exprimer, il y a des implicites à clarifier concernant le dispositif et les stratégies coopératives entre pairs. Cette fois, l'équipe, au pied du mur, s'arrête pour comprendre ce qui se passe et sur quel nœud bute son dispositif. Pour poursuivre notre travail en assurant l'objectivation scientifique à laquelle nous aspirons, nous décidons de nous engager dans un processus que nous qualifierons ici de méta-débriefing soit un débriefing du débriefing, un temps qui permet d'inclure les *points de vue, intérêts, voire inconscients* engagés dans ce travail (Bourdieu, 2003).

Un méta-débriefing pour comprendre les difficultés du debriefing

Convaincus que notre dispositif constitue une plus-value pour une épistémologie critique, car il fait naître de nos regards croisés des pistes de compréhension et d'analyse de nos données, nous nous arrêtons pour analyser nos propres tensions. Comment négocier les perspectives proches et distantes de notre dispositif de recherche?

Notre première réflexion porte sur le premier lieu de tension déjà repéré. Lors des débriefings, l'observation *en coulisses* a été essentielle pour mieux percevoir comment une forme d'effet de corps et de réaction collective identitaire et défensive se constituait entre les membres de l'administration scolaire. Alors que l'observation en direct de ces résistances et ambivalences repérées demeure prise dans une lecture proche du fonctionnement et des perceptions des participants concernés, le regard hors situation, en changeant l'angle de vue, permet un élargissement de la focale à un niveau plus systémique. Cette mise en évidence s'avère une hypothèse pertinente. Elle est creusée pour saisir d'autres ambivalences déjà repérées entre le discours des cadres en contact individuel et celui qu'ils utilisent lors de leurs séances de travail lorsque sont prises des décisions collectives.

La seconde réflexion porte sur un élément essentiel du dispositif, soit le partage des rôles et ses implications sur le rapport au terrain. Soit une position IN, sur le terrain (Tania, Xavier et Rahel) et une position OUT, hors du terrain (Loyse et Lise). Jusqu'à ce moment, l'équipe n'avait pas pris conscience des effets possibles de la *division du travail* (Strauss, 1992) sur son fonctionnement ni du rapport aux moyens utilisés sur la cohésion de l'équipe. Or, tant le partage des tâches que les moyens de collecte choisis contribuent à la construction de positions distinctes dans l'équipe. De fait, on observe l'apparition de ce que Bucher et Strauss (1992) nomment *segments*, soit des groupes qui, tout en se rassemblant sous une *oriflamme* (ici, par exemple, le projet de recherche), se définissent parfois en opposition les uns aux autres, par leurs rôles, statuts et leurs identités. Les trois membres dédiés à la collecte directe, présents plusieurs fois par semaine sur le terrain, sont tous engagés dans la même Université où ils ont établi une réunion hebdomadaire pour se coordonner. Une certaine complicité est ainsi renforcée par les échanges et expériences partagées lors de ces rencontres en sous-groupe. Ces informations manquent aux chercheuses OUT qui n'ont pas accès au terrain et travaillent, chacune de leur côté, sur les audios pour les transcriptions d'entretiens ou sur les rapports d'observation choisis et soumis par l'équipe IN pour les débriefings. Ce partage des rôles a pour effet de rendre invisible la participation des chercheuses OUT. L'équipe prend alors conscience que les documents de présentation de la recherche aux partenaires de terrain explicitent cette distinction. Sur les documents, les IN sont identifiés par leurs noms, leur institution commune d'appartenance et une photo alors les OUT sont ici aussi *invisibles* pour les acteurs du terrain puisque seuls leurs noms et celui de leurs institutions d'appartenance sont mentionnés. Cette mise *en coulisses* fragilise le lien d'appartenance à l'équipe de recherche qui vis-à-vis de l'extérieur et sur le terrain est identifiée à ses membres *visibles*.

Les premières tensions d'équipe qui menacent l'équilibre du projet, soit la rigidification des positions, sont à lire en référence à ces positions qui dissocient IN et OUT par leurs rôles et leurs positions dans le groupe. Les crispations qui en découlent renforcent les risques de perdre la richesse et les objectifs de la dynamique du dedans-dehors et des croisements de regards sur lesquels repose le dispositif. Les OUT, perçus comme « durs » questionnent les IN, perçus comme soumis à des « conflits de loyautés » avec les partenaires. Les IN, perçus comme « conciliants » questionnent la neutralité ainsi que la légitimité des OUT à émettre certaines interprétations à distance du terrain. Les échanges se crispent. Comment éviter d'accentuer cette polarisation préjudiciable?

À y regarder de plus près, la position dans et hors du terrain n'explique pas tout. Nous percevons d'autres facteurs touchant aux rôles, appartenances, pratiques et compétences professionnelles et personnelles qui distinguent et rapprochent tour à tour les cinq membres de l'équipe de recherche. La mise en perspective de ces différentes

caractéristiques a fait l'objet d'un premier tableau visant à mettre en lumière des connexions non exprimées au sein du groupe et dévoile des implicites comme probable origine de tensions dans nos débriefings. À partir de ce premier tableau, nous avons réalisé des sociogrammes pour percevoir les liens qui se tissent subtilement entre les membres de l'équipe et constituent la trame sur laquelle se dessinent les accords et désaccords. Les multiples facteurs qui façonnent les perceptions de proximité / distance des membres de l'équipe construisent ainsi plusieurs espaces de sens qui s'avèrent moins partagés et plus variés que nous ne l'imaginions au début de notre collaboration. Ces éléments, issus de nos réflexions et débriefing sont présentés dans le Tableau 1.

Lors de la construction du tableau, la distinction entre IN et OUT, s'est révélée plus complexe et intéressante pour affiner la compréhension de l'origine de nos frictions. Dans le premier axe, l'administration scolaire cantonale est abordée par la recherche et ses outils. Dans le deuxième axe, le fonctionnement des administrations scolaires est abordé par le prisme de pratiques et proximités professionnelles avec le contexte des administrations scolaires.

Le premier axe, construit naturellement autour de la recherche, marque également la distinction entre IN et OUT. Il souligne l'impact des habitudes préétablies dans le précédent projet de recherche COREL. Celles-ci ont présidé aux choix des instruments techniques et d'analyse du présent projet. C'est pourquoi les membres IN bénéficient d'un équipement informatique de type PC fourni par leur Université et du logiciel compatible (NVivo) qu'ils ont retenu pour l'analyse des données. Les deux chercheuses OUT sont équipées par leurs propres institutions d'ordinateurs Mac ce qui complique la possibilité de travailler de façon collaborative avec le logiciel NVivo. Le financement du projet ne permettant pas l'achat de matériel informatique, les deux chercheuses doivent réaliser de nombreuses démarches pour s'équiper adéquatement. Leurs difficultés récurrentes de connexion au *cloud* informatique utilisé pour partager les données du projet engendrent retards et frustrations de part et d'autre.

Combinée avec les habitudes préétablies, la position IN se dessine comme un endogroupe dominant qui relie plus particulièrement Tania et Xavier ainsi que Loyse et Rahel. Si Rahel et Lise, qui n'ont pas participé à la première recherche, doivent en deviner les implicites, l'héritage de ce premier projet confère une proximité à Loyse. Rahel, engagée à temps presque complet à l'université comme doctorante dans le nouveau projet financé par le FNS, voit son insertion encore renforcée par la maîtrise de l'allemand langue 1. Certes cela lui demande un effort d'adaptation dans le travail de l'équipe francophone, mais sur le terrain, elle est en contrepartie, l'observatrice privilégiée et quasiment unique du service de l'enseignement obligatoire germanophone. Vu sous l'angle de l'historique du projet de recherche et de ses rattachements institutionnels, Tania et Xavier apparaissent ici comme les leaders d'un

Tableau 1
Récapitulatif des facteurs de proximité, liens et distance de l'équipe de recherche

Contexte administratif scolaire (FR / DECOLLE) Rapport de recherche									
Equipe DECOLLE					Recherche commune		Expertises utiles à la recherche		
Implication Recherche et terrain	Statut PMS	Appartenance institutionnelle	Utilitaires institutionnelles	Statut académique	Participation aux projets CORREL	Pratique partagée de la logique (M/M)20	Particularités utiles à la recherche	Approches interculturelles de l'environnement	Particularités des entretiens académiques
TO	IN (SENOF DOA SESAM)	Raquerante 30%	Uni Fribourg	PC	Prof. UniFr	Raquerante	Ancienne et intensive	Parent élèves FR	Doctorat : Communication interculturelle
XC	IN (SENOF SESAM)	Salaire projet 25%	Uni Fribourg	PC	MER UniFr	Assistant de recherche salarié	Ancienne et intensive	Recherche Admin, FR	Travaux de recherche : école inclusive
RB	IN (SENOF DOA SESAM)	Salaire projet 80%	Uni Fribourg	PC Mac	Doctorante UniFr		Recente et intensive	Allemand L1	Doctorat en cours
LB	OUT (Aucun)	Chercheuse associée 10%	HEP Fribourg	Mac	Prof HEP Fribourg	Chercheuse associée	Ancienne et peu intensive		Doctorat SED Enseignement / apprentissages jeunes élèves
LG	OUT (Aucun)	Chercheuse associée 20%	HEP Vaud	Mac	Prof HEP Vaud		Recente et peu intensive	Recherche Admin, Cantons romands	Doctorat SED Interactionnisme symbolique Recherche : école inclusive

Tableau 1
Récapitulatif des facteurs de proximité, liens et distance de l'équipe de recherche (suite)

Contexte administratif scolaire Rapport de pratiques professionnelles					
Rapport professionnel aux administrations scolaires			Champs d'expertise principaux et de lien aux pratiques scolaires		
	Implication professionnelle administration scolaire	Engagement scolaire obligatoire	Pratique scolaire spécialisée	Pratiques scolaires	Accompagnement à la pratique d'orientation
TO	Contacts prof (FR).				
XC	Contacts prof (FR).		Brevet et pratique pédagogique spécialisée		
RB	Codirection	Canton de Berne	Pratique pédagogique spécialisée	Brevet et pratique pédagogique	Canton BE
LB	Contacts prof (FR et Vaud)	Canton de Vaud	Pratique pédagogique spécialisée	Brevet et pratique pédagogique	Cantons FR, VD
LG	Cadre admin. Direction de formation	Cantons de BE et JU	Brevet et pratique pédagogique spécialisée	Brevet et pratique pédagogique	Cantons BE, JU, NE, VD

groupe construit autour d'un rapport de recherche familial avec le contexte administratif scolaire du canton de Fribourg auquel se rattachent Rahel par son engagement dans le second projet DECOLLE et Loyse, par sa participation au premier projet COREL, Lise restant en dehors.

Le second axe montre une proximité différente avec le terrain des administrations scolaires. Rahel, Loyse et Lise forment un second endogroupe relié par la pratique professionnelle sur le terrain scolaire, dans l'école et ses administrations. Ce lien est renforcé par les sollicitations que Rahel adresse à Loyse et Lise en dehors des rencontres d'équipe, pour des relectures ou corrections de ses comptes-rendus d'observations. Toutes les trois occupent ici une posture centrale alors que Tania et Xavier paraissent plus en marge.

Les interprétations différentes entre les IN et les OUT trouvent une origine ici. Contrairement à ce que laissaient penser les positions de départ IN/OUT, ce sont ici les IN qui abordent le terrain de façon plus distanciée alors que les OUT l'abordent par leur expérience préalable de l'école et son administration. Là où les analyses et hypothèses des OUT semblent trop critiques pour les IN qui perçoivent un jugement trop abrupt, les OUT sont suspectés d'une partialité reliée à leurs expériences préalables. Là où les analyses et hypothèses des IN semblent trop conciliantes, les OUT les suspectent de conflit de loyauté. S'initient alors des discussions dont le fondement dans le contexte observé ne paraît pas toujours clair ni pour les uns ni pour les autres.

Toutefois, d'autres liens contrecarrent la polarisation IN/OUT. Le travail de débriefing autour du tableau a mis ainsi en évidence le rôle pivot de Rahel. Reliée tant à un groupe qu'à l'autre, elle bénéficie des échanges avec les IN, est à l'aise dans les deux environnements informatiques Mac et PC, assure le lien avec les services alémaniques et partage avec les OUT une connaissance professionnelle des pratiques scolaires. Des champs d'expertise académique et des liens soutenus avec le terrain scolaire relient également tous les membres. La formation des enseignants propre à tous les membres, la proximité des recherches passées et présentes dont Tania assure le leadership et sa volonté affichée de tirer parti de la richesse des apports de tous contribuent à consolider les liens d'équipe. Les deux endogroupes paraissent ainsi mieux que complémentaires. Dès lors que le risque de trop forte extrapolation des OUT se trouve contrebalancé par la nuance des IN et que le risque de trop grande bienveillance des IN avec le terrain est contrebalancé par le point de vue critique des OUT, les apports de chacun permettent d'appréhender un univers complexe dans une perspective réellement critique et nuancée.

Ce méta-débriefing exercé au travers de cet article, a révélé plusieurs implicites qui ont pesé sur le fonctionnement de l'équipe. Tout d'abord, le dispositif de débriefing, que nous considérons comme un élément central de notre méthodologie, a été repris dans sa forme comme ses objectifs de la précédente recherche sans être

discuté explicitement au sein de la nouvelle équipe IN et OUT de DÉCOLLE. D'autre part, l'importance des moyens informatiques utilisés pour le travail d'équipe a été négligée alors qu'ils interviennent désormais dans presque toutes les activités d'une équipe de recherche, *a fortiori* lorsque les membres de celle-ci travaillent à distance. Les difficultés rencontrées à ce niveau ont contribué à perturber l'ensemble du processus de la recherche. Finalement, le méta-débriefing nous a permis de prendre conscience que notre appréhension du cadre théorique relié aux approches méthodologiques des théories critiques n'est pas suffisamment explicitée entre nous, malgré la proximité de nos approches personnelles de recherche. La discussion sur les processus de collecte et d'analyse des données devrait, au regard de références théoriques partagées, permettre à l'équipe de redéfinir ses orientations méthodologiques et de renégocier les attributions de rôle. Une prise de distance avec la précédente enquête, ou une reconfiguration en rapport à celle-ci devrait également permettre d'entrer dans un fonctionnement méthodologique plus unifié et partagé.

Discussion

À ce stade, nous percevons combien notre recherche d'objectivité par la proximité et la distance avec le terrain demande un effort de distanciation avec l'objet même de l'étude et avec les acteurs du terrain. Elle réclame une réflexivité d'équipe, soit notre capacité à prendre en compte ce qui se joue au cours des phases successives et « en spirale » de l'enquête comme part intégrante de l'objet d'étude. Nous réalisons combien cette réflexivité « trouve son point d'impulsion dans les multiples troubles pratiques ou énigmes théoriques qui grèvent la compréhension de l'enquêteur » (Cefaï, 2010, p. 8). De ce point de vue, la difficile posture de l'*objectivation participante* décrite par Bourdieu (2003) est bien au cœur de notre réflexion. Soit « une objectivation du rapport subjectif à l'objet (...) condition de l'objectivité scientifique » (p. 44). Ce sont les questions suscitées au cours de nos échanges, mais aussi la prise en compte de nos tensions et de nos recherches de liens d'équipe qui ont conduit à cette réflexion et ouvert pour nous des retours importants sur nos pratiques de recherche, notre méthodologie et nos ancrages. Ce point d'arrêt pour repenser notre modèle ouvre des questions sur nos enracinements théoriques à préciser et partager. Pour que les interconnexions deviennent des richesses, encore faut-il les reconnaître, les accueillir et les exploiter.

Les travaux de Strauss et de ses collègues (cités plus haut) nous rappellent que l'homogénéité des groupes constitués n'est jamais qu'apparente. À l'instar de notre propre équipe de recherche, nous observons, dans notre recherche auprès des cadres d'une administration scolaire, que les cadres scolaires rencontrés constituent un endogroupe opposé à divers exogroupes (les enseignants /les directions/ les parents). Au regard de l'école, les cadres scolaires, par leurs responsabilités administratives et leur fonction d'orientation de l'école, constituent un *segment* professionnel, lui-même

subdivisé en coalitions multiples construites sur des appartenances, valeurs, rôles et expertises diverses. Si nous admettons l'hypothèse interactionniste qui présente les structures comme des accomplissements sociaux (Coulon, 2002), la mise à jour des différences qui unissent et divisent notre équipe nous renvoie ainsi, le miroir de ce que nous avons perçu comme tensions, coalitions, ou supposées mises à l'écart dans nos observations. En écoutant les interactions des cadres rencontrés et en portant attention à ce qui les rapproche ou les distingue, nous comprenons mieux comment les aspects structurels et interactionnels conditionnent des stratégies d'évitement ou de déplacement, de malaises qui contribuent à la construction des décisions et orientations qui modèlent les structures même de l'école (Gremion-Bucher, 2012). Nos observations montrent que si les acteurs endossent parfois des postures contraires à ce qu'ils expriment, c'est que le groupe fait pression sur ceux qui agissent trop individuellement. Notre équipe de recherche ne fait pas exception. Nous apprenons à être attentifs à ces phénomènes, à laisser la possibilité de positions diverses, à ne pas forcer le consensus, dans un sens comme dans l'autre et à rester à l'écoute de ce qui dérange l'allant de soi.

Conclusion

Comme l'écrit Poupart (2011) les travaux interactionnistes issus de ce qu'on nomme l'École de Chicago, constituent « une source d'inspiration extrêmement féconde pour ceux qui s'interrogent sur certaines des questions d'ordre épistémologique et méthodologique ayant cours en sciences sociales » (p. 195). Ces travaux nous ont confirmés dans notre démarche réflexive et conduits à observer, au-delà des interactions entre et avec les acteurs du terrain, celles qui se déploient dans notre propre dispositif méthodologique afin d'en assurer la légitimité critique. En cela nous découvrons la pertinence de ce que Becker décrit comme une approche « sociologique » de la méthodologie (Becker, 1970/2006). Celle-ci nous permet non seulement d'accepter les aléas qui perturbent nos projets méthodologiques les mieux préparés, mais aussi de percevoir que de l'inattendu surgit du sens et, paradoxalement, une compréhension renouvelée de ce qui se passe dans les situations d'observation. En faisant écho à celles que nous observons sur le terrain, nos propres tensions ouvrent de nouvelles perspectives pour objectiver la réalité. Dès lors, le dispositif revisité soutient tant la proximité que la distance critique toutes deux nécessaires à notre étude.

« Si nous affrontons nos problèmes de méthode et de technique avec des analyses logiquement rigoureuses et une appréhension sociologique de la recherche comme entreprise collective, nous pourrions finalement créer une science viable » (Becker, 1970/2006, p. 48).

Notes

¹ « Décentrer l'institution scolaire pour faciliter la collaboration entre l'école et les familles? Une recherche ethnographique au sein d'une administration scolaire cantonale ». Les deux projets sont financés par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

² « *on what they do, are told to do, and would like to do* » (Gunter, 2001, p. 96).

Références

- Abélès, M. (1995). Pour une anthropologie des institutions. *Homme*, 35(135), 65-85.
- Anderson, G. L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.
- Antonio, R. J. (1981). Immanent critique as the core of critical theory: Its origins and developments in Hegel, Marx and contemporary thought. *The British Journal of Sociology*, 32(3), 330-345.
- Ballif, L. (2008). *Maîtresse enfantine, un métier à côté?* Cahier de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Ballif, L., & Ogay, T. (2017). Quand les parents deviennent parents d'élèves; si la norme scolaire se cache entre les lignes, qui se retrouve en marge? *Revue [petite] enfance*, (123), 70-83.
- Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique. Méthode et substance*. Academic Press Fribourg. (Ouvrage original publié en 1970).
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(150), 43-58.
- Bucher, R., & Strauss, A. L. (1992). La dynamique des professions. Dans A. L. Strauss (Éd.), *La trame de négociation, sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 67-86). L'Harmattan.
- Callon, M. (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégage : la double stratégie de l'attachement et du détachement. *Sociologie du Travail*, 41(1), 65-78.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. Routledge.
- Cefaï, D. (Éd.). (2010). *L'engagement ethnographique*. Éditions de l'EHESS.

- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Fribourg.
- Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie* (5^e éd.). Presses universitaires de France.
- Couturier, Y. (2017). Ajustement de la distance en situation d'observation directe des intervenants et des usagers en soins de longue durée. *Recherches qualitatives*, 36(2), 52-62.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Lavoisier.
- Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H. (2005). Communication accommodation theory: A look back and a look ahead. Dans W. B. Gudykunst (Éd.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 121-148). Sage Publications.
- Goffman, E. (1996). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Les Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1973).
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. Dans E. Goffman (Éd.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149). Seuil/Minuit.
- Gremion-Bucher, L. M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire. Étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Genève.
- Gremion, L. (2016). « Tu sais, tu ne nous apprends rien! ». Ethnographie des coulisses professionnelles de la discrimination scolaire. Dans J.-P. Payet (Éd.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 141-161). Presses universitaires de Rennes.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94-108.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-278.
- Lederman, L. C. (1992). Debriefing: Toward a systematic assessment of theory and practice. *Simulation & Gaming*, 23(2), 145-160.
- Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)*. [Rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche]. Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation et de la formation.

- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. T. (2008). Interviewing the interpretive researcher: A method for addressing the crises of representation, legitimation, and praxis. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 1-17.
- Payet, J.-P. (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Presses universitaires de Rennes.
- Perron, A., & Rudge, T. (2017). *On the politics of ignorance in nursing and health care: Knowing ignorance*. Routledge.
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.
- Weber, R. (2013). Entrer chez les autres : un processus de négociation d'entrée sur le terrain. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (15), 352-364.

Pour citer cet article :

Gremion, L., Ogay, T., Ballif, L., Banholzer, R., & Conus, X. (2022). Des chercheuses et chercheurs dans et hors du terrain : les coulisses d'un dispositif ethnographique critique. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (26), 15-31.

Lise Gremion est a été enseignante primaire et spécialisée avant de former de futurs enseignants dans les HEP. Son doctorat et ses travaux en sociologie de l'éducation s'inscrivent dans la ligne de l'interactionnisme symbolique. Ils s'intéressent aux processus de décisions scolaires qui contribuent à la marginalisation plus particulière des élèves issus de familles socioéconomiquement défavorisées.

Tania Ogay, Professeure au Département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg, s'intéresse depuis son doctorat en sciences de l'éducation à la communication interpersonnelle en contexte d'interculturalité ainsi qu'à la formation interculturelle des professionnels. Ses travaux actuels abordent la relation entre l'école et les familles dans une perspective de communication interculturelle.

Loyse Ballif est professeure associée à la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse). Ses intérêts sont orientés vers la formation professionnelle des enseignants aux premiers degrés de l'école primaire, les spécificités de l'apprentissage des jeunes élèves, ainsi que la relation entre école et familles.

Rahel Banholzer est doctorante SNF au Département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg (Suisse) et réalise sa thèse sous la responsabilité de la professeure Tania Ogay dans le projet « Décentrer l'institution scolaire pour faciliter la collaboration entre l'école et les familles? Une recherche ethnographique au sein d'une administration scolaire cantonale ».

Xavier Conus est docteur en sciences de l'éducation et maître d'enseignement et de recherche au Département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg (Suisse). Ses intérêts scientifiques portent sur la relation école-familles, le rapport entre parents et acteurs éducatifs institutionnels, l'éducation inclusive, ainsi que la négociation des conceptions de l'éducation et des rôles éducatifs dans une perspective interculturelle.

Pour joindre les autrices et l'auteur :

Lise.Gremion@unifr.ch

Tania.Ogay@unifr.ch

Loyse.Ballif@edufr.ch

Rahel.Banholzer@unifr.ch

Xavier.Conus@unifr.ch