

proposé, en cinq phases successives (description, interprétation, évaluation, critique, production) qui constituent une modélisation méthodologique.

La question de l'accès au terrain est ensuite envisagée, dans la même perspective d'organiser de manière rigoureuse les termes de la négociation.

### Abstract

This text examines the specificities of research processes in ethnography, notably when related to anthropology. Within the general research pattern are reviewed five stages (description, interpretation, evaluation, criticism, production), which constitute a methodological modelization.

The issue of access to field is considered next with a view to organizing the negotiation terms rigorously.

## Comparaison et Ethnographie

Rose-Marie Bouvet  
Université Rennes 2, France

J'avais conçu au départ ce travail sur la comparaison en ethnographie comme un récit, le récit d'une expérience d'ethnographie pris aux pièges de la comparaison entre différents terrains. Les terrains concernaient quatre écoles dans lesquelles j'ai effectué des observations entre 1998 et 2000<sup>11</sup>.

Ce texte s'appuie toujours essentiellement sur cette pratique de recherche de "terrain", confrontée à la comparaison au niveau de l'observation, mais il comporte aussi un autre aspect de la comparaison en ethnographie, aspect plus théorique, qui concerne la discussion de deux auteurs de référence en ethnographie de l'éducation.

En effet, j'ai souhaité ouvrir ce travail vers l'investigation de l'acte comparatif lui-même, au sein du processus global de recherche, espérant ainsi poursuivre le débat ethnographique, hors d'un enfermement sur le seul "terrain". Il s'agit finalement de questionner et continuer à questionner notre expérience comparative, qu'elle soit issue de la vie quotidienne ou de la recherche : comparer quoi ? comparer pour quoi ? comparer comment ? Surtout, il s'agit de s'interroger sur la validité et la pertinence de la comparaison en ethnographie en éducation.

### 1. Comparer dans la vie

#### Comparer, un allant-de-soi au quotidien

Vouloir comparer les situations et faits éducatifs est une tentation permanente pour l'ethnologue qui s'aventure dans différents terrains. La comparaison est à la fois un moyen ordinaire, un bagage de notre "sens commun" (common knowledge, H. GARFINKEL) qui nous permet de nous repérer parmi les façons de vivre des uns et des autres, et elle est un outil "socio-cognitif" qui nous permet l'apprentissage, qui permet "d'accrocher" des expériences nouvelles, inédites, à notre compréhension du monde, qui nous permet d'appréhender, sur le mode du "semblable-différent", des formes inconnues et de les intégrer à notre perception du monde, de leur donner un sens. Cet acte de reconnaissance, d'assemblage et dés-assemblage de caractéristiques nouvelles est l'acte qui permet de rompre sa solitude (tout en perdant son unicité) et qui permet d'envisager l'Autre autrement que fusionnel (en perdant la croyance d'unité).

En cela le travail de comparaison est indispensable à tout apprentissage. Or, ce travail, si courant dans la vie, dans les pratiques quotidiennes les plus banales, est peu interrogé. Il apparaît d'une part comme allant-de-soi partagé et maîtrisé parce que faisant partie de la pratique la plus quotidienne (il y a "matière" à comparer tout le temps, et tout le monde "sait"

<sup>11</sup> La thèse contient 250 pages de descriptions.

comparer, qu'il s'agisse de comparer les offres commerciales ou qu'il s'agisse de comparer les modes d'éducation de ses voisins).

D'autre part, ce travail, parce qu'il s'appuie sur une relation de sujet à objet, bute régulièrement sur d'impossibles consensus (c'est alors : "des goûts et des couleurs, on ne peut discuter"). C'est un peu comme si, lorsque la possibilité comparative ne se présentait pas munie de critères évidents et immédiats, on renonçait à faire l'effort de l'obtenir par négociation intersubjective.

### Prise du sujet par l'objet

Tout va (à peu près) bien pour la comparaison lorsque la "force" de l'objet ne met pas trop en jeu le sujet. Les enjeux sont alors "détachables" des enjeux identitaires et sociaux. On peut poser deux objets côte à côte et s'exercer à caractériser leurs ressemblances et différences. Mais souvent, rappelle L. WITTGENSTEIN, croyant comparer deux objets, "nous ne comparons qu'une image et un objet". L'histoire du sujet, l'implication de celui qui compare, qui rapproche anciennes images de nouveaux objets, est une donnée dont on doit tenir compte.

Alors comment croire ensuite à la possibilité "objective" de comparer des sujets entre eux, ou des situations, des faits, des pratiques... comportant l'existence et l'action de sujets ? Le chercheur-comparateur s'embourbe inextricablement dans l'aléatoire du jugement où se mélangent toutes sortes de valeurs : le bien, le juste, la norme, la culture...

L'exemple le plus classique provient sans doute du domaine scolaire où de façon massive, la comparaison des acquisitions scolaires (de "bons" résultats en maths) mêlée à la comparaison des comportements (un élève "scolaire") dérive vers la comparaison compétitive (de "bons" élèves).

### Comparaison "binaire"

Nous avons en fait peu de lisibilité sur la manière dont nous opérons, dont nous comparons. D'un côté, nous utilisons en toutes circonstances le même type d'acte comparatif, que notre comparaison porte sur des objets ou des sujets. D'un autre côté, nous occultons la manière dont l'auteur de la comparaison est impliqué dans son projet et dans son travail de comparaison. D'un autre côté encore, nous sommes focalisés surtout sur les résultats comparatifs et peu sur les processus de comparaison.

Enfin, nous héritons d'une tradition "binaire" de la comparaison. En effet, des difficultés me semblent résider dans des habitudes nées d'une approche "binaire" de la comparaison, binaire qui peut constituer un blocage pour une "pensée complexe" (E. MORIN, J. ARDINO). Soit on compare "terme à terme" (c'est la comparaison analytique, ou encore numérique) soit on compare des globalités entre elles (comparaison synthétique, ou encore analogique).

La tradition anthropologique, dans son expérience comparative positiviste, en a connu les dérives, lorsqu'elle a parfois mêlé étroitement la comparaison sociale, le jugement moral et l'idéologie politique. On ne peut donc que prendre acte de l'actuelle réticence, filiosité, méfiance... voire rejet de la part des ethnographes à envisager la généralisation de théories locales à partir de monographies locales.

### Intérêt de la comparaison

Toutefois, ce faible intérêt actuel et cette crainte de l'acte comparatif en lui-même risquent d'engendrer malgré tout des confusions, et surtout un manque de fiabilité dans l'approche comparative, lorsqu'elle est tentée. Il est pourtant légitime de vouloir s'y risquer.

En effet, on ne peut se résoudre à la gommer, à nier son intérêt pour la connaissance de l'humanité, et faire comme si chaque microsociété étudiée fonctionnait comme un îlot, un électron libre, dans une singularité irréductible certes, mais non sans lien, sans héritage, sans influence, sans responsabilité, sans commune mesure... avec d'autres mouvements, phénomènes, structures sociales.

Surtout, il paraît vain de nier le mouvement spontané de comparaison instituée qui nous habite inconsciemment, et qui nous "prend" à la rencontre d'un nouveau "terrain", d'une nouvelle "situation"... Afin de pouvoir tenir compte de cette donnée, de ce mouvement qui ne sert souvent qu'à nous ramener à du "déjà connu" (A. BRETON, 1924), je propose d'une part, de le reconnaître comme étape de recherche, d'autre part de le situer dans un processus global de recherche.

La comparaison est un acte qui vise à provoquer une relation, à poser côte à côte, à rapprocher, à faire "travailler" ensemble deux objets différents. C'est un acte qui oblige à tenir compte de l'autre, et à nous inscrire dans un mouvement anthropologique. C'est un acte qui permet d'échapper au piège "binaire" de l'impossible choix entre la perspective "localiste" (toute culture est-elle légitime ?) et la perspective "impérialiste/colonialiste" (au nom de quelle idéologie puis-je décider de cette légitimité ?)

### De l'institué comparatif à la comparaison instituante

Alors comment faire ? L'hypothèse suivie ici concerne l'impossibilité scientifique de comparer des données figées, et alors de considérer le récit comme base "intersubjective" où la comparaison n'est proposée qu'à titre d'outil argumentatif, chaque contexte disposant de la légitimité de ses choix.

L'hypothèse est que la comparaison peut être, non un acte définitif, mais un processus, un récit (impliqué et contextualisé), où importe plutôt "ce qui se compare" plutôt que "ce qui est comparé". C'est donc une forme non-réfléchie, non objective mais bien "intersubjective" et "instituante" de la comparaison qu'il s'agirait de mettre en évidence.

## 2. Comparer des théories

Il s'agit ici d'une réponse aux questions et propositions émises par P. BOURMARD, S. FEUILLET, F. SABIRON en juin-juillet 2000, que je traduis par cet ensemble : "dans la tradition ethnographique de chaque pays y a-t-il des références particulières, locales qui ne concernent que ce territoire ? ou bien les auteurs peuvent-ils s'importer/s'exporter indifféremment, et dans ce cas, sur le "grand marché" des auteurs, qu'est-ce qui fait la différence entre un auteur et un autre ? Et si on doit déjà connaître les références ethnographiques de son pays, pourquoi encore aller en chercher d'autres, ailleurs, sauf par "bonne volonté interculturelle", ou par sensibilité individuelle, ou par habitude messianique des ethnographes ?"

En ce qui me concerne, je crois que la liberté de choix parmi les références ethnographiques...

sous prétexte qu'il y en aurait trop, avec pour conséquences, d'une part de se limiter à l'étude de "l'auteur le plus proche", ou d'autre part, de pratiquer une indifférence polie avec des références plus "exotiques". On s'en tiendrait alors à une autorité territoriale des positions théoriques respectives, sans ingérence dans les affaires d'autrui. Le champ théorique est pour moi un champ scientifique avant d'être un champ politique. C'est pourquoi le travail sur la "comparaison en ethnographie" ne semble ne pas pouvoir se dispenser d'une réflexion sur ce que peut être la comparaison entre des références théoriques.

### R.Lourau et J.Habermas

Ces questions ont concerné plusieurs auteurs, mais je n'évoque ici que deux auteurs, R.Lourau (référence importante de l'Analyse Institutionnelle pour le courant français d'ethnographie de l'éducation) et J.Habermas (référence importante pour le courant espagnol d'ethnographie de l'éducation). Au cours de ma thèse, ces auteurs m'ont apporté des éléments de recherche sur des plans différents : R.Lourau, notamment pour la "prise du sujet par l'objet" dans le travail de recherche (théorie de l'implication), J.Habermas pour l'attention portée à "l'action communicationnelle" à l'intérieur d'une situation de communication, mais aussi au croisement entre "monde vécu" et "système".

L'un et l'autre insistent sur la nécessité de ne pas cantonner l'étude des phénomènes microsociaux à des explications ou interprétations "micro" (psycho par exemple, ou ethniques), mais à bien rendre compte des interférences entre un niveau macrosocial et un niveau microsocial, de la manière dont ils réagissent ensemble, pour un fait ou phénomène. Ces auteurs insistent tous les deux sur l'idée que nous sommes impliqués à la fois dans un "monde vécu" et dans un "système", imbriqués l'un dans l'autre.

Les positions de l'un et de l'autre ne sont pas identiques. R.LOURAU cherche "le système" dans l'individu, dans le collectif, dans toute expérience, tandis qu'il laisse dans la pénombre des constructions microsociales, toujours trop prompts selon lui, des qu'elles sont structurées en microsociétés ("substantialisées") à reproduire de l'institut. Pour R.LOURAU, le "monde vécu" est infiltré du système, et c'est ce système qu'il s'agit de mettre en lumière, sur le mode dialectique (institut-instituant). C'est le travail d'analyse institutionnelle qui rend possible l'institutionnalisation, ou en quelque sorte de "faire apparaître les imbrications et désimbrications entre "le monde vécu" et le "système".

Pour J.HABERMAS, le "monde vécu" est un collectif, privilégiant l'intersubjectif au contraire de LOURAU qui souligne le risque de créer une "surrealité" de l'interaction au détriment de l'examen de l'institut de la pensée individuelle. Mais HABERMAS se concentre sur l'action dans la société, un monde social qui se fait, se défait à travers les interactions, en tension avec le "système". Alors qu'il s'intéresse au processus permettant l'intercompréhension, (subissant au passage les critiques "d'utopiste communicationnel"), on pourrait faire l'hypothèse que LOURAU se méfie des "pseudo-intercompréhensions" qui se passeraient d'une "socialisation" de l'institution.

### La comparaison impossible

L'éclairage proposé par HABERMAS semble a priori plus opératoire pour le chercheur focalisé sur la compréhension de son objet de recherche, et sur la manière d'interpréter les phénomènes. Mais il l'est moins que celui proposé par LOURAU lorsqu'il s'agit de veiller sur les projections idéologiques du chercheur dans sa recherche. Ces auteurs

m'intéressent tous les deux en cela qu'ils ont cherché des voies pour une communication plus "communicationnelle".

Ils m'intéressent tous les deux parce qu'ils ne limitent pas le "monde vécu" à des rapports intersubjectifs et cherchent tous les deux à y déceler "l'institution" ou le "système". Mais aussi, ils sont irritants parce que l'on souhaiterait qu'ils parlent davantage la manière dont leur propre "agir téléologique" et "communicationnel" est impliqué. Quel salut hors du messianisme ? Mais peut-être le silence est ici une limite à la "communicabilité sans faille" (S.Feulilley).

Prendre le risque de construire des ponts entre ces deux auteurs m'a été nécessaire pour ce texte afin de préciser deux idées : la première, c'est que la volonté de comparer, ne serait-ce que des théories "déjà faites", échoue dans le sens où, pour le "comparateur", le travail de comparaison ne peut se terminer : il y a toujours de nouvelles résonances à prendre en compte, et aussi il y a toujours un doute sur l'interprétation (un manque impossible à combler, même en cas d'accord "intersubjectif"). La seconde idée, c'est que l'effort pour, à la fois, mettre ensemble et séparer ces deux auteurs, me propulse hors du domaine de la comparaison fermée sur elle-même, qui se traduirait par un résultat comparatif exhaustif ou exclusif.

Ce qui compte ici comme résultat, c'est l'apport théorique nouveau produit par le rapprochement de ces deux auteurs. L'apport serait alors à situer du côté d'une définition plus dense du concept de "communication", plus dense parce que contradictoire (les deux auteurs n'y mettent pas les mêmes valeurs, ne la définissent pas de la même manière), et surtout plus dense parce que il nous invite à nous pencher sur le système interprétatif dans la communication : comment définissons-nous, chacun, les traces "d'agir communicationnel" : comme moment instituant visant l'intersubjectivité ? comme dérangement dans notre "intersubjectivité instituée" ?

L'apport serait aussi celui d'une nouvelle conceptualisation à opérer sur l'imbrication entre "monde vécu" et "système", que je précise dans un premier temps à l'aide de la métaphore cinématographique : il ne s'agit pas seulement de cadrage plus ou moins large, mais surtout de profondeur de champ, intégrant les éléments de l'affaire en premier ou arrière-plan.

Enfin, l'apport serait aussi à envisager du côté du deuil d'une possible totalité théorique.

### L'apport conjoint du "dérangement communicationnel"

L'importance des théorisations produites conjointement par ces deux auteurs est ici seulement suggérée. C'est à travers la pratique ethnographique qu'elle semble le mieux se révéler. Ainsi, alors que P. WOODS insiste sur la nécessaire empathie du chercheur pour bien comprendre le point de vue des acteurs, il me paraît que d'autres qualités doivent aussi intervenir pour aboutir à une "intercompréhension" (chercheur/acteurs) : l'écoute partagée n'est pas le seul chemin "d'agir communicationnel" lorsqu'elle est focalisée sur la préservation des intérêts de chacun. L'agir communicationnel intègre aussi du "dérangement communicationnel", qui peut prendre des formes plus ou moins spectaculaires. Cela peut être vu comme constitutif du procès de recherche, à la fois "négociation permanente d'accès au terrain" (P.BOURMARD) et à la fois recueil de nouvelles données (D.ALAOUD) qui naissent alors du choc des interprétations. Ce travail de "dérangement communicationnel"



sur un terrain, forme en quelque sorte une autre étape, dans la recherche d'intercompréhension. Après l'étape de "fusion" où l'ethnologue essaie de "se mettre à la place de l'autre" (P. WOODS), cette étape serait alors caractérisée par une rupture théorique avec le point de vue de l'autre, sur une ligne héritée de l'Analyse Institutionnelle.

Il me semble qu'à ces étapes théoriques de "fusion" et de "rupture", ont correspondu deux étapes méthodologiques dans l'expérience de recherche que je relate ci-après : un moment de "régression ethnographique" et un moment de "déplacement implicationnel". Ces étapes ont été dans ce travail vécues comme nécessaires à un moment donné afin de pouvoir utiliser la comparaison en ethnographie.

### 3. Comparer des terrains en ethnographie

#### Comparer quoi ?

Je vais essayer d'abord de caractériser ce que pourrait être, à travers l'expérience de terrain que j'ai présentée au début du texte, non une méthode comparative en ethnographie, mais bien (pour reprendre les termes de P. BOUMARD) une "posture" vis à vis de la comparaison dans le champ de l'ethnographie, ou plus exactement un travail de recherche d'une "posture ethnographique comparative" possible.

Mon objet de recherche concernait l'observation des stratégies d'élèves et ce qu'elles pouvaient exprimer des "rapports au savoir" des élèves, et pas seulement des rapports à la pédagogie, ou à la norme scolaire ou aux déterminants sociaux... Mon choix a été d'observer "ce qui se passait dans la classe" (P. WOODS) sans séparer les aspects de socialisation-affiliation... et les aspects d'apprentissage-non apprentissage, puis de décrire minutieusement des séquences scolaires en portant attention à l'ensemble des comportements, sans distinction entre ce qui pourrait être du ressort de la "didactique", de la "pédagogie" ou de la "sociologie" ou "psychologie"....

Or, je me suis rapidement rendu compte que la forme pédagogique de la (première) classe "observée" paraissait induire surtout des stratégies de résistance, stratégies "traditionnelles", connues, portant surtout sur les codes, et ayant été étudiées depuis longtemps (W. WALLER, 1932, pour citer un des premiers). J'ai alors saisi l'opportunité d'aller dans une autre école, située dans un milieu socioculturel très différent, et de pédagogie aussi très différente, plus proche de mes propres pratiques pédagogiques. De manière presque inévitable, je fus tentée de comparer les deux types de pédagogies entre elles, et cela au détriment de ma propre recherche de nouvelles stratégies d'élèves, malgré le dispositif que je décris dans le paragraphe suivant, et malgré la conscience du mouvement "rejet-fusion" dans lequel j'étais impliquée.

La solution que j'ai expérimentée alors fut de trouver deux nouveaux terrains d'investigation, deux nouvelles écoles dans lesquelles je me rendais tour à tour, dans des milieux différents encore, et avec des approches pédagogiques encore différentes. La comparaison ne pouvait plus s'opérer à partir de données "figées", le changement rapide d'un lieu à l'autre ne me laissait pas le répit nécessaire pour que cette opération fonctionne de cette manière. Je ne pouvais que me "laisser prendre par l'objet".

#### Témoignage d'une tentative comparative

Il s'agit ici d'exposer ce que m'ont paru être les conditions de cette "comparaison narrative et instituant" et son intérêt dans la recherche menée.

D'abord, le choix d'étudier les stratégies (d'élèves) en lien avec le savoir a entraîné l'adoption d'une position méthodologique capable de rendre compte, en priorité, du point de vue d'élève. La position de "pédagogue-observateur de sa classe", position que je connaissais bien de ma place d'enseignante, fut alors écartée au profit d'une "observation participante périphérique"<sup>12</sup>, c'est-à-dire une observation effectuée dans la classe à une table d'élève, parfois "au fond de la classe" où les interactions entre élèves sont souvent plus nombreuses (réseau secondaire, R. SIROTA), mais aussi une observation effectuée dans les couloirs, les cours de récréation....

De plus, la posture comparative choisie dans ce cadre de recherche implique de s'éloigner d'une "super-position" de pédagogie, qui serait alors à trouver dans un éventail de positions comprises entre le "pédagogue novateur et militant" et le "pédagogue normatif". Les stratégies d'élèves se meuvent dans l'ombre portée du regard panoptique, que ce regard étudier ces stratégies de passer par une étape de "régression ethnographique", c'est-à-dire d'abandonner le "regard pédagogique" pour adopter le "point de vue de l'élève".

Puis, en constatant que ce "point de vue" m'entraînait sur une voie trop étroite (l'implication me "tirait" surtout vers les stratégies de résistance, plus visibles dans la première école), j'ai choisi de passer par une seconde étape, étape de "déplacement d'implicationnel", en cherchant à travers d'autres terrains (de nouvelles écoles) des possibilités d'implication nouvelle.

C'est ce double-mouvement, me semble-t-il, qui a produit des conditions possibles pour envisager la comparaison des stratégies. Il ne s'agissait plus alors de produire des "étiquettes comparatifs", mais seulement de se servir de l'outil comparatif comme outil de "collage", afin de mettre en évidence (au cours du processus de recherche) des situations, pratiques, stratégies, qui existent dans un endroit et pas ailleurs (et vice versa), et ainsi de questionner les acteurs scolaires et auteurs de ces situations...

C'est de cette manière, dans ce contexte, que j'ai trouvé un intérêt ethnographique à "l'outil comparatif", lorsqu'il est une aide à "l'intersubjectivité", qu'il est modelable et remodelable, et qu'il permet d'introduire une forme "d'imagination interprétative" dans la compréhension des phénomènes localisés. C'est lorsqu'il permet le dialogue que l'outil comparatif m'a semblé intéressant, et non lorsque la comparaison est conçue comme moyen scientifique de produire un énoncé définitif.

On compare à partir de Soi, dans une logique interactionniste, c'est-à-dire à partir de ce dialogue entre un Je et un Moi, ce Moi issu d'un Autre généralisé, élargi parfois au "monde vécu" où perce un "système" : système alors envisagé selon des voies diverses. Mais c'est bien une approche institutionnaliste qui enrichit ce dialogue, permettant à la dimension interactionniste de s'accepter plus réaliste que reproductrice d'institué.

Que l'outil comparatif concerne des théories, des méthodes d'investigation, des terrains, des objets, l'acte comparatif engage notre recherche. Nous portons à cet instant la

<sup>12</sup> Schéma de ADLER et ADLER, cf LAPASSADE G.