

L'ethnographie institutionnelle : une méthodologie au service d'un regard critique sur l'assurance qualité

Sophie Maunier †, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Résumé

Notre contribution a pour objectif de décrire comment l'ethnographie institutionnelle et l'ethnométhodologie, utilisées lors de notre recherche doctorale sur l'assurance qualité dans les établissements postsecondaires de niveau collégial au Québec (2015-2019), ont été combinées en une démarche de recherche féconde pour objectiver une procédure visant à évaluer la qualité des enseignements. Conçu au sein des institutions par des acteurs concernés par les politiques de l'éducation, le dispositif a été mis en œuvre pour organiser et superviser, à l'échelle des établissements collégiaux, le travail pédagogique et didactique des enseignants. Il a permis de lever le voile sur le caractère formel des consultations menées auprès du personnel enseignant par l'administration. Cette mise au jour peut ainsi contribuer à la progression des savoirs produits dans le champ d'études sur la politique et l'administration de l'éducation. Dans un premier temps, les principes ontologiques et épistémologiques de l'ethnographie institutionnelle ainsi que la méthodologie qui en est dérivée seront exposés. Dans un second temps, et à partir d'un exemple retraçant la production et la diffusion d'un document administratif au sein de l'organisation scolaire, nous dévoilons comment l'élaboration de ce rapport évolue de façon circulaire et en circuit fermé. Située dans un entre-deux relationnel sur le terrain, la chercheuse revient dans la dernière partie de ce texte sur les avantages de cette posture pour la crédibilité des résultats de la recherche.

Note complémentaire des réviseurs : Concourant à démythifier « l'assurance qualité » telle qu'elle est habituellement mise en récit par celles et ceux qui la pilotent dans les institutions, ou qui la mettent en œuvre et l'évaluent dans une organisation locale, cette enquête a fait émerger des analyses pouvant être mobilisées par les acteurs du terrain, et en particulier les enseignants, pour légitimer d'autres procédures. La décision et les modalités leur appartiennent. Cependant, cette recherche aura permis de rendre visible comment la procédure de l'assurance-qualité échoue à informer convenablement les décideurs des politiques éducatives sur ce qui est fait habilement, et moins habilement, dans des établissements collégiaux au Québec du point de vue de sa mission d'instruire les élèves. À la place, ils sont plutôt informés sur la capacité des acteurs dans un collège à remplir un formulaire préfabriqué à partir d'une conception institutionnelle ambigüe de ce qu'est l'enseignement et de ce qui en fait la qualité.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série « Les Actes » – numéro 26 – pp. 48-66.

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

Mots clés

ETHNOMÉTHODOLOGIE, ETHNOGRAPHIE INSTITUTIONNELLE, ASSURANCE QUALITÉ, DISTANCIATION, PROXIMITÉ

Introduction

Depuis les années 1990, les systèmes éducatifs de la plupart des pays connaissent de profonds changements sous l'impulsion de politiques éducatives inspirées de pratiques managériales introduites par la nouvelle gestion publique (Merrien, 1999). Ces changements se concrétisent notamment par la mise en place de procédures d'assurance qualité (Lessard & Carpentier, 2015; Pierronnet, 2018). Au Québec, le virage a été pris par les cégeps¹ en 1993, qui, s'ils sont devenus plus autonomes, œuvrent sous le regard de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC).

Alors que l'implantation de l'assurance qualité se généralise, elle est prise comme un *allant de soi* : Harvey (2008) souligne que le lien entre assurance qualité et qualité de l'enseignement n'est même pas questionné. En effet, la plupart des travaux, s'ils ne relèvent pas purement de l'ingénierie éducative, portent sur les freins et les ressources pour la mise en place des procédures d'assurance qualité. Quand les effets de l'assurance qualité sont analysés, ils ne font pas l'objet de discussion conduisant à s'interroger sur les procédures de l'assurance qualité et leur pertinence. De plus, ces travaux évaluatifs ne concernent souvent qu'un seul niveau de décision et éludent les éléments de contexte qui ont participé de leur forme; il n'en reste plus qu'une réalité segmentée (Ball, 2006) peu sensible aux interactions des enseignants au sein d'un établissement avec une multitude d'acteurs sociaux (élèves, familles, directions, professionnels de l'accompagnement des étudiants, etc.) et aux significations qu'ils leur prêtent.

La transformation qualitative de l'enseignement (ce qui inclut ses carences) ne peut être attribuée directement à l'implantation de l'assurance qualité (Stensaker 2008, cité dans Harvey 2016). Les études évaluatives des impacts de l'assurance qualité reposent sur des prémisses conceptuelles erronées concernant, d'une part, le fonctionnement d'une organisation et, d'autre part, les facteurs déterminants du changement dans une organisation. Ces travaux ne peuvent ainsi saisir la complexité des interactions à l'œuvre dans les transformations du travail des enseignants. Newton (2000) suggère de recourir à des analyses aux « grains fins ». C'est dans le droit fil de cette suggestion que nous avons mené notre recherche doctorale (Maunier, 2020) sur la mise en place de l'assurance qualité au niveau collégial, afin de comprendre comment les acteurs sociaux ont interagi avec cette procédure au sein des organisations dans lesquelles ils travaillent.

Nous avons choisi d'inscrire notre recherche dans une perspective ethnométhodologique (Garfinkel, 2007) parce qu'elle permet une double analyse réflexive : sur ce qu'est cette procédure, en s'émancipant du récit qui en est fait par celles et ceux qui ont un intérêt à ce qu'elle soit perçue comme légitime; puis, grâce à cette mise au jour, interroger ses finalités et la façon dont elle est implantée. Notre cadre d'analyse et son dispositif méthodologique ont créé les conditions pour contribuer au champ d'études des politiques éducatives et de l'administration du secteur de l'éducation, sans nous laisser happer par la technicité et l'ingénierie des recherches qui ne problématisent pas suffisamment leur objet en reprenant, consciemment ou non, les justifications institutionnelles d'un dispositif. L'ethnométhodologie a soutenu notre démarche qui consiste à ne pas nous aligner sur le point de vue des acteurs sociaux, quels qu'ils soient, tout en tenant compte de ces points de vue.

Après avoir brièvement situé l'ancrage ontologique et épistémologique de notre méthodologie, nous montrerons comment les balises conceptuelles de l'ethnographie institutionnelle et de l'ethnométhodologie ont permis de développer une analyse critique sur l'assurance qualité, c'est-à-dire une posture d'ouverture aux récits des acteurs et aux données empiriques issues de notre analyse documentaire. Nous concluons en partageant notre analyse réflexive de cette posture. Au travers d'un exemple, nous montrerons que la bonne réception sur le terrain de nos résultats reste incertaine malgré les précautions prises.

Posture ontologique et épistémologique

La démarche méthodologique est intimement liée à l'ancrage ontologique et épistémologique des sources théoriques dans lesquelles puise le chercheur pour bâtir et déployer sa démarche de collecte et d'analyse des données. Il n'y a pas de méthode qui soit détachée du reste de la démarche scientifique (Clément, 2005; Gohier, 2011; Guba & Lincoln, 1989).

L'ethnométhodologie n'a pas de méthodologie qui lui soit propre (Mehan & Wood, 1976). Les créateurs de cette approche de recherche ont produit, à l'attention des chercheurs, des énoncés stimulants pour rendre compte des expériences et phénomènes qu'ils observent. Sur le plan ontologique, l'ethnométhodologie postule que la réalité sociale est constamment recréée par les acteurs (Garfinkel, 2007). Les acteurs en agissant au quotidien avec leurs connaissances d'arrière-plan (allants de soi) actualisent les règles sociales et par ces activités pratiques (ou ethnométhodes) créent constamment l'ordre social. Les acteurs sociaux actualisent un réel qui leur préexiste. De ce fait, l'ethnométhodologie partage certaines des prémisses du réalisme critique développé par Bhaskar et Archer (Archer & Vandenberghe, 2019) et de la démarche pragmatiste qui a permis à Smith de formuler ses propositions pour observer les institutions; observation alors comprise comme une « ethnographie institutionnelle »

(Smith, 2005). Par leurs actions, les individus font exister, tout en les modifiant, les structures qui leur préexistent et les astreignent. Selon l'ontologie réaliste critique, structures et actions ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, mais reliées. L'objectivation de ces liens est conditionnée par la prise compte de la dimension temporelle pour les différents contextes dans lesquels se situent les interactions entre acteurs. À la suite de Cicourel (2002), nous distinguons le contexte institutionnel, le contexte organisationnel et le contexte situationnel. Ce qui différencie ces contextes, c'est une double considération pour le temps, d'une part, et l'échelle spatiale, d'autre part. Le contexte institutionnel est présumé s'inscrire sur un temps plus long et une échelle plus vaste que le contexte organisationnel qui est produit sur le plan local. Le contexte situationnel peut être apparenté à ce qui se passe sur le moment de l'action et de l'interaction.

Dans nos sociétés, où l'écrit occupe une place instituante, la production textuelle dans ces trois contextes doit être collectée pour être ensuite rigoureusement analysée (Goody, 2018; Smith, 2005; Trace, 2016). L'« expérience quotidienne des gens est assujettie à l'action institutionnelle » (Smith, 2018, p. 258, citée dans Maunier, 2018, p. 3) par l'utilisation des textes règlementaires tels que les formulaires, fiches, etc., même si, comme le note Smith, les processus institutionnels ne sont pas seulement dépendants des textes. Dorothy Smith

insiste lourdement et à plusieurs reprises sur le fait que les textes participent à une organisation institutionnelle par leur rôle de connecteurs et de médiateurs dans les relations de régulation et revient, dans sa conclusion, sur la nécessité d'explorer cette médiatisation pour saisir le niveau macrosocial (Maunier, 2018, p. 3)².

En l'occurrence, l'analyse des textes permet de « voir » comment s'imbriquent les différents éléments en situation dans un cadre institué/instituant et, ainsi, de dépasser les oppositions stériles entre individu et structures, et entre niveau microsocial et niveau macrosocial. Notre démarche entretient un rapport de proximité avec la perspective ontologique proposée par le réalisme critique de Bhaskar (Archer & Vandenberghe, 2019).

Sur le plan épistémologique, la reconnaissance d'une tendance des scientifiques à proposer des analyses en surplomb de la réalité sociale ainsi que l'idée d'une absence de séparation nette entre chercheur et non-chercheur, entre savoir scientifique et savoir profane, sont des points nodaux de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007). Selon ces prémisses, il n'y a donc pas de différence de nature entre sociologie professionnelle et sociologie profane : les deux utilisent la « méthode documentaire d'interprétation » (Garfinkel, 2007), définie comme « procédure naturelle d'interprétation que nous mettons en œuvre à chaque fois qu'il s'agit de comprendre et d'interpréter des échanges verbaux, ou des situations sociales en général » (Mucchielli, 2012, p. 62).

De ces prémisses ontologique et épistémologique découlent nos choix méthodologiques, que nous détaillons dans la section suivante.

La méthodologie de notre enquête

Du fait de notre rapport de proximité avec les prémisses ontologique et épistémologique de l'ethnométhodologie et du réalisme critique, certains choix de méthode découlent naturellement : la chercheuse doit être membre du groupe étudié, utiliser la méthode documentaire d'interprétation, et étudier la production textuelle en prenant en compte la temporalité dans laquelle elle s'inscrit dans chaque contexte : institutionnelle, organisationnelle et situationnelle.

Spécifiquement, la chercheuse doit être un membre du groupe étudié, sans pour autant partager la même appartenance sociale. Elle doit veiller à utiliser le « langage naturel » des membres ou, tout au moins, du fait de sa socialisation, être en capacité de le comprendre. La maîtrise du langage naturel favorise la compréhension des connaissances d'arrière-plan en jeu dans les activités quotidiennes des membres (Garfinkel, 2007). Comme l'indique Lynch (1993), être membre, c'est devenir comme un « natif ». Le chercheur est alors en « dédoublement cognitif constant » (Lecerf, 1985, p. 20), tout à la fois dedans, en tant que membre, et dehors, s'il veut soutenir le processus d'objectivation. Être membre facilite la distinction entre ce qui relève d'un contexte plus général et ce qui est local. Autrement dit, avoir des connaissances d'arrière-plan local favorise l'appréhension du contexte organisationnel pour ce qu'il est. Un non-membre pourrait mal interpréter une situation observée.

L'ethnométhodologie n'ayant pas d'outil propre, la collecte des données s'est opérée en mobilisant les instruments conventionnels de la recherche ethnographique (Mehan & Wood, 1976) et de l'ethnographie institutionnelle (Smith, 2005). La démarche méthodologique retenue croise des données issues de l'observation (formelle/informelle), d'entrevues (formelles/informelles) et d'analyse de documents (institutionnels et organisationnels). Dans le cadre de ce texte, nous resserrons nos développements sur la mobilisation de l'analyse documentaire.

La collecte de documents administratifs joue un rôle important dans l'approche ethnométhodologique (Trace, 2016), car ceux-ci « documentent les procédures contribuant à définir, ordonner et objectiver les rapports sociaux » (Céfaï, 2010, p. 120). Cette « réalité documentaire » (Smith, 2005, p. 94) opère une médiation entre les activités des acteurs sociaux, dans la mesure où elle dépasse l'immédiateté de celles-ci réalisées au jour le jour dans un contexte local. La réalité documentaire participe à l'existence de toute organisation et contribue à la standardisation de l'interprétation des procédures institutionnelles (Smith, 2001). La production textuelle institutionnelle et organisationnelle a fortement crû ces dernières années. Le Tableau 1 illustre cette tendance.

Tableau 1

Évolution de la production textuelle selon le contexte

Périodes	Obligations légales	Production textuelle Conseil des collèges (jusqu'en 1993) CÉEC (depuis 1993)	Production textuelle du cégep
De 1967 à 1985	Plans de cours		Plans de cours
De 1985 à 1993	Plans de cours p.i.e.a.	Guide de référence p.i.e.a. Rapports d'évaluation	Plans de cours p.i.e.a.
Depuis 1993	Plans de cours	Cadre de référence PIEA	Plans de cours
	PIEA	Guide d'orientation pour l'évaluation de l'application de la PIEA	Plans-cadres Gabarit Plans de cours
	PIEP		Gabarit Plans-cadres
	Plan stratégique (depuis 2002)	Cadre de référence PIEP	Grille de contrôle des plans de cours
	Plan de réussite (depuis 2012)	Guide d'orientation de l'évaluation de l'application de la PIEP	Grille de contrôle des plans-cadres PIEP
		Cadre de référence du plan de réussite	Guide de la gestion des programmes
		Cadre de référence du plan stratégique	Plan de réussite
		Guide d'évaluation institutionnelle	Plan stratégique PIEA
			PDEA
		Cadre de référence du système d'assurance qualité	Évaluation des enseignements

Tableau 1

Évolution de la production textuelle selon le contexte (suite)

Périodes	Obligations légales	Production textuelle Conseil des collèges (jusqu'en 1993) CÉEC (depuis 1993)	Production textuelle du cégep
			Fiche autoévaluation de l'enseignement
			Fiche contextuelle d'enseignement
			Fiches d'évaluation continue des programmes
			Fiches d'évaluation des évaluations finales et ÉSP
			Grille de contrôle des évaluations
			Rapport d'autoévaluation de l'efficacité du système d'assurance qualité
Acronymes :			
CÉEC : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial;			
ÉSP : Épreuve synthèse de programme;			
PDEA : politique départementale de l'évaluation et de l'apprentissage;			
p.i.e.a. : Politique institutionnelle de l'évaluation et de l'apprentissage avant 1993;			
PIEA : Politique institutionnelle de l'évaluation et de l'apprentissage après 1993, sous le regard de la CÉEC;			
PIEP : Politique institutionnelle de l'évaluation des programmes.			

Pour constituer notre corpus documentaire, nous avons retenu les documents liés au contexte institutionnel produits par la CÉEC; et les documents produits localement, relevant du contexte organisationnel. Nous n'avons évidemment pas lu et analysé tous les documents produits au sein de ces doubles contextes. Nous avons exclu les notes personnelles que les participants écrivaient éventuellement au fil des réunions et qui nous auraient entraîné à analyser de façon plus personnelle, pour ne pas dire intime, les

pensées de chacun, nous soustrayant au processus d'objectivation. Notre critère de sélection de la production textuelle a été simple : les textes et écrits devaient être directement reliés à notre recherche. Quatre-vingt-dix-sept documents institutionnels et organisationnels ont été analysés. Nous avons adopté une méthode inspirée de Smith (2001, 2005), partant de la production textuelle institutionnelle pour voir comment elle « percole » dans la production textuelle locale³.

Résultats de l'analyse de la production textuelle

Se pencher sur la production textuelle, c'est dévoiler comment les institutions contraignent les acteurs sociaux, et comment ces derniers les font perdurer tout en les transformant. À la suite de Dorothy Smith (2005), nous nous demandons comment les documents institutionnels subordonnent la production des textes locaux par leurs prescriptions et sont utilisés en même temps comme textes de contrôle de cette production textuelle locale. La Figure 1 illustre cette idée.

Dans le cadre de notre recherche doctorale sur l'assurance qualité, les liens entre production textuelle institutionnelle et production textuelle organisationnelle sont mis en évidence par la Figure 2.

Pour préciser notre démarche, nous présentons l'exemple du parcours de production d'un document clé, à savoir le rapport d'autoévaluation du système d'assurance qualité. Depuis 2012, les cégeps sont, en effet, dans l'obligation de produire ce rapport : il fait partie des supports principaux sur lequel s'appuie la CÉEC pour évaluer l'efficacité des systèmes d'assurance qualité. Cet organisme de contrôle fait de ce rapport un indicateur de la réussite du dispositif; c'est pourquoi la fine analyse de son processus de production nous a paru un canal d'accès privilégié à ce qui se passe réellement, notamment pour analyser si ce processus garantit pour la CÉEC d'avoir une représentation fidèle de l'engagement des différents acteurs professionnels dans une réflexion sur la qualité de l'enseignement. Nous retraçons, dans ce qui suit, l'élaboration et le parcours du rapport d'autoévaluation.

Le point de départ est le guide de référence émis par la CÉEC : il décrit les critères d'évaluation des systèmes d'assurance qualité. Ces critères sont repris dans la production textuelle locale lors de l'élaboration de documents de contrôle et d'outils de collecte d'informations. Ces derniers sont complétés par les enseignants dans le cadre de comités de programme, de départements disciplinaires ou de leurs activités d'enseignement. Les documents ainsi complétés servent d'information pour produire le rapport d'autoévaluation. Une fois le rapport d'autoévaluation rédigé, il suit tout un circuit de validation qui se conclura au sein du conseil d'administration (CA) de l'établissement collégial. Après que le CA l'ait entériné, il est envoyé à la CÉEC qui en vérifie la conformité au regard des critères qu'elle a définis. La Figure 3 illustre ce processus.

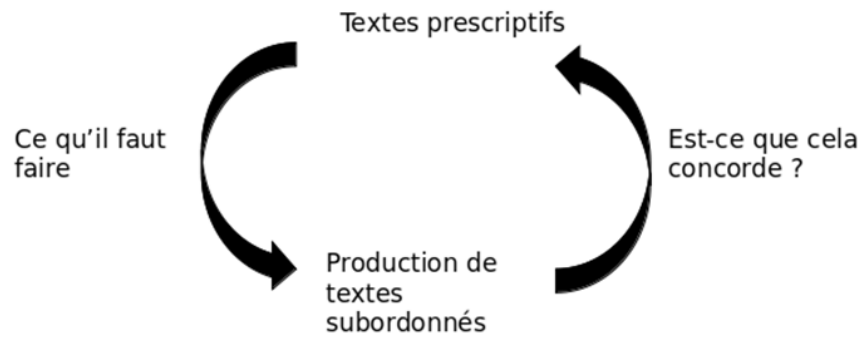


Figure 1. Processus général de la production textuelle.

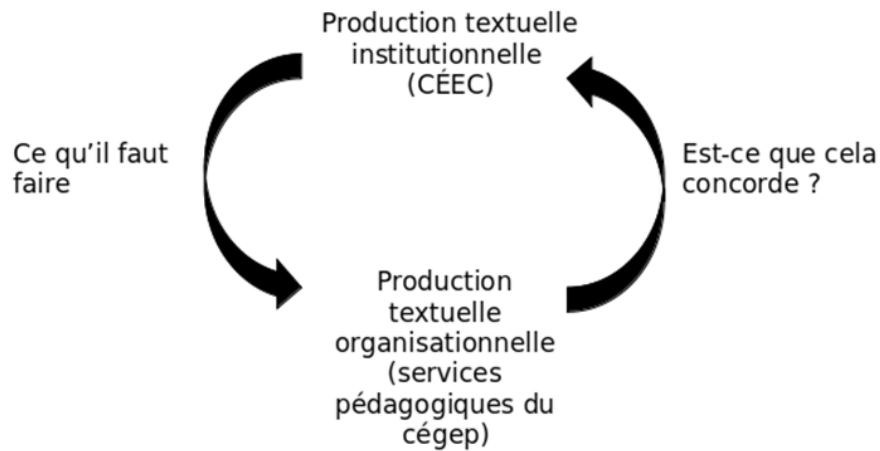


Figure 2. Production textuelle au niveau collégial.

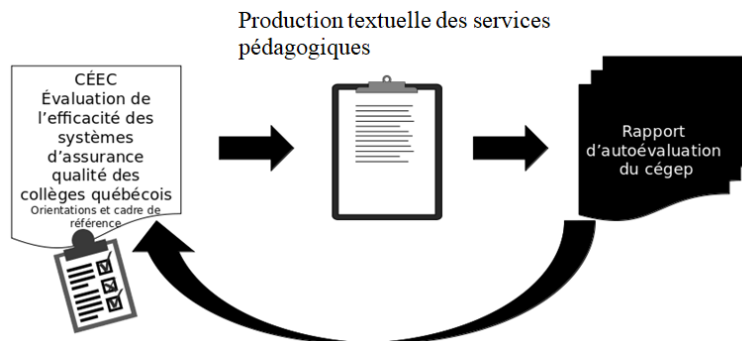


Figure 3. Parcours d'un texte.

Ainsi, à l'occasion de l'audit, et donc de l'élaboration du rapport d'autoévaluation, les cégeps doivent décrire, en fonction de critères définis, les procédures utilisées – la CÉEC privilégie le terme de « mécanismes » – pour assurer la qualité des programmes, de l'évaluation des apprentissages, du plan stratégique et du plan de réussite. Prenons un exemple : celui des procédures assurant la qualité des programmes. En 1994, la CÉEC avait établi six critères : leur pertinence, leur cohérence, la valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiants, l'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières, l'efficacité des programmes et la qualité de leur gestion. Localement, six fiches ont été créées par les services pédagogiques. Ces fiches sont autant des documents de contrôle qu'une trame pour collecter les informations. Elles prennent la forme de formulaires avec, d'une part, des réponses prédéterminées (oui/non, totalement/partiellement/pas du tout, + ou -), et, d'autre part, un encadré restreint pour écrire des commentaires. Souvent ceux-là prennent la forme de précisions de type formel, indiquant par exemple : « les tâches sont réalisées au moment convenu selon ce qui est demandé ». Les actions devant permettre l'amélioration continue du programme ne sont pas précisées et le commentaire se borne à prescrire de compléter telle ou telle fiche, comme le montre l'extrait (Figure 4).

D'autres fiches reprennent les critères établis par la CÉEC, adaptés à la situation locale. La Figure 5 illustre l'absence d'informations susceptibles d'éclairer les décideurs sur les actions concrètes entreprises au niveau local.

L'ensemble de ces exemples démontre une circularité de la production textuelle entre ce qui est élaboré sur le plan institutionnel et qui fait force de règles à suivre, et ce qui est produit localement, sujet aux variations que le personnel qui produit et complète les documents lui fait subir. Cette circularité témoigne d'une activité des agents consistant à « nourrir la bête » Newton (2000) : dans ce cadre, ce qui importe, c'est de prouver plus que de faire (Vacher, 2001). Elle donne lieu à une production textuelle incessante et qui paraît sans fin, comme si la machine bureaucratique était en mode automatique sans que personne n'interroge le bien-fondé des procédures et l'objectif qualitatif qui les sous-tend. En effet, à aucun moment n'est posée la question de la pertinence de toute cette production textuelle et du système de contrôle de l'assurance qualité, et moins encore à s'interroger la manière dont la qualité est définie. Aucun moment n'est prévu pour cette analyse réflexive : ni lors de la confection du rapport d'autoévaluation, ni préalablement ni postérieurement.

De plus, si nous avons mis en avant le fait que son élaboration est circulaire, elle s'effectue aussi en circuit fermé. Des extraits de documents internes permettent d'en témoigner.

Mois	Travaux liés au cycle de gestion du programme	Actions liées à l'amélioration continue du programme (6 critères)
Août	TRAVAUX DÉPARTEMENTAUX Accueil des étudiants Mise à jour des documents d'information scolaire	
Septembre	TRAVAUX PROGRAMME Évaluation de la pertinence Évaluation de la cohérence	Compléter fiches sur la pertinence Compléter fiche sur la cohérence du programme

Figure 4. Extrait de la fiche « appréciation annuelle [d'un] programme⁴ ».

Mécanismes assurant la pertinence : mécanismes de liaison avec les employeurs et les universités ; relance des diplômés ; questionnaires utilisés auprès des étudiants (CÉEC, 2015, p.51)

PROGRAMME :

Légende
Non atteint (0) : Cet élément nécessite une prise en charge initiale ou une mise à jour en profondeur.
Partiellement atteint (1) : Cet élément nécessite la poursuite d'actions de développement et d'optimisation.
Totalement atteint (2) : Cet élément nécessite des actions de maintien ou de consolidation.

Tableau synthèse des critères					Appréciation globale
Critères	Éléments analysés	Niveau d'atteinte			
Pertinence	1. Mécanisme de liaison avec les employeurs. (si applicable)	0 ☐	1 ☐	2 ☐	Choisissez un é
	2. Réponse aux attentes des universités ou du marché du travail.	0 ☐	1 ☐	2 ☐	
	3. Correspondance entre le programme et la perception des élèves.	0 ☐	1 ☐	2 ☐	
	4. Collaboration ou partenariat favorisant l'orientation.	0 ☐	1 ☐	2 ☐	

Figure 5. Reprise des critères préétablis dans la production textuelle locale.

Le rapport d'autoévaluation est pour l'essentiel produit par les services pédagogiques (concrètement, par les conseillers pédagogiques). Tout le long de la préparation du document, les seuls membres du cégep informés de toutes les étapes, outre la Direction et les services pédagogiques, sont ceux qui participent au conseil d'administration et à la commission des études. Participer à ces instances favorise la connaissance des rouages du fonctionnement du cégep. Les enseignants

peuvent être informés par leur département disciplinaire, dont le représentant assiste aux assemblées des coordonnateurs de départements (ACD), ainsi que par le syndicat⁵. C'est lors d'une ACD que les coordonnateurs ont été avertis de la visite de la CÉEC pour évaluer le système d'assurance qualité au sein de l'établissement. Il leur a été demandé de proposer des suggestions et des commentaires sur les mécanismes assurant la qualité des programmes, de l'enseignement, du plan de réussite et du plan stratégique, avec des

pistes de réflexion (...) : de quelle manière ce mécanisme est-il mis en œuvre? Quelle est votre façon de procéder? Quelles sont les forces de ce mécanisme? Quel aspect pourrait être amélioré? Avez-vous des suggestions ou des idées pour pallier les difficultés ciblées?

Aucun délai ne leur est précisé. Il leur est demandé de répondre à des questions, sans pouvoir s'extraire de la trame que ces questions balisent. Surtout, moins de trois semaines plus tard, le comité de travail sur le rapport d'autoévaluation en vérifie une première mouture. L'étendue de ce qui est requis de la part des départements (pour ne pas dire le flou) et l'absence d'une date butoir semblent rendre illusoire la prise en compte des commentaires des départements disciplinaires, donc ceux émanant des enseignants. À noter que l'ACD n'a reçu le rapport final d'autoévaluation qu'un mois après la visite de la CÉEC, sans avoir été consultée pour présenter des remarques qui par leur substance auraient pu contraindre le CÉEC à réviser le contenu et les conclusions du rapport. La plupart des enseignants ignorent tout de ce processus et, même, ce qu'est la CÉEC. Autrement dit, il faut faire partie des « initiés », des membres de certaines instances pour percevoir et participer à l'élaboration du rapport d'autoévaluation. En somme, l'écriture du rapport est circulaire et en circuit fermé, laissant peu de place à une voix discordante.

Cet exemple de notre usage de l'ethnographie institutionnelle souligne la potentialité critique de cette démarche. Décrire la façon dont la production textuelle institutionnelle et organisationnelle est concrètement mise en œuvre nous a permis de montrer que l'assurance qualité dans son implantation locale se traduit par un contrôle de la qualité d'un rapport plutôt que par un contrôle de la qualité de l'enseignement. Cette image du fonctionnement de l'organisation est assurément peu flatteuse; elle s'écarte d'un récit lisse qui concourt à justifier la pertinence des procédures mises en place. Or la place que nous avons occupée comme chercheuse sur le terrain, à la fois en dedans et en dehors, n'est pas sans nous mettre à l'épreuve du point de vue des rapports humains que nous avons entretenus avec nos informateurs au sein de l'organisation qui nous a fait confiance et permis de réaliser cette enquête.

L'entre-deux relationnel de la chercheuse : entre distance et proximité

Pour soutenir notre réflexivité, il convient d'interroger la place de la chercheuse non seulement sur le terrain, mais aussi quand vient le temps de présenter publiquement les

résultats de sa recherche par rapport à la communauté scientifique, par rapport aux acteurs sociaux et par rapport aux institutions.

Sur le terrain, la chercheuse est dans un constant va-et-vient entre distanciation et proximité, afin de décrire ce qui se passe, dans sa complexité. La distanciation est nécessaire pour ne pas se laisser emporter par ses propres préjugés et pour, en même temps, ne pas être la courroie du regard des acteurs; lesquels peuvent avoir des représentations qui ne convergent pas. Si la chercheuse n'était qu'une courroie, ses résultats seraient alors fréquemment porteurs d'une vision binaire ou dichotomique de la réalité, par exemple celle du syndicat des enseignants et celle de la direction de l'établissement. La mise à distance nous semble donc indispensable pour mener à bien une recherche scientifique (Elias, 1993) et pour rendre compte des activités pratiques quotidiennes dans une perspective scientifique (Olivier de Sardan, 2008). Pour parvenir à cette distanciation, nous avons suivi un des principes de l'ethnométhodologie, « l'indifférence ethnométhodologique », qui désigne la posture selon laquelle la chercheuse s'abstient de toute partialité dans ses descriptions des phénomènes.

Par ailleurs, la proximité est indispensable pour échapper au regard surplombant de la chercheuse et pour prendre en compte les savoirs locaux des acteurs. À cet égard, notre démarche ne nous a pas mise en surplomb des acteurs sociaux (ni dans l'analyse ni sur le terrain). Notre méthodologie s'est ancrée dans le terrain et a conduit à une proximité avec les acteurs sociaux, d'autant que nous étions membre, au sens qu'en donne l'ethnométhodologie (cf. plus haut), donc en immersion et en présence longue. Cette proximité est au cœur de la relation de confiance qui s'établit entre la chercheuse et les acteurs, sans laquelle la recherche de terrain serait artificielle et superficielle. Lorsque vient le temps de la communication des résultats, cependant, la chercheuse peut être confrontée à des difficultés, du fait de son appartenance au terrain. D'Arripe (2015) a évoqué la trahison ressentie par certains des participants suite à la publication de sa recherche. Hughes (1996) nous a mis en garde contre les risques encourus par tout observateur qui devient une sorte de dénonciateur. Dans le même ordre d'idée, Vingré (2006) montre les coûts de sortie de l'observation participante. L'observateur-participant est dans un « régime du proche » (Genard & Roca i Escoda, 2010, p. 150 en référence aux réflexions de L. Thévenot, 2006), ce qui favorise l'établissement de liens de confiance, mais entraîne aussi des exigences pour éviter la tromperie ou la trahison, et le tort fait aux participants.

Dans notre recherche, les participants ont œuvré de bonne foi et ont fait ce qui leur semblait le plus juste au regard de leur analyse de la situation. Mais chacun, en fonction de son statut au sein du cégep, s'inscrit dans des contraintes, des temporalités et des espaces différents et il revient ainsi à la chercheuse de rendre compte de ce contexte contraignant. Néanmoins, si les participants se livrent à la chercheuse, ils ne

sont pas nécessairement sans arrière-pensée. Ainsi, un petit groupe d'enseignants, en froid avec la Direction, nous a spontanément contactée pour livrer en quelque sorte leur version du fonctionnement du cégep. La chercheuse peut risquer d'être instrumentalisée pour faire valoir une parole plutôt qu'une autre (ce qui est aussi valable pour la Direction). Ces éléments font partie des éléments et des aléas que la chercheuse doit prendre en compte pour comprendre les données récoltées et en faire du sens dans ses analyses.

En somme, la chercheuse se retrouve dans un entre-deux, dans un va-et-vient constant entre distanciation et proximité. Comme le disait Simmel, « l'essentiel est toujours entre » (Foucart, 2012, p. 280). Porter un regard critique comporte par conséquent deux risques : d'une part, celui d'adopter un regard surplombant, engoncé dans les explications théoriques qui préexistent à son enquête, au détriment du vécu des acteurs sociaux; d'autre part, celui d'adopter le regard univoque des acteurs sociaux, au détriment d'une analyse complexe et non manichéenne. Concernant ces risques, notre qualité de membre, telle que préconisée par l'ethnométhodologie, nous a permis de prendre en compte les savoirs profanes mais aussi d'avoir « une compréhension fine des dynamiques des contextes » dans lesquels ils sont produits et communiqués; la présence suffisamment longue sur le terrain nous a rendu capable de « soutenir la crédibilité des interprétations » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208); dans la mesure où notre auditoire considère la recherche qualitative comme étant scientifique et productrice de résultats probants. À ce titre, nos résultats de recherche ont été contestés, car émanant d'une recherche qualitative – sous-entendue pas assez scientifique. Lors d'une communication sur nos résultats préliminaires, une ancienne commissaire de la CÉEC nous a reproché de « tomber » dans une partisanerie non contrôlée. Elle nous reprochait aussi d'avoir pris parti, car nous montrions que l'assurance qualité conduisait à des procédures bureaucratiques peu propices à révéler, aux décideurs et aux acteurs de la supervision et de l'évaluation, les activités, les habiletés et les difficultés des enseignants pour concevoir et transmettre un enseignement de qualité. Nos résultats étaient susceptibles de créer des tensions entre gestionnaires et enseignants, nous reprochait-on encore. Peu connue du grand public et des décideurs, lesquels sont habitués à écouter ou mobiliser des chiffres, considérés comme seuls tangibles (Maunier, 2019), la démarche rigoureuse de la recherche qualitative, menée en proximité, engage une critique sensible.

Conclusion

Notre article avait pour but de décrire la mobilisation de l'ethnographie institutionnelle lors d'une recherche qualitative portant sur l'implantation de l'assurance qualité au niveau d'établissements de formation collégiale. Après avoir rappelé les assises théoriques de notre recherche, nous avons éclairé notre stratégie méthodologique d'analyse documentaire, laquelle prend appui sur les balises conceptuelles de

l'ethnométhodologie. Cette dernière implique que la chercheuse soit un membre du terrain. Cependant, cette proximité avec les acteurs, et notamment sur le plan du langage, ne nous exonère pas d'une analyse réflexive tout au long de l'enquête sur ce que cette place nous fait vivre du point de vue du rapport avec l'objet de notre recherche. Elle invite à des déplacements fréquents de posture. Alors que les décisions politiques s'appuient de plus en plus, apparemment du moins, sur des données probantes, les chercheurs qualitatifs, s'ils prétendent concourir à la progression épistémique dans un champ d'études et dans la société, ont-ils vraiment d'autres choix que de s'inscrire dans un entre-deux relationnel : une relation tantôt proche tantôt distante?

Notes

¹ L'expression cégeps est un acronyme désignant, au Québec, les collèges d'enseignement général et professionnel. Il s'agit d'établissements publics où est dispensé le premier niveau de l'enseignement supérieur.

² La personne qui a révisé ce texte a pris l'initiative d'ajouter ce paragraphe issu d'un compte rendu, réalisé par Sophie Maunier de l'ouvrage de Smith du fait de sa limpidité. L'auteure avait pris soin d'indiquer que le poids accordé aux textes peut sembler excessif tant ils peuvent rester lettre morte, être transformés ou utilisés différemment que prévu, comme le rappellent Fabienne Malbois et Michel Barthélémy dans la préface à son ouvrage.

³ Il est à noter que notre corpus ne contient pas tous les documents obligatoires que les cégeps doivent produire, liés notamment aux différentes dizaines de politiques (lutte contre le harcèlement sexuel, etc.).

⁴ Afin de respecter l'anonymat du cégep et la confidentialité des participants, nous ne donnons pas les références des documents issus de la production textuelle organisationnelle.

⁵ Nous n'évoquerons pas ce dernier pour rester dans le cadre de notre article.

Références

- Archer, M., & Vandenberghe, F. (2019). *Le réalisme critique. Une nouvelle ontologie pour la sociologie*. Le Bord de l'Eau.
- Ball, J. S. (2006). *Education policy and social class*. Routledge.
- Céfaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. EHESS.
- Cicourel, A. (2002). *Le raisonnement médical*. Seuil.
- Clément, B. (2005). *Le récit de la méthode*. Seuil.

- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC). (2015). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois. Orientations et cadre de référence*. Gouvernement du Québec. https://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2015/07/saqc_cadre-reference_2015-08-10.pdf
- D'Arripe, A. (2015). La posture du chercheur dans l'observation participante : de la trahison à la culpabilité. *Antropologicas*, 13(13), 48-56.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Fayard.
- Foucart, J. (2012). La recherche sociale entre immersion et distanciation. *Pensée plurielle*, 2-3(30-31), 271-282. <https://doi.org/10.3917/pp.030.0269>
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Presses universitaires de France.
- Genard, J.-L., & Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Éthique publique*, 12(1), 139-163.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., pp. 83-108). ÉRPI.
- Goody, J. (2018). *La Logique de l'écriture. L'écrit et l'organisation de la société*. Armand Colin.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Harvey, L. (2008). *Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international*. Conseil des ministres de l'Éducation.
- Harvey, L. (2016). Lessons learned from two decades of quality in higher education. *Quality Research International*. <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey2016Lessons.pdf>
- Hughes, E. C. (1996) *Le regard sociologique. Essais choisis*. EHESS.
- Lecerf, Y. (1985). L'ethnométhodologie, un hyper-rationalisme. *Cahier d'ethnométhodologie*, (2), 11-21.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives*. Presses universitaires de France.
- Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action*. Cambridge University Press.

- Maunier, S. (2018). Dorothy Smith, L'ethnographie institutionnelle. Une sociologie pour les gens [Les comptes rendus]. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.25569>
- Maunier, S. (2019). Données probantes : quel rôle pour la recherche qualitative? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71-87.
- Maunier, S. (2020). *Comprendre la mise en place de l'assurance qualité au niveau collégial à l'aide de l'ethnométhodologie* [Thèse de doctorat inédite], Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9310/>
- Mehan, H., & Wood, H. (1976). *The reality of ethnomethodology*. John Wiley & Sons.
- Merrien, F.-X. (1999). La nouvelle gestion publique : un concept mythique. *Lien social et politiques*, (41), 95-103. <https://doi.org/10.7202/005189ar>
- Mucchielli, A. (2012). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality? *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-162.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif*. Academia-Bruylant.
- Pierronnet, R. (2018). L'assurance qualité, révélateur d'universités entrepreneuriales à la française. *Projectics/ Proyética/ Projectique*, 19(1), 23-40. <https://doi.org/10.3917/proj.019.0023>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (4^e éd., pp. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Smith, D. (2001). Texts and the ontology of organizations and institutions. *Organizations and Societies*, 7(2), 159-198.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography*. AltaMira Press.
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Trace, C. B. (2016). Ethnomethodology. *Journal of Documentation*, 72(1), 47-64.
- Vacher, B. (2001). Faire ou prouver? L'écrit de l'assurance qualité. Dans S. Pène, A. Borzeix, & B. Fraenkel (Éds), *Le langage dans les organisations. Une nouvelle donne* (pp. 115-130). L'Harmattan.
- Vingré, P. (2006). Les coûts de l'observation. De la participation à l'enquête dans une institution fermée. *ethnographiques.org*, 11, 1-31.

Pour citer cet article :

Maunier, S. (2022). L'ethnographie institutionnelle : une méthodologie au service d'un regard critique sur l'assurance qualité. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (26), 48-66.

Sophie Maunier a été enseignante en sciences humaines (sociologie, anthropologie, sciences politiques et économie) durant 20 ans. Elle a mené deux recherches en France sur la communauté juive. Au Québec, elle a orienté ses recherches sur l'éducation. Son mémoire de maîtrise en psychopédagogie porte sur l'évaluation formative; et l'article présenté dans ce numéro hors-série de la revue *Recherches qualitatives* résulte d'une recherche doctorale dont les choix de thème et de regard ont été impulsés par son intérêt pour les politiques éducatives et la réalité quotidienne des praticiens au niveau collégial. Celles et ceux qui l'ont côtoyée ou qui ont lu ses travaux, notamment ses réflexions épistémologiques, témoignent qu'elle était une véritable intellectuelle. En plus de la rigueur méthodologique dont elle faisait preuve dans ses enquêtes, elle avait le souci de faire rayonner, au sein de la communauté des chercheurs, les approches de recherche et les études dont elle anticipait le potentiel heuristique et la contribution pour éclairer les problèmes de notre époque.

Afin d'honorer la mémoire de Sophie Maunier, nous proposons une liste de ses contributions de recherche.

Articles

Bélanger, N., & Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action. *Éducation et sociétés*, 2(40), 167-184.

Maunier, S. (2017) De quelle épistémologie l'ethnométhodologie est-elle le nom? *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.6397>

Maunier, S. (2019). Données probantes : quel rôle pour la recherche qualitative? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71-87.

Maunier, S. (2020). *Comprendre la mise en place de l'assurance qualité au niveau collégial à l'aide de l'ethnométhodologie* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9310/>

Recension des écrits

Maunier, S. (2017). Annabelle Allouch, la société du concours. L'empire des classements scolaires [Les comptes rendus]. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.23700>

Maunier, S. (2017). Gilles Monceau (dir.), enquêter ou intervenir. Effets de la recherche socio-clinique [Les comptes rendus]. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.23149>

Maunier, S. (2017). Jean-Michel Chapoulie, enquête sur la connaissance du monde social [Les comptes rendus]. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.23409>

Maunier, S. (2018). Benoît Haug, Gwendoline Torterat et Isabelle Jabirot (dir.), des instants et des jours. Observer et décrire l'existence [Les comptes rendus]. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.24431>

Maunier, S. (2019). Margaret Archer et Frédéric Vandenberghe (dir.), le réalisme critique. Une nouvelle ontologie pour la sociologie [Les comptes rendus]. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.36718>

Maunier, S. (2020). Romainville, M. (2019). L'art d'enseigner : précis de didactique. Peter Lang. [Recension]. *Formation et profession*, 28(1), 150-152. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a198>

Maunier, S. (2020). Wiktor Stoczkowski, la science sociale comme vision du monde [Les comptes rendus]. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.40123>