

“Tourner autour” de l’ethnographie. Miscellanées

Gilles Pinte

Turning around ethnography. Miscellanea

Abstract

How does someone mobilise ethnography in one’s work, research or reflection? Based on the short life story of a researcher, the author proposes to understand his own relationship to ethnography. What were our motivations and feelings when we entered the laboratory? How do we define ethnography? What are our authors or theoretical/historical currents of reference? When and how do we use ethnography in our professional or personal lives? What is the place and the future of the scientific field of ethnography in research processes that tend to accelerate in a logic of standardisation? This is the subject of this article based on reflections from experiences, rich cultural diversity encounters, research and further complementary questioning.

Keywords: ethnography, life of a laboratory, life history, qualitative research, research process

Quel rapport personnel à la recherche?

Je me suis intéressé à la place de l’expérience dans la formation adultes il y a vingt-cinq ans à travers plusieurs questionnements et réflexions issus tout d’abord de ma pratique professionnelle qui m’amenaient vers des lectures d’andragogues et qui ensuite m’ont orienté vers la recherche. Je ne connaissais pas encore le concept d’abduction, mais l’importance de cette triade pratique/formation/recherche, comme la définissait G. Pineau en 1995, était perceptible: “En restant le plus proche possible de l’étymologie, nous prendrons la pratique comme représentante des opérations du faire, de l’agir; la recherche comme regroupant celles du “tourner autour”, du réfléchir, du penser systématique; et la formation comme un condensé des opérations de mise ensemble, en sens” (p. 186).

Ma démarche de recherche a consisté à décrire et à interroger mon expérience de terrain en tentant de comprendre ou d’analyser des observations liées à la façon dont l’expérience pouvait être interrogée dans la formation continue et dans l’enseignement supérieur. Comme Bourdieu (2003) l’avait montré, la limite de

l'exercice est de "se regarder regarder". Pour éviter la tentation narcissique du chercheur, il propose "une technique, une méthode ou plus modestement un procédé, à savoir l'objectivation participante" qui consiste à s'inscrire dans une historicité, dans la position qu'il occupe dans le champ scientifique et social qui lui permet de prétendre à ce regard. Il s'agit davantage d'analyser les relations de pouvoir dans lesquelles nous sommes impliquées plutôt que de devenir membre d'un groupe. Cécile Roaux (2021, p. 24), pour décrire ses recherches sur la direction d'école primaire en ayant été elle-même directrice d'école pendant 14 ans parle de "d'observation ethnographique intégrée", c'est-à-dire le recueil dans une pratique ordinaire de données utiles pour répondre à des questions préalablement élaborées. Ainsi, au *becoming member* cher aux ethnologues, elle propose de substituer un *becoming foreigner* pour que la mémoire institutionnelle ne parasite pas le nouveau regard du chercheur (p. 25).

Assez vite, mes premières interrogations ont émergé à travers des paradoxes que je ressentais au travers de lectures que je faisais et de ce que je vivais dans mon environnement professionnel lié à la formation continue. Le premier paradoxe a concerné la place du diplôme en France et les difficultés de rattrapage social, même pour des adultes engagés dans des dispositifs de formation continue. Les années quatre-vingt du siècle dernier ont marqué à la fois une décennie où le discours sur les compétences émergeait avec force pour devenir dominant une décennie plus tard et à la fois une période qui donnait de l'importance aux diplômes obtenus le plus haut possible dans l'enseignement supérieur et le plus jeune possible ou tout au moins sans à-coups. Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010) ont pointé dans une étude nuancée comparant une trentaine de pays l'emprise du diplôme sur la cohésion sociale en observant la place que le diplôme donne sur la position sociale. Le livre est intéressant dans la mesure où les auteurs refusent le déterminisme absolu de la reproduction sociale ou le volontarisme héroïque d'une école capable de changer le monde. Ce livre fait écho à celui de Vincent de Gaulejac en montrant qu'une société où la valeur du diplôme est élevée crée des tensions qui provoquent une lutte des places. *A contrario* une société où le diplôme, s'il peut s'obtenir tout au long de la vie ou s'il possède moins de valeur ou de charge prédictive par rapport à la carrière, voit son jeu scolaire plus détendu.

Le deuxième paradoxe a été lié à la question de l'éducation permanente à travers des textes enchanteurs de précurseurs militants, politiques, enseignants, formateurs des années cinquante, soixante et soixante-dix. Dans le même temps, j'observais une hyper-scolarisation des pratiques dans les organismes de formation que je côtoyais et plus tard une re-scolarisation croissante de l'université depuis le processus de Bologne de 1998.

Enfin le troisième paradoxe a été celui de la mise en avant d'un dispositif, la validation des acquis de l'expérience, au début des années 2000 et là-encore par mes pratiques, mes lectures et mes réflexions de ressentir assez vite que la prise en compte de l'expérience dans le champs de l'éducation et de la formation ne serait pas un long fleuve tranquille. Même si le dispositif, qui a connu un développement et une croissance importante durant les dix premières années, est aujourd'hui davantage connu, sa pratique reste marginale par rapport aux autres voies de certification. Sans vouloir trop tirer le fil de la métaphore, la prise en compte de l'expérience dans sa pratique est proche des ethnométhodes et représente pour des adultes une forme d'ethnographie de soi. Il s'agit de regarder son expérience, de la décrire puis de la mettre à distance, de la retravailler et de la mettre en mot à partir du terrain de sa propre expérience de vie. Les dispositifs de RVAE ont été pour moi un analyseur de la notion d'expérience en prenant appui sur des études qualitatives portant sur différentes étapes de la démarche.

Quelles motivations et quels ressentis à l'entrée dans ce laboratoire?

Mon intégration s'est faite un peu par hasard après la recherche d'une cotutelle pour ma thèse débutée au Canada. Le carcan québécois de ce type de thèses était assez étroit et les sciences de l'éducation à cette époque (début 2000) en France se tournaient davantage (toujours) vers la didactique.

Durant ma thèse qui portait sur une analyse socio-historique de la construction du système français de formation continue en mobilisant l'analyse de contenu thématique à partir de documents, je travaillais parallèlement à partir de 2002 sur la notion d'expérience dans la formation des adultes en observant les pratiques instituant des dispositifs de VAE et en mobilisant davantage des méthodologies liées à l'observation et aux entretiens.

Personnellement, pour avoir été dans d'autres labos plus académiques j'ai trouvé une ouverture plus intéressante, plus à la marge et plus ouverte. Les rencontres du dimanche, la diversité d'histoires de vie des collègues, la diversité des thématiques ou des méthodologies travaillées renvoient bien à mon sens à l'image du tiers-lieu. Malgré parfois la difficulté de gérer les aspects familiaux lorsque l'on a de jeunes enfants, ces moments étaient riches de convivialité, d'échanges, de bienveillance lors de présentation de travaux de recherche ou de lectures.

Avec du recul et en fréquentant d'autres laboratoires, je me suis rendu compte plus tardivement que j'y trouvais un intérêt par l'ouverture à des thématiques ou à des méthodologies qui n'étaient pas spécialisées ou parcellarisées. Même en évoquant

l'ethnographie, je n'ai jamais ressenti la volonté de Patrick Boumard ou d'autres de désigner et d'imposer un "sillon" particulier. Les apports des uns et des autres notamment sur les aspects méthodologiques étaient très différents, parfois surprenants, mais toujours discutés avec bienveillance.

Comment définissons-nous l'ethnographie? Quels sont nos auteurs ou courants théoriques / historiques de référence?

Avant mon parcours doctoral, j'ai eu une entrée dans la sociologie par la lecture des sociologues de Chicago, mais aussi par un intérêt pour la microsociologie des organisations et du travail. J'ai ensuite découvert l'ethnographie en suivant le DESS Fonction Formation de Paris I.

Une définition de l'ethnographie de départ peut être celle de Poisson (1990): "Cette méthodologie représente un processus de recherche par lequel on tente d'étudier les comportements d'un groupe social particulier, dans le but d'interpréter le plus fidèlement possible cette réalité telle qu'elle est perçue par le groupe lui-même". Cette définition est intéressante même si elle ne semble pas prendre en compte les objectifs de recherche-action de certaines études ethnographiques.

Une deuxième question est celle de la place de l'ethnographie dans les sciences sociales. Je considérais l'ethnographie comme une branche de l'anthropologie, mais la lecture de Laplantine (2012) permet de nuancer cette vision. Il distingue l'anthropologie de l'ethnographie. Pour lui, l'anthropologie n'est pas liée à la nature de sociétés, à des objets particuliers (religion, ville, politique...), à des théories utilisées, mais à un projet qui est l'étude de l'homme tout entier (dans toutes les sociétés, sous toutes latitudes, à toutes les époques). Dans le cas de l'ethnographie, il s'agit d'observer des comportements sociaux à partir d'une relation humaine. Cette activité d'observation suppose une activité rétinienne, la vue et le regard. Mais cela ne suffit pas, il faut non seulement voir, mais faire voir, c'est-à-dire écrire et "c'est dans la description ethnographique que se jouent les qualités d'observation, de sensibilité, d'intelligence et d'imagination scientifique des chercheurs" (2012).

La question des champs de l'ethnographie et de son statut sont également intéressantes à analyser. Sur le plan de la recherche en sciences de l'éducation, des évaluateurs de revues du champ sont parfois assez méprisants vis-à-vis de méthodologies ethnographiques. Becker pointait déjà la finalité de l'utilisation des ethnométhodologies et des outils de l'ethnographie: "Il fallait s'exprimer le plus simplement possible. Peut-être l'apparente simplicité avec laquelle je m'efforce de m'exprimer est surprenante. Cela a été longtemps très différent, je crois en France où

l'abstraction et l'absence d'implication personnelle du chercheur étaient les règles de la discipline. Sans cesse, j'ai voulu montrer en quoi la manière de raisonner du sociologue était proche ou éloignée de la manière de raisonner des non-sociologues" (2002, p.14). Pour Coulon (1993, p. 13) l'ethnométhodologie n'est pas une méthodologie spécifique de l'ethnologie, ni une nouvelle méthode sociologique. C'est une nouvelle conception théorique des phénomènes sociaux qui veut analyser les procédures, les façons de faire que les individus utilisent pour mener à bien leurs actions dans la vie quotidienne. Ce que Garfinkel définira dans *Studies in ethnomethodology* comme une forme de raisonnement sociologique pratique qui a pour fondement, l'*accountability*, c'est-à-dire la capacité du monde à être décrit, analysé à travers les actions quotidiennes que nous y menons.

Il est aussi intéressant d'observer que d'autres champs s'ouvrent à l'ethnographie. Philippe Robert qui est enseignant chercheur en gestion est un des rares chercheurs dans ce domaine à mobiliser l'ethnographie. Il considère l'ethnographie comme "une démarche compréhensive parmi un éventail large de méthodologies qualitatives à disposition des chercheurs" (2018)... D'ailleurs le domaine des sciences de gestion (largement quantitatif) commence à utiliser l'ethnographie comme méthodologie de compréhension de domaines qui touchent à la gestion ou au management.

Une autre question également est celle de la définition de l'ethnographe et des recherches qui s'attribuent cette qualité. Paillé en 1998 en étudiant des mémoires et des thèses qui se revendiquaient de l'ethnographie remarquait que "la méthode ethnographique est invoquée à plusieurs reprises", mais le chercheur constate qu'il s'agit souvent d'emprunts sélectifs qui ne respectent pas la cohérence interne de la méthodologie, notamment par l'absence de perspective culturelle et d'analyse du groupe, en tant que groupe.

La notion de terrain est également à interroger. Elle est souvent définie comme un lieu de recherche, un groupe social qui serait indépendant du chercheur. Il n'aurait qu'à s'y intégrer pour collecter des données. A mon sens, le terrain semble davantage être mouvant car l'interaction ou les interactions qu'il y a entre le ou les chercheurs et un groupe social modifient en permanence ce terrain.

Comment dans notre quotidien professionnel ou personnel mobilisons-nous l'ethnographie?

Lapassade rappelait la distinction de Schütz en 1932 entre sociologie profane et sociologie professionnelle dans le fait que nous sommes tous des sociologues à l'état

pratique ou des savants de l'intérieur (Patrick). Ce que certains appellent l'intelligence de la situation, ou encore la perception de la forme est certainement une qualité d'ethnologue dans la mesure où l'œil, le regard, l'écoute sont le point de départ de tout travail ethnographique ou de recherche compréhensive.

Dans mon activité de formation adultes et surtout dans le cadre de formation longues, j'ai trouvé un intérêt de regarder les acteurs agir, de prendre en compte leur environnement naturel ou réel, leurs vécus effectifs, voire affectifs pour transformer "leurs schèmes de pensée" (Mezirow). Mezirow qui poursuit l'héritage de Freire parle d'apprentissage transformateur lorsque les préjugés, les façons de penser ont été modifiées après une formation. Il permet de mieux comprendre la complexité des expériences des adultes en formation, d'observer que des adultes engagés dans des dispositifs de formation ne sont pas des objets ou des sujets des systèmes de formation mais qu'ils participent aussi à leur transformation. On est bien dans des interactions. Je pense que les interactions dans une organisation sont plus ou toutes autant importantes que les données institutionnelles, le "déjà-là" institutionnel. Je pense particulièrement aux méthodologies de récits de vie, de réflexion sur un parcours qui permettent de mieux comprendre comment les adultes en formation construisent du sens par rapport à ce qu'ils vivent. Selon Louis Quéré, les pratiques ne sont pas seulement des habitudes de faire; elles incorporent de la pensée, des représentations, des savoirs qui nous permettent de les comprendre et de les pratiquer. Elles nous servent à nous adapter ou à nous ajuster à des situations et à des circonstances particulières. Elles sont orientées vers une finalité et ont une temporalité.

Aller sur le terrain pour collecter des données, c'est observer, rencontrer des acteurs et échanger avec eux de manière plus ou moins formelle par des entretiens plus ou moins dirigés et c'est aussi collecter des documents. L'écrit est important pour définir des interactions, comprendre des anecdotes, enregistrer des détails. A ce propos M. Guigue (2012, p. 62) parle de traces pour évoquer cette étape: "Ainsi, le chercheur de terrain mobilise une expérience globale qui associe formation intellectuelle et vécu de situations diverses, il n'est pas à l'abri des murs d'un laboratoire dans un monde construit aux paramètres manipulés. L'interprétation des données s'opère à la croisée de l'attention scrupuleuse à leur contenu et des ressources personnelles de toutes sortes, à la fois stimulée et cadrée par la rigueur qu'implique le repérage d'éléments signifiants, c'est-à-dire par la confrontation de détails à un tout foisonnant. Mais n'est-on pas face à une "émeute de détails" selon l'expression de Baudelaire? Minuscules et innombrables, comment les choisir et les délimiter?"

Catellin (2004) évoque, dans une période marquée par la profusion

d'informations, l'incertitude et l'urgence et la multiréférentialité des problèmes auxquels nous sommes confrontés, la difficulté de trouver de nouvelles façons de penser: "Il faut faire appel à des ressources incertaines, que d'aucuns nomment "intuition" (inspiration issue de l'expérience), "bricolage" (inventivité face à une réalité où la contingence domine), ou encore "sérendipité" (faculté de saisir et d'interpréter ce qui se présente à nous de manière inattendue). Ces savoirs pratiques, parfois issus de traditions anciennes oubliées, se caractérisent notamment par la combinaison de l'expérience et de l'information et permettent d'appréhender la singularité des situations. Ce sont des pratiques abductives, au sens où l'on adopte des hypothèses plausibles susceptibles d'être vérifiées ultérieurement".

L'abduction qui permet de d'expliquer un phénomène ou un fait à partir d'observations et de retours sur un terrain. Bachelard en 1949 encourageant la transdisciplinarité affirmait: "Comprendre un phénomène nouveau, ce n'est pas simplement l'adjoindre à un savoir acquis, c'est réorganiser le principe même du savoir".

L'ethnographie et particulièrement l'observation participante présentent aussi des méthodes qui permettent des découvertes, des étonnements, des anecdotes.

Le terrain des projets européens (Erasmus +) a été aussi un lieu de pratiques et de recherches pour moi. De manière globale, ces projets s'inscrivent dans des logiques de recherche-action mais ne peuvent avancer que si l'on comprend les différences interculturelles des thématiques abordées.

Pour Laplantine (2012, p. 39), quels que soient les objets d'études, la réalité sociale que cherche simultanément à saisir et à construire le chercheur ethnographe est hors de lui et non en lui, mais n'a aucun sens indépendamment de lui. C'est l'objet qui est perçu, mais c'est le sujet qui perçoit. Enfin, il n'existe pas de relations naturelles entre le monde et le langage, le signifiant et le signifié, mais des élaborations culturelles, ce qui suppose que nous en finissons avec ces fictions de la transparence du langage, de l'adéquation des mots et des choses.

Dans la présentation que David Le Breton (2012, p. 148-149) fait de l'ethnométhodologie, je retiens la notion de réflexivité qui n'est pas synonyme de réflexion mais qui renvoie au fait que le langage est une pratique qui non seulement décrit, mais aussi constitue la réalité. La description d'une situation n'est pas extérieure à elle, elle participe de son institution, et s'inscrit elle-même dans la réalité sociale. En parlant, par exemple, nous construisons le sens de ce que nous sommes en train de faire. L'autre notion d'*accountability* traduit le fait "que toute action effectuée par un membre est descriptible et analysable par lui-même, qu'il peut en

rendre compte de manière intelligible en en fournissant sa “théorie”. L’*accountability* est le compte rendu que fait l’acteur de son action, son commentaire, sa justification. Sa propriété n’est pas de témoigner du réel, mais de la manière dont celui-ci a été constitué. Le recueil des comptes rendus par les ethnométhodologues n’est nullement une fin en soi comme le croient certains de leurs adversaires, elle est la matière première d’une analyse pour comprendre comment les acteurs constituent le monde dans lequel ils se meuvent”.

S’il fallait choisir deux ou trois recherches que nous avons menées de manière individuelle ou collective, lesquelles pourrions-nous résumer?

Les jurys de validation des acquis de l’expérience (VAE)

Cette recherche (2011-2014) avait pour objectif de comprendre ce qui se passait dans un jury de VAE dans l’enseignement supérieur. Pour avoir assisté à de nombreux jurys avec des postures d’enseignants ou de professionnels plus ou moins bienveillants, plusieurs questions se posaient: qu’est-ce qui est semblable et qu’est-ce qui diffère d’avec les jurys scolaires? Qu’est-ce que les jurys peuvent tirer de leur expérience et que doivent-ils en transformer pour agir de manière pertinente? Quels sont les facteurs ou les critères qui font qu’un jury va accorder plus ou moins la globalité d’un diplôme? Les jurys accordent-ils une importance à l’âge du candidat? Au final, quelles questions se posent les membres des jurys de VAE? La méthodologie a été celle d’un journal de bord après la participation à 14 jurys en 3 ans, des entretiens d’enseignants avant ou après le jury. Sans rentrer dans le détail des résultats, cette recherche a été intéressante pour mieux comprendre pourquoi le dispositif de VAE commençait à marquer un essoufflement dans l’enseignement supérieur.

Il ne s’agissait pas dans cette démarche de donner un bilan chiffré ou d’étayer des théories globales, mais de présenter sur un mode impressionniste ou pointilliste une réalité complexe et contradictoire. Cette approche visait à donner la parole aux acteurs et à prendre au sérieux leur propre interprétation de la situation qu’ils vivent sans la juger comme un simple objet d’étude. Comme l’explique Patrick Boumard (1989), c’est en recoupant les informations produites et révélées par les différents acteurs de la réalité sociale, les *savants de l’intérieur*, dans la mesure où eux seuls détiennent les éléments de ce qui se passe au quotidien dans cette réalité et les éléments de connaissance apportées par les chercheurs venus de l’extérieur, avec la mise en évidence de différences, voire de contradictions, ainsi que d’éléments du contexte qui révèlent des problèmes tacites, et que l’on appelle des “analyseurs”, que l’on pourra tenter de produire des clés de compréhension de la situation, autrement

que sous forme d'arguments idéologiques, politiques, corporatistes, voire affectifs.

D'un point de vue ethnométhodologique, les individus régulent leurs interactions par le biais de la réciprocité. Ces interactions sont permanentes et permettent aux acteurs de construire des règles implicites. Les valeurs auxquelles les acteurs adhèrent sont produites par eux et créent ainsi des systèmes sociaux qui sont mouvants.

Nous avons non seulement cherché à recueillir des témoignages, mais aussi à essayer de comprendre comment les membres de ces jurys construisaient leurs argumentations au fur et à mesure qu'ils les vivaient de jury en jury. Bien entendu, il s'agit de comprendre comment les jurys objectivent leurs décisions, comment ils retiennent tel événement du parcours d'un candidat comme marqueur d'acquisition de compétences ou rejettent tel autre. Comme l'indiquent Demazière et Dubar (2007): "Les entretiens ne nous livrent jamais des "faits" mais des mots. Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur le "monde" qui est "son monde" et qu'il définit à sa manière, en même temps qu'il l'apprécie et qu'il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité" (p.7).

Sans rentrer dans les résultats de cette recherche, la problématique de l'observation participante s'est posée dans la mesure où le côté "participant", c'est-à-dire émotionnellement impliqué s'est heurté au versant "observateur", dépassionné et pourrait-on dire plus "froid"; ce que Jean-Louis Le Grand (1996) a théorisé sous le concept d'implexité. Il précisait le lien entre complexité et implication en indiquant que "le chercheur est à la fois présent de tout son être émotionnel, sensitif, axiologique et présent de tout son être dubitatif, méthodologique, critique, médiateur en tant que chercheur." Cette difficulté à séparer les deux pans de l'observation participante a été une des difficultés de cette recherche devant des membres de jurys, par nature, assez hostiles à ce mode de certification jugé trop flou ou trop "extraordinaires" en termes de modalités d'évaluation.

L'insertion/affiliation des étudiants de L1

La réussite ou l'échec est souvent mesurée de manière quantitative en pourcentages par filières et types de baccalauréat obtenus ou encore selon l'origine socio-professionnelle des parents sans prendre suffisamment en compte d'autres facteurs plus qualitatifs. Pour Bernard Charlot, l'échec scolaire est un concept qui n'a pas de réalité. Même si des facteurs sociaux existent, ils n'expliquent pas tout. Il faut se pencher sur l'histoire personnelle de l'étudiant, sur son expérience pour essayer de comprendre à partir de quel moment cette expérience étudiante se transforme en

échec. Cette expérience scolaire est à la fois singulière dans la mesure où elle croise une histoire individuelle à une appartenance familiale et sociale. Mais cette expérience ne peut être détachée du sens que l'étudiant va construire pour structurer cette expérience universitaire. Cette recherche a été menée sur 7 ans à partir de journaux de bord d'étudiants, d'entretiens non directifs, de discussions libres avec des étudiants.

Ces deux recherches ont un point commun qui est de rechercher la place de l'expérience dans les parcours. Les parcours scolaires et universitaires prennent peu en compte les savoirs construits en dehors du système scolaire. Pour Maria Pagoni (2020, P.11), "la référence au vécu des étudiants est rare dans la pédagogie universitaire, la massification et les contraintes budgétaires conduisant de plus en plus les enseignants à recourir à des pratiques magistrales".

Hors l'école ou l'université, des savoirs sont produits et partagés sur des espaces nouveaux qui changent ou complètent les moyens et les espaces classiques de formation. Si l'hyperconnexion est souvent critiquée pour son manque de recul dans la production et la réception de savoirs, peu de travaux s'intéressent aux acquis formels, informels ou non formels qu'ils provoquent chez les jeunes ou les adultes dans une posture de sujets sociaux apprenants. Pour Pineau (1993) l'expérience est une contre école qui fait passer l'examen d'abord et donne des leçons ensuite. Pour Carré (1997), l'apprenant prend de plus en plus de pouvoir sur ses propres moyens de formation. Vygotsky distinguait dans ses travaux les concepts quotidiens des concepts scientifiques et regrettait le manque de prise en compte des apprentissages ordinaires dans le développement psychologique de l'individu. Ces recherches s'appuient sur la notion d'expérience et en ce sens peuvent pour une part être qualifiées d'ethnométhodologiques dans la mesure où elles s'appuient sur la reconnaissance de la capacité réflexive et interprétative des individus. Il est étonnant que dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2005), il n'y ait pas d'entrée à la notion d'expérience.

Le concept en économie de non-rivalité devrait être appliqué à la hiérarchie des savoirs. Ainsi apprendre des savoirs informels n'enlève rien aux autres formes de savoir.

La revue

Une revue de recherche est peut-être l'objet qui relie l'individuel et le collectif. Pour Laplantine, "sans l'écriture, le visible resterait confus et désordonné. L'ethnographie, c'est précisément l'élaboration, la transformation scripturale de cette expérience, c'est

l'organisation textuelle du visible dont l'une des fonctions majeures est aussi la lutte contre l'oubli" (2012, p. 29).

Sur la place de l'écriture dans l'ethnographie, ces trois réflexions suivantes sont intéressantes lorsque l'on coordonne un numéro:

- Malinowski précise la structuration d'un article: "J'estime que seules possèdent une valeur scientifique les sources ethnographiques où il est loisible d'opérer un net départ entre, d'un côté, les résultats de l'étude directe, les données et interprétations fournies par les indigènes, et de l'autre, les déductions de l'auteur basées sur son bon sens et son flair psychologique. En réalité, un sommaire [...] doit être bien mis en évidence, afin que, dès l'abord, on puisse évaluer avec précision la part de connaissance personnelle qui entre dans les faits rapportés par l'auteur, et se faire une idée de la façon dont les renseignements ont été obtenus des indigènes (1922/1989: 59)".

- Marcel Mauss, dans les remarques préliminaires de son *Manuel d'ethnographie* (p. 8-10), indique la nécessité d'articuler des compétences scientifiques multiples et des qualités d'écrivain: "La sociologie et l'ethnologie descriptive exigent qu'on soit à la fois chartiste, historien, statisticien... et aussi romancier capable d'évoquer la vie d'une société entière. (...) Dans l'exposé des faits observés, on recherchera la clarté et la sobriété".

- Enfin, Sperber (1982), dans *Le savoir des anthropologues*, tente de montrer que "pratiques littéraires et ambitions scientifiques s'étouffent mutuellement en anthropologie" (p. 10), et conclut: "Idéalement (...), chaque ethnographe devrait repenser le genre ethnographique, tout comme chaque vrai romancier repense le roman. Ceci ne veut pas dire que n'importe qui peut sans dommage faire n'importe quoi, mais, au contraire, que le problème est trop particulier et trop difficile pour qu'une solution passe-partout, un modèle à suivre, une recette à appliquer puisse le résoudre (p. 86)".

Une revue de recherche est un objet d'apprentissage multiple que l'on soit lecteur, contributeur, évaluateur ou responsable de la publication. C'est à la fois un medium d'autoformation et aussi de coformation. Selon la phrase de Carré (2005), on apprend seul mais jamais sans les autres. En ce sens, une revue est aussi une communauté d'apprentissage qui pour Wenger (1998) peut prendre quatre formes: la communauté d'intérêt, la communauté d'intérêt intelligente, la communauté d'apprenants et la communauté de pratiques. Je ne sais pas si l'on peut parler de cette dernière catégorie pour parler de mon expérience, car je pense que les contributeurs de ces numéros, mais aussi les membres du comité de lecture ou du comité scientifique ne partageaient pas forcément les mêmes lectures de l'ethnographie. C'est pourquoi je parlerai davantage d'une communauté d'apprenants.

Ayant partagé la direction de publication en 2011, j'ai assuré la publication de cinq numéros. Le passage de la revue papier à une revue exclusivement numérique a été intéressant à mener. Le débat entre les membres du conseil scientifique et aussi parfois les auteurs a été riche sur la question des avantages et des inconvénients des deux médias. Au final la question financière a permis de trancher le débat vers le numérique. La question d'un modèle économique de la publication reste posée dans la mesure où aujourd'hui quelques entreprises privées comme Elsevier ou Springer s'approprient gratuitement les publications de chercheurs pour ensuite les revendre à des bibliothèques universitaires...

Une réflexion intéressante peut être faite également sur l'objet de la revue. Quel spectre donner à l'ethnographie? Tous les articles publiés n'étaient pas forcément des articles d'ethnographie au sens strict, mais pouvaient relever de la sociologie qualitative plus générale. Là-encore, comme dans les réunions de labo, il n'y avait pas de dogmatisme fixée sur une ligne éditoriale stricte. Les comités de lecture des numéros publiés ne comprenaient pas que des ethnographes et ont été aussi constitués de psychologues, de sociologues, d'historiens. Peut-être aurait-on pu insérer le terme d'anthropologie dans le titre de la revue.

Les thématiques elles aussi ont été larges:

- L'insertion professionnelle des jeunes entre choix des possibles et impasse(s)
- Un numéro *varia* regroupant des articles sur le patrimoine, la transmission
- Quel(s) genre(s)? Enseignement, élèves, enseignant.e.s.
- La mer et les hommes. Territoires, pratiques et identités
- Ethnographie et Patrimoine ancestral: une question de valorisation

Enfin un point important pour moi, cette revue a permis à de jeunes chercheurs notamment africains de publier leur premier article dans un environnement où peu de revues francophones existent. Cette partie du travail a été très intéressante et a consisté à conseiller ou accompagner ces jeunes chercheurs à affiner leurs articles, leur proposer des modifications...

La direction d'une revue renvoie aussi à des contraintes et quelques paradoxes. La première contrainte est celle de la gestion du temps pour "sortir" un numéro par an. Chaque numéro, de l'idée de départ de la thématique à la publication, a une sorte de propre histoire de vie avec des acteurs différents, que ceux-ci soient les coordonnateurs du numéro, les contributeurs, les membres du comité de lecture. La parution d'un numéro est en soi un objet ethnographique de par les interactions le plus souvent épistolaires entre ces différents acteurs le plus souvent épistolaires. La rédaction d'un numéro exige également d'instituer une forme de normativité ne

serait-ce que dans la mise en forme du numéro pour donner une cohérence de lecture.

Conclusion: Quelle place pour l'ethnographie dans des processus de recherche qui tendent à s'accélérer dans une logique de normalisation?

La place de sciences humaines et sociales a toujours été difficile en France. Celles-ci ont souvent dû justifier leur légitimité par rapport aux sciences dites "dures". La réforme du LMD a provoqué sur le plan de l'activité des chercheurs un "trilemme" autour d'un renforcement de la normalisation des procédures de recherche, d'un accroissement de la comptabilisation et de la hiérarchisation des productions de recherche et d'un processus d'accélération des procédures (de publication ou de réponses appels à projets). C'est certainement un nouveau paradigme dont la force, selon Kuhn, est qu'il est invisible.

Dans ce contexte, quelle est la place pour une recherche ethnographique qui n'a pas la prétention d'expliquer les choses d'en haut, mais de décrire les interactions des acteurs de terrain? Si la question se pose pour l'ensemble des sciences humaines et sociales, elle est peut-être plus prégnante pour l'ethnologie qui contrairement à l'économie, la psychologie ou encore la sociologie n'a pas fait le choix de mobiliser des méthodologies quantitatives pour se positionner du côté des sciences dures. La distinction entre sciences dites "dures" et sciences "molles" est intéressante et montre le clivage entre une science d'en haut élaborée entre collègues compétents qui se comprennent, mais qui nécessite une vulgarisation pour que les "non-compétents" comprennent et une science dite molle à laquelle peuvent participer des non-spécialistes, mais qui y trouvent un intérêt dans les recherches menées pour développer leurs pratiques professionnelles par exemple.

Depuis la mise en place des agences de recherche au niveau régional, national et international, les procédures de recherche en sciences humaines et sociales fonctionnent sur un mode de *pseudo* loi du marché ou les modes d'évaluation dits "objectifs" mettent en concurrence des chercheurs qui doivent s'adapter à la demande du financeur public: "Là où le marché ne peut être défini en termes de transactions économiques, où la définition de l'offre et de la demande est quelque peu fictive, le mode d'évaluation devra faire exister cette fiction. Il devra mettre les "évalués" en compétition les uns avec les autres de manière telle que ce qui compte pour eux, ce qui donne sens à leur activité, se trouve redéfini comme "rigidité", comme ce à quoi ils doivent renoncer s'ils veulent démontrer leur capacité à s'adapter" (Stengers, 2013, p. 52). Il est intéressant de noter que parallèlement au développement de l'exigence d'"excellence" se sont mis en place des labels de qualité de vie au travail (QVT) pour les chercheurs; labels qui sont obligatoires pour pouvoir postuler à des

appels à projets. Il y a un antagonisme dans la recherche aujourd'hui entre des injonctions à la rapidité de réponses à fournir dans les appels à projets et le temps plus long de mise en relation entre chercheurs venant de disciplines différentes, comme le précise encore Stengers (2013, p. 80): "La lenteur n'est pas une fin en soi et elle ne se résume pas à l'exigence "qu'on nous laisse tranquille" de chercheurs qui continuent à se penser en droit de bénéficier d'un traitement privilégié.

Le trajet ici accompli a tenté de donner tant à la lenteur qu'à la rapidité un sens qui, au contraire, lie les chercheurs à tous ceux qui savent que les impératifs de flexibilité et de compétitivité les condamnent à la destruction". La lenteur a plus à voir avec les mouvements *slow* qui appellent à réfléchir, à prendre le temps de l'apprentissage, de la prise de conscience, de l'imagination de solutions.

Bibliographie

Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF.

Becker, H.S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales?* Paris, La Découverte.

Bourdieu, P. (2003). "L'objectivation participante". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150 (5), p. 43-58.

Carré, P. (2005). *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.

Catellin, S. (2004). "L'abduction: une pratique de la découverte scientifique et littéraire". *Hermès, La Revue*, 2(2), 179-185. <https://doi.org/10.4267/2042/9480>

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.

Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations: une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 59-76. <https://doi.org/10.3917/lsdle.454.0059>

Laplantine, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.

Le Breton, D. (2012). L'ethnométhodologie. Dans: D. Le Breton, *L'interactionnisme symbolique* (pp. 141-163). Paris: Presses Universitaires de France.

Le Grand, J.-L. (1996). "La recherche action". Dans R. Barbier, *La recherche action*. Paris: Éditions Economica.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.

Paillé, P. (1998). "Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des universités québécoises et francophones (années 80 et début des années 90)". *Recherches qualitatives*, 18, 187-216.

Pineau, G. (1995). Rendre heuristique les tensions de la triade PFR: trois moyens. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 185-201. <https://doi.org/10.7202/1018217ar>

Pinte, G. (2018). *Les 100 premiers jours à l'université*. Louvain-La-Neuve: Éditions EME.

Pinte, G. (2014). Les jurys de VAE face aux candidats: quelles lectures de l'expérience? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°31, p. 141-156.

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Roaux, C. (2021). *La direction d'école à l'heure du management*. Paris: PUF.

Robert-Demontrond, P. (2018). *Ethnographier la consommation*. Caen, Éditions EMS.

Stengers, I. (2013). *Une autre science est possible!* Paris: Éditions La Découverte.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

