

L'ethnographie institutionnelle : quelle portée pour la recherche qualitative critique?

Julie Larochelle-Audet, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Marie-Odile Magnan, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

À travers l'exemple d'une recherche qualitative sur la reproduction des rapports de domination dans l'organisation du travail enseignant au Québec (Larochelle-Audet, 2019), cet article pose la question suivante : l'ethnographie institutionnelle peut-elle permettre de réaliser des recherches contribuant à la justice sociale et à l'émancipation des personnes de groupes racisés dans notre société? Pour y répondre, nous exposons d'abord les questionnements et postulats épistémologiques critiques ayant présidé au choix de cette méthode d'enquête sociologique. Celle-ci a comme but de produire des connaissances permettant aux personnes de prendre en compte le savoir émanant de leurs activités quotidiennes afin de contribuer à lever ce qui entrave leur capacité d'agir (Smith, 2005/2018). Nous présentons ensuite la démarche méthodologique nous ayant permis de matérialiser l'ethnographie institutionnelle. Nous identifions, enfin, certaines limites de cette méthode quant à sa capacité réelle à réduire le racisme dans l'organisation du travail enseignant ainsi que des leviers pour y pallier.

Mots clés

ETHNOGRAPHIE INSTITUTIONNELLE, RECHERCHES CRITIQUES, PERSONNEL ENSEIGNANT, RACISME, ORGANISATION DU TRAVAIL

Note des autrices : Les autrices tiennent à remercier les personnes ayant organisé le colloque « Usages de perspectives critiques en recherche qualitative : méthodes, réflexions épistémologiques et questionnements éthiques » ayant permis à cette publication de voir le jour. La recherche présentée a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série « Les Actes » – numéro 26 – pp. 32-47.

USAGE 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

Introduction

Au cours des quinze dernières années, un corpus croissant de recherches qualitatives s'est intéressé à l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant au Canada et notamment au Québec (p. ex. Duchesne, 2017; Morrissette & Demazière, 2018; Niyubahwe, 2015). Les travaux menés sur cette thématique partagent généralement un même point de départ : les difficultés rencontrées par le personnel enseignant immigrant au moment d'intégrer le milieu scolaire ou de formation. Une analyse critique de ce corpus, menée au début d'une recherche doctorale, a révélé la présence de cadres d'interprétation essentialisant ces enseignantes [le féminin inclut le masculin¹] (Larochelle-Audet, 2017, 2019). Leurs difficultés sont fréquemment expliquées à partir de déficits « culturalistes », qui mettent « l'accent sur une définition figée de la culture de l'immigrant en tentant de le catégoriser selon des caractéristiques “objectives” liées à ses supposés comportements, modes de vie, pratiques et coutumes » (Rachédi & Vatz Laaroussi, 2021, p. 91). Ce qui est jugé problématique dans leur travail est dès lors expliqué à partir de conceptions de l'éducation présentées comme étant éloignées ou en opposition avec celles valorisées dans le pays d'immigration, justifiant la nécessité de mettre en place divers types de mesures compensatoires visant à améliorer leurs compétences professionnelles.

Avec la découverte de ces cadres d'interprétation, nous nous sommes interrogées sur les manières dont le savoir est produit, en particulier quand celui-ci concerne des groupes largement exclus des principaux lieux de son élaboration (universités et autres milieux de recherche). Qui est engagé dans la création du sens conféré au monde social? Comment certaines interprétations plus que d'autres acquièrent-elles le statut de savoirs? Comment les « rapports sociaux de race »², de genre et de classe affectent-ils l'organisation du savoir? Ces questionnements épistémologiques ont inspiré notre engagement à produire de la recherche critique et, par ricochet, nos choix méthodologiques.

À travers l'exemple d'une recherche qualitative sur la reproduction des rapports de domination dans l'organisation du travail enseignant au Québec (Larochelle-Audet, 2019), cet article montre comment l'ethnographie institutionnelle peut être opérationnalisée de manière à répondre aux exigences des recherches critiques. Après avoir exposé certains postulats épistémologiques des recherches critiques, nous présentons la démarche méthodologique ayant permis de matérialiser cette méthode d'enquête du social. Tout en soulignant les forces de l'ethnographie institutionnelle, nous identifions également des limites liées à l'importance qu'elle accorde aux dimensions structurelles et institutionnelles de la vie sociale, et des leviers pour pallier celles-ci.

Postulats épistémologiques d'une recherche critique

Les chercheurs critiques partagent certaines prémisses relatives au caractère socialement transformable des expériences, aux inégalités vécues par les groupes sociaux opprimés en termes d'opportunité d'accès à des ressources, à la reconnaissance et à la participation politique ainsi qu'aux possibilités d'émancipation individuelle et collective (voir le texte introduisant ce numéro). En ce sens, mener une recherche socialement juste (Strega & Brown, 2015) nécessite de s'interroger sur les rapports de domination et les idéologies hégémoniques réifiant et actualisant les injustices et les inégalités dans le monde social et en recherche. En effectuant ce type de recherche, les chercheurs visent par ailleurs à contribuer aux changements sociaux essentiels pour les combattre.

Pour sortir d'une épistémologie de l'ignorance, aveugle aux rapports sociaux et de domination (Strega & Brown, 2015), Benhadjoudja (2015) soutient qu'il est indispensable de « reconnaître de quelle perspective se produit un certain savoir, à partir du centre ou de la marge? » (p. 51). Le savoir émergeant de chaque perspective sera différent, et il convient de le rendre explicite. Suivant ce postulat, nous – les autrices – jugeons important de nommer nos positions sociales, soit les places nous étant assignées dans les rapports sociaux (Anthias, 2008). Nous sommes des universitaires du groupe dominant dans les « rapports sociaux de race », ce qui se traduit notamment au Québec par être blanches et francophones à l'accent jugé « conforme » par ce même groupe. Nous sommes également des femmes hétérosexuelles cisgenres de classe moyenne-aisée et éduquées.

Au-delà de cette mise en visibilité de nos positions sociales, nous avons cherché à tenir compte de celles-ci afin de voir comment elles pouvaient biaiser la recherche en nous empêchant de voir autrement qu'à partir des intérêts et normes dominantes dans les groupes sociaux auxquels nous appartenons, notamment au moment d'élaborer la problématisation ou encore d'interpréter les résultats. Nous avons également tenté de prendre en compte la défiance ayant pu être manifestée par les informatrices rencontrées à notre égard, notamment comme personne blanche qui n'a pas vécu de racisme ou comme universitaire qui n'a pas de connaissance du terrain.

En plus de reconnaître l'existence des rapports sociaux et leurs effets sur la production des connaissances, une conception du savoir engagée pour la justice épistémique (Godrie & Dos Santos, 2017) exige selon plusieurs chercheurs critiques de réorganiser les rapports de pouvoir. S'il existe forcément un déséquilibre de pouvoir entre les chercheuses et les autres personnes mobilisées par elles sur le terrain de l'enquête, celui-ci doit être consciemment contrebalancé durant le processus de création de la recherche (Potts & Brown, 2015). Les chercheuses, en particulier celles ayant un point de vue externe au groupe à l'étude (*outsider*), ont la responsabilité de prendre les moyens de s'approcher le plus possible des connaissances issues de

l'expérience des personnes directement concernées par la recherche. Elles concrétisent ainsi leur engagement pour le changement social en mettant en place les conditions nécessaires à la production d'une connaissance que les personnes opprimées pourraient mobiliser pour s'émanciper (Collins, 2016; Potts & Brown, 2015). Comment une approche de recherche anti-oppression concourt-elle à ne pas reproduire des préjugés et des stéréotypes essentialisant les personnes opprimées ou contribuant à en dresser un portrait encore plus stigmatisant (Strega & Brown, 2015) et ainsi participe-t-elle grâce à ses prémisses et méthodes à produire des connaissances qui rendent compte des expériences vécues par les personnes au sein de ces groupes?

Notre recherche a ainsi été élaborée à la lumière d'un ensemble de questions éthiques directement liées à notre ancrage épistémologique critique : est-ce que celle-ci aura comme effet de donner du pouvoir aux enseignantes de groupes racisés ou de leur en retirer? Mettra-t-elle en relief leur agentivité ou, à l'inverse, réifiera-t-elle une vision les essentialisant? Est-ce que les savoirs produits seront utiles pour leur émancipation ou contribueront-ils uniquement à l'accroissement des savoirs scientifiques? Ces questions témoignent des positionnements³ que nous – les autrices – choisissons consciemment d'occuper dans la société pour contribuer à la rendre plus juste pour toutes et tous.

L'ethnographie institutionnelle pour opérationnaliser une recherche critique

Diverses stratégies méthodologiques de collecte et d'analyse peuvent être mobilisées pour répondre aux exigences épistémologiques des recherches qualitatives engagées pour la justice sociale. Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour la méthode de l'ethnographie institutionnelle, développée à partir des années 1970 par la sociologue canadienne Dorothy E. Smith (2005, 2005/2018). Encore peu connue dans le milieu académique francophone, cette approche propose de partir d'une épistémologie du point de vue situé – *standpoint view* – (Flores Espínola, 2012) pour comprendre et rendre visible les configurations institutionnelles du pouvoir.

Le projet d'une sociologie se déployant à partir de l'expérience des personnes – et des femmes dans un premier temps – a émergé quand l'instigatrice de l'ethnographie institutionnelle a fait l'expérience de la rupture entre la subjectivité de la maison, organisée autour d'une appréhension du monde basée sur le proche et le corporel, et celle de l'université, ayant pour principe de procéder à leur exclusion (Smith, 2005). Pour soutenir l'émergence de savoirs qui n'existent pas « au-delà et au-dessus des gens » (Smith, 2005/2018, p. 50), cette sociologue entreprend d'élaborer une méthode d'enquête qui déplace le regard et substitue l'objet d'étude. Il ne s'agit pas de mener une recherche *sur* une ou des personnes occupant une certaine position sociale, ni *par* ces personnes, mais *depuis* leur position afin d'identifier et de caractériser les aspects des institutions ayant à voir avec leurs expériences. En somme, ce sont les institutions

qui seront l'objet de la recherche à partir d'un point de vue situé. En cohérence avec les perspectives critiques, la finalité ultime de cette sociologie n'est pas d'accroître le savoir scientifique, mais de contribuer à lever ce qui entrave la capacité d'agir de personnes situées à un endroit similaire dans l'organisation sociale (DeVault & McCoy, 2006; Gonzalez & Malbois, 2013). Pour y parvenir, Smith (2005) invite les chercheuses à mener une enquête ayant comme visée de cartographier les rapports de régulation (*ruling relations*) organisant et objectivant les activités quotidiennes des personnes de manière externe (extra-locale) à ce qui se déroule ici et maintenant. Comme les rapports de régulation ne peuvent pas être observés en soi, directement, c'est par l'analyse du travail effectué par les personnes œuvrant au sein de l'institution à l'étude, et de sa coordination extra-locale, qu'ils sont découverts.

L'enquête se construit initialement sur une large part d'inconnu, tant sur le plan des étapes à suivre, des matériaux qui seront nécessaires et utiles de recueillir, que des modes de collecte et d'analyse. S'il s'agit d'un défi, notamment pour les novices en recherche, c'est aussi une force pour une sociologie orientée vers l'exploration (Smith, 2006), particulièrement précieuse d'un point de vue critique, car elle permet de déjouer les préconceptions du sens commun et institutionnel (DeVault & McCoy, 2006). Nous explicitons ci-après la démarche méthodologique suivie dans notre recherche, en détaillant les étapes de réalisation, les modes de collecte et d'analyse ainsi que la diversité de matériaux ayant permis de répondre, en partie, aux exigences d'une recherche critique. Nous distinguons trois phases de l'enquête, lesquelles correspondent à trois caractéristiques originales de l'ethnographie institutionnelle.

Partir de l'expérience quotidienne d'enseignantes de groupes racisés

Avant de débiter la collecte de matériaux pour une ethnographie institutionnelle, il faut identifier une expérience quotidienne à explorer ainsi que le point de vue spécifique d'un groupe de personnes à partir duquel il le sera (DeVault & McCoy, 2006). Dans une perspective épistémologique critique, le choix du point de départ est capital pour faire entendre les voix de groupes sociaux généralement tues dans le milieu scientifique et académique. Suivant cette orientation critique, notre recherche a été menée depuis le point de vue de douze femmes et deux hommes de groupes racisés⁴ enseignant dans des centres de services scolaires (CSS)⁵ francophones –auparavant appelés commissions scolaires– de la région métropolitaine de Montréal, sans permanence d'emploi.

Les informatrices enseignantes ont été recrutées lors de conférences organisées en milieu universitaire et par l'envoi de courriels de recrutement ciblés à des personnes de notre réseau répondant aux critères de sélection de la recherche ainsi qu'à d'autres pouvant nous aider à rejoindre des personnes y correspondant (méthode boule-de-neige). Nous avons sélectionné des personnes ayant des expériences et parcours variés. Au moment de l'entretien, huit enseignantes sur les quatorze avaient comme principale

occupation l'enseignement dans le réseau public francophone. Trois enseignantes travaillaient à temps partiel en milieu scolaire, tout en réalisant des études de deuxième cycle à temps plein en éducation. Après un passage dans le réseau public, deux enseignantes occupaient principalement un emploi au sein d'une école privée et une autre était activement à la recherche d'un premier contrat. Sur les quatorze enseignantes, onze avaient réalisé leur programme de formation initiale à l'enseignement dans une université québécoise (Montréal) et trois avaient obtenu une autorisation d'enseigner au Québec suite à une reconnaissance d'équivalence pour une formation réalisée dans un autre pays (2) ou dans une autre province canadienne (1). Six sont nées au Québec de parents immigrants, tandis que les autres avaient immigré il y a 10 à 12 ans en moyenne, d'Haïti (2), du Maroc (2), de Roumanie (2), de Tunisie (1) et de France (1). La prise en compte de l'expérience d'enseignantes formées et/ou nées au Québec visait à remettre en question le discours selon lequel les difficultés d'insertion professionnelle vécues par le personnel enseignant immigrant sont en large partie attribuables aux écarts entre la formation suivie dans leur pays d'origine et celle offerte dans les universités québécoises. Ce choix visait également à étudier le racisme caractérisant leurs expériences.

Lors de la *première phase de l'enquête*, nous avons recueilli les récits d'insertion professionnelle de ces informatrices enseignantes, soit leur entrée dans la fonction et la carrière enseignante (Martineau et al., 2008), au cours d'un entretien individuel semi-dirigé d'une durée d'environ 2h. Tout en se laissant guider par le récit des informatrices, l'intervieweuse – Julie – s'assurait que les principaux thèmes du guide d'entretien soient abordés, si pertinents, et que les situations vécues soient décrites de manière suffisamment détaillée. Lorsque les informatrices abordaient par exemple l'obtention d'affectations en milieu scolaire – le sujet le plus discuté – ce type de questions d'approfondissement pouvaient être posées : est-ce que l'affectation vous a été offerte par le centre de services scolaire ou une direction d'établissement? Est-ce qu'une entrevue de sélection a été réalisée en amont? Le cas échéant, comment s'est-elle déroulée (lieu, personnes présentes, type de questions posées)?

Les entretiens ont été intégralement transcrits. Les réflexions critiques et théoriques ayant émergé durant les entretiens ont également été consignées dans un journal de bord. L'analyse des matériaux collectés s'est amorcée dès le premier entretien. Cette manière de procéder, typique pour l'ethnographie institutionnelle, permet de valider notre compréhension de l'expérience à l'étude au fur et à mesure qu'elle se construit et d'identifier la direction à prendre pour l'approfondir davantage (Campbell & Gregor, 2008).

Identifier et investiguer les rapports de régulation organisant leur travail

Bien qu'elle soit ancrée dans l'expérience quotidienne des personnes, l'ethnographie institutionnelle ne s'y limite pas. Le point de vue choisi au début de la recherche

constitue un moyen de découvrir et d'étudier un mode d'organisation sociale constitué de rapports de régulation. En vue de la *deuxième phase de l'enquête*, l'analyse des récits d'insertion professionnelle et des notes du journal de bord a donc été menée de manière à identifier les rapports de régulation organisant le travail de ces informatrices enseignantes, tout en évitant de briser la singularité de chacun des récits.

Pour y parvenir, plusieurs étapes ont été réalisées. Les transcriptions des entretiens ont été d'abord codifiées de manière inductive à l'aide du logiciel QDA Miner. Nous avons identifié les principales activités institutionnelles caractérisant les expériences vécues, soit l'obtention des autorisations d'enseigner, l'ouverture des dossiers d'employées, les entrevues de sélection, l'évaluation des compétences et l'attribution des affectations. Les personnes réalisant ces activités dans l'institution scolaire ainsi que certains éléments biographiques caractérisant les récits des informatrices (ex. parcours migratoire ou positions dans les rapports sociaux) ont également été systématiquement codés. À partir de ce premier défrichage, une fiche synthèse par informatrice enseignante a été constituée à partir d'extraits de transcription décrivant en détail des situations vécues. Celles-ci étaient ensuite répertoriées dans un tableau synthèse élaboré à l'aide du logiciel Excel. Chaque situation a été numérotée et décrite à l'aide de mots-clés associés aux grandes catégories analytiques ayant émergé en amont (type d'activité, personnes impliquées, éléments biographiques). Un autre tableau similaire a été constitué afin d'organiser les notes du journal de bord.

En plus d'offrir une vision d'ensemble des matériaux accumulés, ces tableaux nous ont permis d'identifier les activités institutionnelles à investiguer plus en profondeur. Dans la perspective de l'ethnographie institutionnelle, il s'agit d'activités organisées par des sources textuelles, lesquelles font en sorte que le travail réalisé par une personne particulière dans un lieu est coordonné avec celui accompli par d'autres personnes, ailleurs et à d'autres moments (Smith, 2005/2018).

Pour la deuxième phase de l'enquête, nous avons donc interviewé des personnes ayant un rôle de première ligne dans les activités institutionnelles régulatrices, mises en évidence lors de l'analyse des matériaux. Quatre personnes avaient un statut de directrices adjointes au sein d'une école primaire (2) et d'une école secondaire (2) et deux étaient employées d'un service de ressources humaines d'un centre de services scolaires (CSS). Nous avons également rencontré des personnes ayant un rôle moins central dans ces processus, mais pouvant nous offrir un éclairage complémentaire sur ceux-ci. Des entretiens ont ainsi été réalisés avec deux conseillères pédagogiques qui prennent part à des initiatives visant à favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant dans leur CSS et deux conseillères à l'emploi d'un syndicat local d'enseignement pour leur connaissance des conventions collectives du personnel enseignant. Pour chacun de ces cinq postes ou rôles institutionnels, nous avons

interviewé des informatrices travaillant dans deux CSS – toujours les mêmes – afin de rendre compte de l'effet des disparités organisationnelles sur la régulation du travail enseignant.

Les dix entretiens menés avaient comme principale visée de nous permettre de mieux comprendre les activités institutionnelles identifiées lors de la première phase de l'enquête, tant sur le plan de leur fonctionnement que de leur coordination au-delà des expériences individuelles rapportées par les informatrices enseignantes. Chaque entretien était conduit à l'aide d'une grille d'entretien – utilisée de manière souple au fil des échanges – spécifique au poste occupé par l'informatrice et élaborée à partir des résultats de l'analyse des récits des enseignantes. Les questions visaient essentiellement à amener l'informatrice à décrire les activités ciblées dans notre enquête, depuis son propre point de vue et rôle dans celles-ci. Même s'il n'y avait pas de question portant explicitement sur ce sujet, une attention particulière était accordée durant les entretiens au travail des informatrices auprès d'enseignantes de groupes racisés ou immigrantes ainsi qu'aux discours à leur égard. Les informatrices au sein des institutions étaient informées de l'orientation générale de la recherche et de notre intérêt pour l'expérience de ces enseignantes en particulier.

Comme lors de la première phase de l'enquête, les réflexions critiques et théoriques ayant émergé durant les entretiens ont été consignées dans un journal de bord. Ces notes ainsi que les transcriptions intégrales des entretiens ont été analysées en suivant un processus similaire à celui décrit préalablement. Compte tenu de la faible utilité du logiciel QDA Miner lors de la première phase d'analyse, la codification des transcriptions d'entretien a plutôt été réalisée à l'aide du logiciel Word.

Dévoiler l'ordre textuel masquant l'organisation sociale

L'ethnographie institutionnelle se distingue d'autres approches ethnographiques plus classiques par l'importance accordée à l'organisation textuelle de la réalité sociale; Smith utilise le concept d'« ordre textuel » (Smith, 2005). Pour comprendre les rapports de régulation, cette méthode invite avec force à examiner les « sources textuelles » (Smith, 2005) qui coordonnent les activités des personnes en généralisant l'organisation sociale tenue pour acquise lorsque nous employons le terme d'institution. Les formes d'exercice du pouvoir de cet ordre textuel sont médiatiques, c'est-à-dire qu'elles reposent sur la circulation de différentes formes de sources textuelles – imprimées, mais aussi visuelles, numériques, etc. – ayant comme caractéristique commune d'être reproductibles et, par conséquent, de pouvoir « être lues, entendues et regardées par plus d'une personne, dans des lieux différents et à des moments différents » (Smith, 2005/2018, p. 223).

L'organisation textuelle de la réalité sociale a pris de l'importance dans les sociétés capitalistes à partir de la seconde moitié du 19^e siècle avec le développement de la bureaucratie étatique et l'essor de l'organisation scientifique du travail aux États-

Unis (taylorisme, fordisme) (Griffith & Smith, 2014). Ce mode d'organisation, toujours central, a connu des transformations à partir des années 1980 et 1990 en lien avec l'entrée en force du management dans le domaine de la gestion des ressources humaines et l'implantation de la nouvelle gestion publique dans les administrations publiques des pays capitalistes (Griffith & Smith, 2014). Portées par des visées de rendement et d'efficacité, ces formes d'organisation du travail introduisent une dissociation entre les modes de production (système technique) et les individus (système de relations humaines) (Erbès-Seguin, 2010). Les décisions organisationnelles se voient dorénavant fondées sur des « régimes de règles écrites [ex. lois et politiques dans les institutions publiques] et de pratiques administratives, combinées avec des systèmes de recueil de données » (Smith, 2005/2018, p. 65), présentées comme étant objectifs et rationnels.

Pour la *troisième phase de l'enquête*, nous avons donc identifié des sources textuelles à étudier plus en profondeur afin d'alimenter les pistes analytiques ayant émergé en amont et, ultimement, révéler l'ordre textuel organisant le travail des enseignantes de groupes racisés non-permanentes. L'analyse des entretiens menés auprès des informatrices enseignantes et institutionnelles nous a guidés vers des sources législatives régulant le travail enseignant, comme la Loi sur l'instruction publique (RLRQ, c. I-13.3), le Règlement sur les autorisations d'enseigner (RLRQ c. I-13.3, r. 3) et les conventions collectives du personnel enseignant. Le point de départ de la recherche nous a également conduites à étudier des articles de la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12) du Québec et de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics (RLRQ c. A-2.01) censés corriger les effets de la discrimination systémique en emploi dans les CSS.

Les entretiens menés plus spécifiquement auprès des informatrices institutionnelles nous ont par ailleurs permis de documenter comment ces sources textuelles sont utilisées à différents niveaux dans l'institution scolaire pour organiser le travail des enseignantes de groupes racisés non-permanentes. En réalisant un travail encadré par différentes sources textuelles, les personnes effectuant les activités de l'institution ont un rôle de première ligne dans la perpétuation ou la transformation de l'organisation sociale s'y matérialisant (DeVault & McCoy, 2006; Griffith & Smith, 2014). C'est notamment pour cette raison qu'il est primordial de découvrir comment ces sources textuelles sont reproduites, utilisées et mises en pratiques dans des activités typiques de ce mode d'organisation sociale, notamment administratives, bureaucratiques, managériales et médiatiques (DeVault & McCoy, 2006). De manière concomitante, l'analyse a mis en lumière les discours – scientifiques, techniques et culturels – circulant à travers l'ordre textuel étudié, et par lesquels la réalité sociale se voit objectivée⁶ (DeVault & McCoy, 2006; Smith, 2005).

Au terme des trois phases de l'enquête, l'analyse des matériaux nous a permis de dévoiler un agencement d'activités institutionnelles et de sources textuelles organisant et objectivant l'expérience des enseignantes de groupes racisés sans permanence d'emploi dans le secteur public (voir Larochelle-Audet, 2019). Les résultats de la recherche ont pris la forme d'une cartographie des rapports de régulation, où les personnes vivant une expérience similaire peuvent se situer à la manière d'un point indiquant « vous êtes ici » sur une carte (Smith, 2005). En résumé, la recherche a rendu visibles les hiérarchies résultant de l'organisation législative actuelle du travail enseignant, ainsi que l'imbrication des « rapports sociaux de race » dans celles-ci. Les résultats montrent comment l'accroissement du travail atypique et précaire en enseignement – plus marqué durant les décennies 1990 et 2000 – a induit la création de « classes » d'enseignantes hiérarchisées afin de pourvoir à des affectations elles-mêmes classifiées, principalement selon qu'elles permettent ou non de progresser dans la carrière. Les enseignantes se voient ainsi différenciées et hiérarchisées selon, par exemple, leurs conditions de travail (permanence, salaire, avantages sociaux, etc.) ou leur statut (enseignante permanente, suppléante, etc.). Les règles administratives encadrant les processus et critères de sélection et d'attribution des affectations laissent par ailleurs place à certaines formes d'arbitraire dans leur application, ce qui peut contribuer à reléguer les enseignantes de groupes racisés aux emplois précaires, difficiles et peu estimés dans l'institution éducative, comme la suppléance à la journée. En l'absence de dispositif conséquent en matière de lutte contre la discrimination systémique, l'organisation du travail enseignant est régulée par des « rapports sociaux de race », qui s'imbriquent notamment aux rapports sociaux de sexe.

Limites et leviers pour une ethnographie institutionnelle pleinement critique

Comme le montrent nos résultats, l'ethnographie institutionnelle accorde une grande importance aux dimensions structurelles du travail, soit les formes d'exercice du pouvoir constitutives de l'organisation sociale au sein des institutions. Il s'agit d'un apport à la littérature scientifique sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant, qui tend à en surreprésenter les dimensions psychologiques et (inter)personnelles aux dépens de celles relatives aux structures du travail (Larochelle-Audet, 2017, 2019). Cette force de l'ethnographie institutionnelle peut cependant constituer une faiblesse au regard des exigences inhérentes aux recherches critiques. Les nouveaux savoirs produits risquent d'amplifier la voix des groupes dominants, plutôt que celles des groupes minorisés. En effet, la restitution des résultats accorde un espace important aux processus et discours institutionnels produits et portés par les personnes et les groupes détenant le pouvoir de le faire au sein des institutions.

Un certain nombre de leviers ou remparts visent à éviter cet écueil, dont plusieurs sont au fondement de l'ethnographie institutionnelle. C'est notamment le cas

du point de vue situé à partir duquel se construit chaque ethnographie institutionnelle, en permettant d'analyser les dimensions structurelles du travail à partir de l'expérience propre aux personnes (dimensions (inter)personnelles). Ce point de vue doit être pris comme tel au moment de l'enquête et de la restitution des résultats. Les nouveaux savoirs produits doivent y être confrontés pour s'assurer qu'ils contribuent à accroître la capacité des personnes à agir pour la dignité humaine et la justice sociale, et, inversement, qu'ils ne contribuent pas à maintenir ou accentuer leur oppression. Concrètement, dans notre recherche, des récits d'informatrices enseignantes ont été systématiquement présentés pour mettre en perspective et confronter les résultats aux expériences, analyses et questionnements ayant, au départ, justifié la nécessité d'examiner, sous un certain angle, le cadre légal et les structures organisant et régulant le travail enseignant. En plus de laisser plus d'espace aux voix des enseignantes de groupes racisés, cet exercice nous ramène à la finalité poursuivie : travailler pour la justice sociale plutôt que pour l'institution.

Dans un même sens, une attention constante doit être portée afin d'éviter d'être « capté » par les discours institutionnels dominants, un concept désignant à la fois les discours de sens communs répandus au-delà de l'institution à l'étude et l'ensemble des moyens partagé par des professionnelles, des gestionnaires, des scientifiques ou des spécialistes par lesquels des situations sont documentées (McCoy, 2006). Dès l'analyse de la littérature scientifique, nous nous sommes efforcées de prendre nos distances vis-à-vis de ces discours et de leurs concepts pour ne pas redoubler l'aliénation générée par les rapports de régulation. Au moment de l'enquête, il s'agissait de repérer les discours institutionnels au moment où les informatrices les mobilisaient, tout comme les propos oppositionnels ou critiques établissant consciemment une distance par rapport à ces discours. Privilégiant des formes de savoirs alternatifs, ces propos critiques constituent simultanément un rempart à la réification des discours dominants et un levier pour les défier.

Plusieurs chercheuses critiques recommandent par ailleurs d'allier l'ethnographie institutionnelle à un bagage théorique critique ayant comme finalité de défier les rapports de pouvoir inégaux, la reproduction de la domination et les systèmes d'oppression, comme le racisme (Hampton, 2016). Les perspectives féministes et d'autres courants théoriques partageant un engagement commun pour l'émancipation des personnes et le changement social – antiracistes, afrocentriques, critiques de la race (*critical race theory*), autochtones, postcoloniales, décoloniales ou du « *settler colonialism* », etc. – fournissent un bagage conceptuel et analytique pouvant renforcer la dimension critique de l'ethnographie institutionnelle. Dans notre recherche, la pensée féministe noire (Collins, 2016) a été mobilisée pour légitimer les expériences des enseignantes de groupes racisés en tant que savoirs, montrer comment se co-forment les systèmes d'oppression dans l'organisation du travail enseignant et différentes stratégies mises en œuvre pour y résister (Larochelle-Audet & Magnan,

2021). En permettant de rendre visible et de décoder le fonctionnement d'un système oppressif, cette méthode sociologique permet la production de nouveaux savoirs qui, ultimement, pourront contribuer à transformer l'organisation sociale et les rapports de domination s'y matérialisant.

Conclusion

L'ethnographie institutionnelle peut être une méthode sociologique porteuse pour mener des recherches critiques qui éclairent les dimensions structurelles de la vie sociale, et notamment le fonctionnement des institutions, à partir d'un point de vue situé. Dans le cadre de notre recherche, elle a été opérationnalisée de manière à répondre à certains angles morts de la littérature scientifique sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant et à se distancier des cadres d'interprétation essentialisant s'y retrouvant. En phase avec notre ancrage épistémologique critique, l'ethnographie institutionnelle a contribué à poser un regard analytique sur les institutions, plutôt que sur les personnes et leurs difficultés en milieu scolaire. Les expériences vécues par les enseignantes interviewées n'ont pas pour autant été évacuées; nous les avons, au contraire, mobilisées comme des savoirs légitimes, constitutifs du point de départ de notre enquête sur l'institution éducative. Dans une perspective de justice sociale, la prise en compte de leurs expériences a mené à la production de nouveaux savoirs ayant comme visée première d'éclairer les obstacles institutionnels qui entravent leur capacité d'agir et celle de toute personne vivant une expérience similaire. Des cadres théoriques produits par des personnes de groupes minorisés – des femmes et des femmes racisées – ont également contribué à l'élaboration de savoirs scientifiques critiques à même de confronter les savoirs scientifiques dominants sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant.

Les savoirs critiques produits sont à la fois le résultat de nos positionnements pour la justice sociale, d'une réflexivité critique constante sur les dynamiques de production du savoir et des choix relatifs à la construction et à la conduite de la recherche. Quelle que soit la démarche méthodologique utilisée, les chercheuses engagées pour la justice sociale doivent questionner constamment « ce qui est en train de se faire » afin de minimiser le plus possible leur participation à la reproduction des rapports de domination structurant la vie sociale. Cette vigilance est encore plus capitale quand la recherche est menée par des personnes ayant des positions sociales privilégiées, comme les nôtres. Mener des recherches critiques sur le racisme en tant qu'universitaires blanches ne peut se faire qu'en tant qu'alliées. Mais, qu'est-ce que cela signifie? Nous croyons qu'être alliées, c'est de ne jamais perdre de vue nos positions sociales privilégiées et d'accepter que nous ne soyons pas toujours à la hauteur des attentes des personnes vivant le racisme et que nous nous trompions. C'est persister à lutter aux côtés des personnes de groupes sociaux minorisés pour une

société plus juste et égalitaire, malgré les écueils. C'est également les écouter humblement pour comprendre comment mieux agir pour transformer les institutions qui les marginalisent et porter leurs voix à l'intérieur de celles-ci, tout en sachant qu'on ne peut jamais remplacer leur prise de parole. Mais, plus que tout, c'est adopter une attitude de doute systématique et continu pour s'efforcer de ne pas devenir complices des injustices qui touchent les personnes de groupes racisés.

Notes

¹ Dans ce texte, l'usage du féminin inclut le masculin. Ce choix traduit à la fois la prédominance des femmes en enseignement et un positionnement féministe visant à visibiliser les femmes, notamment en recherche.

² Rappelons que l'existence de races humaines a été scientifiquement réfutée, mais qu'elles ont historiquement été construites et hiérarchisées pour justifier la domination de certains groupes humains au profit d'autres groupes, notamment au moment de la colonisation et de l'esclavage. Cette construction sociale a encore aujourd'hui des répercussions réelles sur certains groupes sociaux, qui se voient construits et naturalisés sur la base de rapports de domination légitimés par l'idéologie raciste (Guillaumin, 1972/2002). Dans cet article, nous utilisons ainsi le concept de « groupes racisés » pour désigner ces groupes sociaux et de « rapports sociaux de race » pour désigner ce type spécifique de rapports de domination.

³ La position sociale correspond à la place assignée dans les rapports sociaux, tandis que le positionnement correspond à un mouvement actif d'identification (Anthias, 2008).

⁴ Sur ce concept, voir la note 2.

⁵ Au Québec, les centres de services scolaires sont responsables de l'organisation des services éducatifs à la formation générale et professionnelle, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire sur un territoire donné.

⁶ Pour des exemples de discours, voir le chapitre 7 de Larochelle-Audet (2019).

Références

- Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, 4(1), 5-20.
- Benhadjoudja, L. (2015). De la recherche sur les féminismes musulmans : enjeux de racisation et de positionnement. Dans N. Hamrouni, & C. Maillé (Éds), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherche féministe* (pp. 41-56). Remue-ménage.

- Campbell, M., & Gregor, F. (2008). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. Higher Education University of Toronto Press.
- Collins, P. H. (2016). *La pensée féministe noire* (2^e éd., trad. D. Lamoureux). Remue-ménage.
- DeVault, M. L., & McCoy, L. (2006). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. Dans D. E. Smith (Éd.), *Institutional ethnography as practice* (pp. 15-44). Rowman & Littlefield.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1-24.
- Erbès-Seguin, S. (2010). *La sociologie du travail* (3^e éd.). La Découverte.
- Flores Espínola, A. (2012). Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du "point de vue". *Cahiers du Genre*, 2(53), 99-120. <https://doi.org/10.3917/cdge.053.0099>
- Godrie, B., & Dos Santos, M. (2017). Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31. <https://doi.org/10.7202/1042804ar>
- Gonzalez, P., & Malbois, F. (2013). La critique saisie par les sociologies pragmatiques. Sur le geste de Dorothy E. Smith (1/2). *EspacesTemps.net*. <https://www.espacestemp.net/articles/la-critique-saisie-par-les-sociologies-pragmatiques-partie1/>
- Griffith, A. I., & Smith, D. E. (2014). *Under new public management: Institutional ethnographies of changing front-line work*. University of Toronto Press.
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Gallimard (Ouvrage original publié en 1972).
- Hampton, R. (2016). *Racialized social relations in higher education: Black student and faculty experiences of a Canadian university* [Thèse de doctorat inédite]. Université McGill.
- Larochelle-Audet, J. (2017). La transition vers l'emploi des enseignants immigrants : nouvelles perspectives de recherches. *Initio*, (6), 75-94.
- Larochelle-Audet, J. (2019). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant-es de groupes racisés* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/22439>

- Larochelle-Audet, J., & Magnan, M.-O. (2021). Réaliser une recherche socialement juste en éducation : apports et limites d'une approche épistémo-méthodologique féministe. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1). <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e467>
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., & Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Éds), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 11-21). Presses de l'Université Laval.
- McCoy, L. (2006). Keeping the institution in view: Working with interview accounts of everyday experience. Dans D. E. Smith (Éd.), *Institutional ethnography as practice* (pp. 109-126). Rowman & Littlefield.
- Morrisette, J., & Demazière, D. (2018). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 189-207.
- Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6972>
- Potts, K. L., & Brown, L. (2015). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans S. Strega, & L. Brown (Éds), *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd., pp. 17-42). Canadian Scholar's Press.
- Rachédi, L., & Vatz Laaroussi, M. (2021). Revisiter les processus migratoires à la lumière des réalités familiales et des contextes sociopolitiques contemporains. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (Éds), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2^e éd., pp. 90-104). Fides Education.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira Press.
- Smith, D. E. (2006). *Institutional ethnography as practice*. Rowman & Littlefield.
- Smith, D. E. (2018). *L'ethnographie institutionnelle : une sociologie pour les gens* (trad. F. Malbois, M. Barthélémy et J. Hedström). Economica (Ouvrage original publié en 2005).
- Strega, S., & Brown, L. (2015). *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd.). Canadian Scholar's Press.

Pour citer cet article :

Larochelle-Audet, J., & Magnan, M.-O. (2022). L'ethnographie institutionnelle : quelle portée pour la recherche qualitative critique? *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (26), 32-47.

Julie Larochelle-Audet est professeure adjointe en administration de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux visent à contribuer au développement d'écoles plus justes et inclusives des personnes de groupes racisés, notamment en transformant certains processus et pratiques de gestion contribuant à la reproduction des inégalités sociales.

Marie-Odile Magnan est sociologue de l'éducation et professeure agrégée au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur les inégalités scolaires du primaire jusqu'au postsecondaire, telles que rapportées par les jeunes de groupes racisés. Elle conduit également des travaux sur les pratiques et politiques d'équité et d'inclusion à tous les paliers éducatifs.

Pour joindre les autrices :

julie.larochelle-audet@umontreal.ca

marie-odile.magnan@umontreal.ca