

De l'enseignant à l'ethnographe

Retour réflexif sur une relation de familiarité double au terrain d'enquête

Godefroy Lansade¹

[Résumé] L'auteur, enseignant, de retour sur son ancien terrain d'exercice professionnel en tant qu'ethnographe, interroge de manière réflexive et critique l'expérience particulière de la relation de « familiarité double » qui le lie à son terrain d'enquête : au regard, d'une part, de sa connaissance du monde de l'institution scolaire et, d'autre part, des relations d'amitiés qu'il entretient avec certains de ses interlocuteurs. Parce qu'en anthropologie le terrain est souvent un fort lieu d'investissement subjectif du chercheur qui s'interpose dans la détermination des faits, l'auteur montre en quoi sa relation singulière au terrain informe, transforme ou encore menace les données elles-mêmes ou les conditions de leur recueil.

Mots-clés : ethnographie de l'école, familiarité, amitié, réflexivité, méthodologie.

[Abstract] The author, a teacher returning to a former field of professional practice as an ethnographer, reflexively and critically questions the particular experience of the "double familiarity" relationship which links him to his field of inquiry. It both links him because of his knowledge of the school institution and because of the friendly relations he maintains with some of his interlocutors. Since the anthropological field is often a subjective investment of the researcher who intervenes in the determination of facts, the author shows how his singular relation to the field informs, transforms or even threatens his observations or the conditions of data collection.

Keywords: school ethnography, familiarity, friendship, reflexivity, methodology.

Introduction

Sur son terrain d'enquête, l'ethnographe participe en tant que témoin actif à l'action dont il cherche à rendre compte : « observer une situation (à la différence d'observer une planète), c'est s'y trouver » (Bazin, 2008 : 409). Il collecte lui-même ses données : il observe, fait des entretiens et discute avec les acteurs qu'il rencontre sur le terrain. De ce point de vue, la démarche ethnographique n'est pas une action neutre. « Pris » (Favret-Saada, 1977 : 26) dans diverses formes de relations intersubjectives, l'ethnographe doit maintenir la nécessité de la réflexivité par l'objectivation des conditions d'observation : dire sa posture, et notamment les relations qui le lient au terrain et à ses interlocuteurs. La relation ethnographique, souligne Naepels (1998), ne

¹ Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF.

peut « conserver une valeur scientifique que si nous avons conscience de ses conditions, de ses limites, mais aussi de son horizon » (p. 193). Dès lors, lorsqu'elle se pose, la question de la familiarité au terrain d'enquête mérite une attention particulière au regard des conséquences méthodologiques et épistémologiques auxquelles elle soumet le mode de production des données. À cet égard, il est souvent conseillé de ne pas choisir un thème trop familier, sans quoi, une conversion du regard sur le monde social risquerait de s'avérer difficile par trop de proximité avec le terrain enquêté (Beaud, Weber, 2003). Cela ajouterait une *couche de subjectivité* à une démarche, qui a déjà fort à faire pour s'accommoder des relations intersubjectives dont elle ne peut s'affranchir. Dans la situation où l'ethnographe entretient des liens de familiarité avec son terrain d'enquête, il court le risque de rester aveugle à ce dont il cherche à rendre compte. Le terrain que j'ai investigué dans le cadre de mon travail de thèse, m'était familier à double titre. D'une part, parce qu'en tant qu'enseignant de formation, je suis membre² de l'institution au sein de laquelle je m'apprêtais à conduire ma recherche. Ce statut me conférait ainsi une connaissance préalable et indéniable du terrain investigué. Et d'autre part, à l'égard de ceux qui sont devenus mes interlocuteurs privilégiés. J'ai en effet conduit une enquête ethnographique auprès d'enseignants et de professionnels du champ du handicap avec lesquels j'avais des relations professionnelles et, dans certains cas, des liens d'amitiés. Il s'agira de montrer en quoi cette relation particulière de familiarité double au terrain informe, transforme ou encore menace les données ou les conditions de leur recueil. Nous verrons par ailleurs que ce type de relation au terrain soulève des problèmes concrets lorsque les interlocuteurs demandent au chercheur qu'il rende compte de ses observations.

1. Nature des liens de familiarité au terrain

J'ai conduit, à partir de la fin de l'année 2011³ une enquête approfondie sur les dimensions existentielle et identitaire de l'expérience scolaire d'adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux, scolarisés au sein d'une Unité localisée pour

² Je considère ici la notion de « membre » comme le fait d'appartenir au milieu d'interconnaissance du dispositif ULIS et d'en maîtriser le langage institutionnel commun (Coulon, 1996).

³ Si cette recherche a effectivement débuté à la fin de l'année 2011, ce texte n'est pas ce qui pourrait s'apparenter à une forme d'auto-analyse *a posteriori* de la position du chercheur sur son terrain ; il faut d'ailleurs savoir rester méfiant vis-à-vis de l'illusion de la transparence de l'analyse rétrospective. Le souci de réflexivité à l'égard de ma place et de mon rôle est une exigence que je me suis astreint de maintenir tout au long de mon enquête, du terrain jusqu'à la phase finale d'écriture qui s'est achevée dans le courant de l'année 2016. Ce texte est tiré d'un chapitre de ma thèse entièrement consacré à cette question.

l'inclusion scolaire d'un lycée d'enseignement professionnel (ULIS). L'ULIS est un dispositif qui permet la scolarisation en milieu ordinaire d'élèves reconnus en situation de handicap par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Il peut être implanté dans une école primaire, un collège ou un lycée et accueille généralement une dizaine d'élèves. Il est coordonné par un professeur des écoles spécialisé ayant pour mission d'accompagner le parcours scolaire de chacun des élèves⁴. Professeur des écoles en classe ordinaire, je suis très rapidement devenu enseignant spécialisé auprès d'enfants et d'adolescents désignés handicapés mentaux dans différentes structures. Ce fut notamment le cas, pendant six ans, au sein de l'ULIS collège située à proximité du lycée professionnel où est implanté ce dispositif où j'ai conduit mon enquête. Je suis, depuis maintenant huit ans, enseignant à l'université dans une École supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) au sein de laquelle sont formés les futurs enseignants du 1^{er} et 2nd degré. Je suis également responsable de la formation des enseignants qui souhaitent passer l'examen du CAPA-SH et du 2CA-SH⁵ pour enseigner dans le champ de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ces responsabilités m'ont amené à conserver des relations étroites avec le « milieu d'interconnaissance » (Beaud, Weber, 2003 : 40) auquel j'appartenais lorsque j'étais enseignant en ULIS collège. Ce mouvement de « passage statutaire » (Truong, 2014 : 159), d'enseignant d'ULIS à enseignant en ÉSPÉ, concomitant d'un engagement dans des activités de recherche dans le champ du handicap, s'est concrétisé par le dépôt d'un projet de thèse de doctorat à l'École des hautes études en sciences sociales (Thèse soutenue le 4 octobre 2016). La politique publique d'inclusion scolaire est alors devenue pour moi un objet de recherche, et non plus seulement une problématique professionnelle conditionnée par la nécessité, lorsque j'étais enseignant en ULIS, de devoir satisfaire à l'urgence d'une pratique en quête de réponses immédiates. Si au moment où j'ai entamé ma recherche je n'étais plus enseignant en ULIS collège, je bénéficiais toutefois encore du statut de membre du milieu d'interconnaissance de ce dispositif. C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle j'ai fait le choix de ce terrain plutôt qu'un autre. J'avais l'intuition que le fait d'avoir eu un passé professionnel commun avec quelques-uns de mes interlocuteurs, doublé pour certains de relations amicales, pouvaient constituer

⁴ Pour une approche détaillée du fonctionnement de ce dispositif il est possible de se reporter à la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015.

URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826.

⁵ Le CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) s'adresse aux enseignants du 1^{er} degré et le 2CA-SH (Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) aux enseignants du 2nd degré.

un « capital d'autochtonie » (Retière, 2003 : 122) avantageux pour la suite de ma recherche. L'enseignant de l'ULIS lycée dont il est question ici, Marc⁶, est un ancien collègue, mais avant tout, un ami de longue date. Par ailleurs, j'ai retrouvé au sein de l'ULIS lycée, trois anciens élèves que j'avais eus auparavant en ULIS collège. Ma familiarité au terrain d'enquête me laissait à penser qu'elle pourrait être un avantage, « [...] pour être le témoin d'arrangements discrets [...] accéder aux bruits de couloir, à des récits circonstanciés d'action et de prises de décision [...] et déceler la fausseté calculée de certains propos et le double langage » (Bizeul, 2007 : 83). Parce que cette position singulière conditionne indéniablement le rapport au terrain et la façon d'enquêter, je propose à présent d'en explorer les plis.

2. Enquêter sur un terrain familier

2.1. Un accès plus aisé au terrain ?

Il aurait été vain de croire que le seul fait d'être (ou d'avoir été) indigène de l'institution dans laquelle on conduit son enquête puisse constituer une sorte de *green card*, garantissant à la fois l'accès aux lieux que l'ethnographe envisage d'investiguer et la confiance des enquêtés. « Être en pays connu, ne signifie pas être en pays conquis » (Marchive, 2005 : 15). Dans une institution hiérarchisée comme l'Éducation nationale, ne pas observer certaines règles somme toute assez basiques, comme le respect de la voie hiérarchique, avec laquelle on ne transige pas, peut compromettre définitivement des entrées qui au départ, auraient pu être facilitées. Mon accès au terrain fut donc conditionné par l'obtention d'autorisations officielles, au même titre qu'un chercheur qui y serait étranger. Si être indigène du milieu enquêté ne dispense pas de « laissez-passer », cela en facilite néanmoins l'obtention. Il est parfois vécu comme valorisant pour un personnel de direction d'ouvrir les portes de son établissement à la *recherche*, mais en aucun cas il ne s'agit d'une règle absolue. L'École reste un lieu difficile d'accès pour un chercheur qui vient de l'extérieur (Guigue, 2014). La crainte de voir exposés à un regard devenu extérieur des dysfonctionnements institutionnels, des conflits interpersonnels ou bien encore des pratiques ou paroles dont on aurait préféré qu'elles restent confidentielles, peut conduire à limiter l'accès au terrain voire tout simplement à le refuser. Et ce, quelles que soient les garanties d'anonymat et de confidentialité qui ont pu être données au préalable. Lorsqu'on m'interrogeait sur mon travail, je me suis toujours efforcé de répondre honnêtement sans toutefois chercher à entrer dans les détails, je répondais : « je fais une recherche sur la scolarisation des élèves rattachés au dispositif ULIS ». On peut toutefois suppo-

⁶ Tous les noms et prénoms des interlocuteurs ont été anonymisés.

ser que du fait de sa connaissance préalable du milieu enquêté, le chercheur court moins le risque d'être écarté par ses interlocuteurs de certaines instances ou lieux stratégiques (réunions institutionnelles, lieux de décisions officiels ou officieux, etc.), sinon de ne pas en être dupe, ou moins qu'un chercheur novice ou étranger au terrain. Dans le cas où il s'y verrait refuser l'accès, en saisir la signification peut être un moyen supplémentaire d'affiner sa compréhension de l'objet. On sait le temps passé parfois à identifier les personnes qui pourront nous informer et nous procurer les autorisations nécessaires pour accéder à certains lieux ou instances difficiles d'accès. J'ai véritablement pris conscience, en acte, de ce que pouvait signifier parler le même langage et faire jouer ses réseaux. Au-delà d'un gain de temps incontestable, entretenir des relations de familiarité avec le terrain enquêté facilite indéniablement l'instauration de relations de confiance. Sentiment à mon égard que je dois d'une part à mon statut de membre et d'autre part aux relations d'amitié entretenues avec certains acteurs locaux. Il était ainsi plus difficile d'opposer un refus à l'ancien collègue ou ami, même si je percevais que mon statut de chercheur venait quelque peu redéfinir mon affiliation à la communauté à laquelle j'avais appartenu. J'étais à présent dans une position liminale (Murphy, 1990) souvent peu confortable.

2.2. Assumer sa double appartenance

Autorisé officiellement par la Provisoire à pénétrer dans son établissement, je devais à présent clarifier mon rôle. Comment concilier mon statut de membre du milieu enquêté avec celui de chercheur ? Quelle identité fournir aux collègues et amis qui me connaissaient avant mon entrée sur le terrain, à ceux qui ont pris acte de ma présence, aux élèves de l'ULIS - dont certains avaient auparavant été mes élèves - sachant que tous évoluent dans un environnement commun ? Cette posture rappelle le « dédoublement statutaire » dont Olivier de Sardan (2000 : 31) affirme qu'il est l'une des formes possibles d'implication au terrain. Posture qui n'a pas toujours été aisée à prendre en compte pour les acteurs que j'avais côtoyés antérieurement alors que j'occupais une autre place et un autre rôle (pour certains j'étais toujours l'enseignant d'ULIS, pour d'autres le formateur de l'ÉSPÉ). Je ne pouvais donc faire l'économie d'une phase de (ré)intégration au terrain, mais cette fois dans le rôle de chercheur. Il m'a donc fallu gérer l'embarras provoqué par la question à laquelle j'ai souvent été confronté : « Tu fais quoi toi, t'es prof ? » (Journal de terrain (JdT), 15/09/2011), notamment lorsque je me trouvais dans la salle des professeurs, lieu stratégique de présen-

tation et d'imprégnation⁷ (Olivier de Sardan, 1995) auprès des acteurs du lycée. Je ne pouvais cependant me présenter à certains (ou être connu) comme ex-enseignant en ULIS, actuel enseignant en ÉSPÉ et aussi chercheur, et à d'autres, comme chercheur seulement. J'ai donc fait le choix d'avancer à visage découvert sans toutefois rechercher à décliner mes identités multiples si l'on ne m'en faisait pas la demande. Par ailleurs, en raison de mon âge, il a été difficile pour certains de croire que je n'étais que doctorant. Venait alors la question « Mais tu fais quoi comme boulot ? ». Je précisais : « Je suis prof à l'ÉSPÉ ». Ne cherchant à dissimuler aucune de mes appartenances, je les distillais alors au gré de la curiosité de mes interlocuteurs. Lever le voile sur son identité ne suffit pas toujours à désamorcer les soupçons qui planent sur les raisons de la présence du chercheur. L'infirmière du lycée, bien qu'informée de mon travail et de mon statut m'a surnommé l'« espion » (JdT, 30/01/2012). Non sans ironie, mais le mot était lâché. Auprès des élèves, les choses se sont avérées moins complexes. Pour les élèves de l'ULIS que je ne connaissais pas, j'étais un chercheur qui s'intéressait aux adolescents scolarisés en ULIS. Pour ceux que j'avais eus en tant qu'élèves quelques années auparavant, je restais aussi leur ancien professeur. Sur ce point précis j'avais, au préalable, informé Marc que je ne souhaitais pas être présenté aux élèves comme professeur mais comme chercheur. Un chercheur, certes ancien enseignant d'ULIS, mais qui n'y est désormais plus « prof ». Si le statut d'ex-professeur a pu me faciliter l'accès au terrain, avec les élèves, il pouvait desservir la suite de mon enquête. Être assimilé à un enseignant me plaçait en effet du côté des membres de l'institution, ce qui risquait de m'exposer aux discours convenus qui sont autant de manières de « faire bonne figure » (Goffman, 1993 : 9) conformément aux attentes supposées de l'observateur et de son statut. Pour faciliter mon immersion auprès des élèves, je souhaitais me distinguer du statut d'éducateur en général (enseignant, conseiller principal d'éducation, proviseur, etc.) même si je n'ai pas la candeur de penser qu'au regard des élèves, j'étais devenu un des leurs. La différence d'âge m'a préservé de cette illusion. En tout début d'enquête, dès la rentrée scolaire, Marc m'a invité à me présenter aux élèves dans la classe en me confiant que la chose lui paraissait, selon ses termes, « bien compliquée [...] Je ne sais pas ce qu'il faut dire et ne pas dire donc tu le feras toi-même ! » (JdT, 12/09/2011). Je souhaitais une présentation succincte, par crainte de m'enliser dans des explications qui auraient rapidement pu devenir confuses. Je débiterais donc, non sans mal, la présentation suivante :

Je m'intéresse aux lycéennes et lycéens scolarisés en ULIS, je fais un travail de recherche sur ce sujet pour essayer de comprendre comment ça se passe. Je ne suis pas psychologue, ni assistant social, ni éducateur et plus professeur,

⁷ La salle des « profs » est un lieu où les rencontres peuvent se faire de façon plus informelle – autour d'un café – que lors de réunions plus institutionnelles où siègent les membres de l'équipe de direction.

mais je l'ai été dans l'ULIS du collège Jean Zay juste à côté. Je suis maintenant chercheur. J'ai eu trois élèves de cette classe pendant quelques années, Maxence, Laurent et Oriane. Je viendrai assez souvent au lycée. Mme Matton, la Provisseure, m'a donné l'autorisation de faire ce travail, mais ce dont nous pourrions parler ensemble restera entre nous. Je n'ai à en parler ni à votre prof, ni à Agathe⁸, ni à Mme Matton... Voilà, si vous avez des questions ? (JdT, 12/09/2011).

Après cette brève présentation sans doute un peu maladroite de mon rôle et de mon statut, Jonas, un des élèves, m'adresse la question suivante : « Mais c'est quoi ton travail ? » à laquelle je réponds un peu embarrassé : « Chercheur. Chercheur c'est un travail ! Je cherche à comprendre comment ça se passe en ULIS » (JdT, 12/09/2011). Pas très convaincu, Jonas, s'en tiendra à ma réponse. La présentation effectuée, l'acceptation de ma présence dans la classe fut soumise au vote. L'acceptation a été unanime, ce qui a permis la réalisation de ce travail. Deux de mes anciens élèves ont été, à cet instant, de fidèles supporters. Le premier, Maxence, en accompagnant son vote d'un : « Bienvenue à vous monsieur Lansade. On est bien contents de vous accueillir parmi nous ! », le second, Laurent, ajoutait : « Il est gentil, je le connais ! ». Après ceux de l'institution, j'obtenais ici mon ultime « laissez-passer », celui des élèves.

2.3. La familiarité à l'objet étudié, un obstacle à la connaissance ?

Enquêter sur un terrain proche peut conduire inévitablement à ce que tout paraisse par avance aller de soi. Dès lors, comment parvenir à faire surgir de l'étrangeté là où domine un excès de familiarité ? Comment conserver sa capacité à se laisser surprendre par ce que l'on croit connaître ? Que l'on soit indigène du milieu observé ou bien étranger à celui-ci, les regards seront immanquablement différents, mais il sera probablement difficile de dire qui est le mieux placé pour rapporter ce qui se passe ici et maintenant et lequel sera le plus à même de produire des descriptions plausibles (Passeron, 2006). En cela, je rejoins Bensa (2008) lorsqu'il affirme que, en ethnographie, le regard éloigné n'est pas « [...] plus scientifique que le regard impliqué : l'enquête, comme la vie, est une histoire pleine de contradictions et il faut faire avec » (p. 38). Conscient de l'importance d'une analyse critique de la place que j'occupais et sur celle que j'avais occupée, je gardais à l'esprit la nécessité de maintenir toujours en veille un sentiment d'étrangeté (Chklovski, 2008) à l'égard du milieu investigué. Cependant, mettre en pratique une telle attitude auprès de ceux qui vous sont familiers ne va pas sans parfois rappeler le récit des *breaching experiences* que Garfinkel mobilise afin de « rendre étrange un monde obstinément familier » (Garfinkel, 2007 : 101). Ruptures, que je vivais lorsque j'adressais à Marc certaines questions, ou appels à pré-

⁸ Agathe est l'auxiliaire de vie scolaire rattachée au dispositif ULIS.

cisions, du type : « C'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu veux dire par là ? Qu'est-ce que tu sous-entends ? » qui lui sont apparus surprenantes voire saugrenues car surpris de m'entendre l'interroger sur des sujets avec lesquels ma familiarité était supposée en tant qu'ex-enseignant d'ULIS. Je lui demandais, en effet, de préciser ses propos alors que la connivence qui nous liait l'amenait à passer sous silence ce qu'il considérait comme évident lorsque l'on fait partie du métier. Ses réponses prenaient alors les formes suivantes : « enfin tu vois bien ce que je veux dire », « tu sais comment ça se passe, tu as été en ULIS » ou encore « c'est toujours pareil, ça n'a pas changé » (Marc, JdT, 22/11/2011). Pour éviter le sentiment de gêne réciproque que pouvait parfois occasionner ce type de situation, je différais quelques-unes de mes questions après les avoir scrupuleusement notées sur mon journal de terrain pour y revenir plus tard.

3. L'amitié dans la relation ethnographique

3.1. Un ami devenu un interlocuteur privilégié

Plus que tout autre peut-être, par la présentation de soi (Goffman, 1973) à laquelle l'oblige sa pratique, l'enseignant s'expose au regard critique de l'observateur présent. Si l'amitié, la confiance réciproque ou encore l'expérience partagée ont pu atténuer sensiblement les effets du regard de l'*autre*, lorsque j'étais présent dans la classe de Marc, il était en position d'observé et cherchait donc à faire « bonne figure » (Goffman, 1993 : 9). Grisé par un excès de familiarité (du moins en début recherche), je minimisais cet aspect inhérent aux interactions sociales sous le couvert de l'amitié qui me liait à Marc. Dans l'extrait de journal de terrain ci-dessous, je relate ce qui fut pour moi une prise de conscience de la place que j'occupais.

Aujourd'hui, j'ai véritablement pris conscience de la place que j'occupais sur le terrain et surtout qu'il serait naïf de croire que les relations amicales qui me lient à Marc pourraient faire disparaître la « menace » que représente la présence d'un observateur. Laurent annonce le point suivant à l'ordre du jour de la réunion : les stages. Sarah s'oppose à Marc à propos de son lieu de stage. Il ne veut pas qu'elle fasse un stage à proximité de son domicile, elle oui. Le ton monte. Marc lui signifie calmement qu'à bientôt vingt ans, il va bien falloir qu'elle quitte un jour ou l'autre le domicile familial, et que les stages sont un bon moyen de ménager cette transition. Il insiste. Elle n'en démord pas et refuse catégoriquement un stage loin de chez elle. Sarah se met à pleurer. Au fil des échanges, Marc me lance des regards interrogateurs ; à la recherche à la fois de connivence et de bienveillance. [...] À cet instant, je pensais qu'il allait un peu loin. Je me suis toutefois interdit d'intervenir sauf, bien entendu, lorsqu'on m'invitait à le faire. Cela m'a conduit à redoubler de vigilance afin de distinguer les moments où Marc m'invite effectivement à prendre la parole (ce qu'il fera parfois afin d'avoir mon avis) ou, comme ici, pour obtenir mon approbation dans une situation embarrassante où il risquait de « perdre la face » (Goffman, 1993 : 9). Je me sentais alors complètement désarçonné, spectateur pris à partie, mais impuissant parce que non-légitime à prendre la parole sauf à aller

dans le sens de Marc, ce que je ne souhaitais pas par loyauté envers les élèves dont je m'attachais par ailleurs à recueillir le point de vue sur leur scolarité. Devant le caractère pesant de la situation et face au regard interrogateur de Marc, j'ai laissé échapper une moue qui traduisait le fait que je n'étais pas tout à fait d'accord avec lui. Il m'a alors fait signe, d'un geste de la main que c'était comme cela et pas autrement. Je n'avais aucunement l'intention de faire part de mon désaccord si on ne m'y invitait pas et encore moins en présence des élèves. Il en a été autrement (JdT, 15/11/2012).

Plus tard, à la suite d'une réunion un peu houleuse à laquelle Marc et moi assistions, il me glissa discrètement : « je ne sais pas comment tu fais pour rester à ta place, moi je ne pourrais pas me retenir d'intervenir » (JdT, 17/01/2012). Une place m'avait été assignée plus que ce que je ne l'avais choisie. Je me devais donc d'en avoir conscience et ne pas y faillir. L'« expérience de trouble⁹ » (Chauvier, 2011 : 88) rapportée ci-dessus s'est révélée particulièrement féconde pour la suite de mon enquête. Son caractère heuristique est directement lié à la rupture qu'elle introduit dans les allants de soi des interactions sociales. Elle en révèle en creux les usages. Les relations amicales n'échappent pas non plus aux stratégies de présentation de soi, d'autocontrôle ou encore aux discours convenus qui sont autant de manières de répondre aux attentes supposées de l'observateur. L'immersion prolongée participe à faire en sorte qu'à un moment ou l'autre, les acteurs (amis ou non) tombent le masque. Les pratiques se donnent progressivement à voir, la retenue se fait plus rare. L'ordinaire et la spontanéité peuvent alors peu à peu reprendre – mais jamais totalement – la place qu'elles occupaient avant l'arrivée du chercheur. Je suis resté un observateur observé.

3.2. L'amitié, une forme particulière d'« enclichage »

Assumer une relation d'amitié dans la relation ethnographique soumet inévitablement l'ethnographe au phénomène de l'« enclichage » qui consiste à être associé à une clique locale, par laquelle s'est faite l'entrée dans le milieu étudié (Olivier de Sardan, 1995 : 85). Ma proximité avec Marc me faisait courir le risque d'être assimilé à sa seule clique : Agathe, l'auxiliaire de vie scolaire rattachée au dispositif et enfin Marie-Louise, Florence et Rachid trois enseignants très impliqués dans le dispositif ULIS. Je bénéficiais ainsi de son réseau, et par-delà des sympathies, mais aussi des antipathies qui lui sont attachées. La validité des données ethnographiques reposant sur l'entrecroisement et la confrontation des regards sur l'objet étudié, et non sur une source unique, je ne pouvais me laisser enfermer dans des conflits locaux qui me précédaient (et bien souvent me dépassaient). Je devais pouvoir garder la possibilité

⁹ Chauvier (2011) utilise l'expression de trouble fondateur, qu'il désigne comme étant une impression de « familiarité rompue » (p. 89).

d'accéder à d'autres milieux d'interconnaissance. Il faut pour cela prendre garde à ne pas trop prendre parti (l'implication même douce y contraint parfois, les relations amicales avec les enquêtés également) ou à ne pas se laisser phagocyter par une clique au point d'en devenir le porte-voix. Il est des sujets qui peuvent vite conduire à endosser le rôle d'*advocate* ; l'inclusion scolaire des adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux est de ceux-là. Je n'ai pour ma part pas échappé à l'enclichage et à certains de ses effets pervers, mais de façon modérée, du moins je le crois. Lorsque je m'éloignais de la clique de l'ULIS, la prudence à mon endroit, les discours convenus et les « stratégies indigènes d'embellissement et d'affabulation » (Wacquant, 1994 : 88-89), étaient de mise. En début d'enquête, j'ai pris soin de passer beaucoup de temps à déambuler dans les différents espaces du lycée, sans d'autre but fixé que de prévenir (ou au moins atténuer) les effets de l'enclichage auxquels, sinon, je n'aurais pu échapper. La salle des professeurs, le bureau de la vie scolaire, l'internat, l'entrée du lycée ont été autant d'espaces et de temps qui m'auront permis de ne pas être assimilé à une seule clique. Dès lors, j'ai dû accepter de ne plus être seulement chercheur, mais simplement un compagnon de discussion, une oreille attentive aux soucis professionnels ordinaires, voire parfois un confident. Si l'ethnographe doit savoir garder ses distances avec ses interlocuteurs, on constate néanmoins, en rejoignant Naepels (1998) que :

C'est avec les personnes dont nous sommes le plus proche que nous avons pu acquérir non seulement les éléments d'information les plus utiles et les plus clairs, mais aussi et surtout les plus indépendants des enjeux circonstanciels de la situation sur laquelle nous les interrogeons, indépendamment même de l'ampleur de leur savoir. Ce paradoxe théorique a dans la pratique un nom simple et beau : c'est l'amitié (p. 196-197).

4. Répondre de ses observations auprès de ses interlocuteurs

« Alors quand est-ce qu'on va lire ta thèse ? », « Quand est-ce qu'on saura ce que tu écris sur tes carnets ! », « Alors ça avance, on va bientôt savoir ? », « Qu'est-ce que t'as vu aujourd'hui ? ». Autant de questions qui signifient qu'on s'endette vis-à-vis de ses interlocuteurs qui ont accordé de leur temps et leur confiance. Sauf à fuir son terrain (ou jouer la montre en prétextant que le travail d'analyse n'est pas encore achevé) et ne plus jamais y remettre les pieds, ni croiser ses interlocuteurs et donc, dans le cas présent, certains amis l'ethnographe n'a d'autres choix - en cours ou au terme de son travail - que d'honorer sa dette. Si répondre de ses résultats de recherche reste un exercice complexe, il n'en demeure pas moins que l'ethnographe se voit bien souvent dans la situation de devoir rendre des comptes à ses interlocuteurs.

Ayant prévu de déjeuner ensemble, Agathe, Marc, Rachid (professeur de mathématiques-informatique) et moi, faisons le choix d'aller dans un petit restaurant à l'extérieur du lycée. Au cours du repas, alors que la discussion s'engage sur le séjour à Paris [auquel j'ai participé] Rachid m'adresse la question suivante : « Qu'est-ce qu'ils t'ont dit les élèves de Bac pro sur le

voyage avec les ULIS ? » [Il fait référence à un voyage scolaire associant les élèves de l'ULIS à ceux d'une classe de terminale Bac Pro. À l'issue du voyage, j'ai mené des entretiens avec les élèves de Bac Pro dont il est professeur principal, ce qui explique sa question]. Peu préparé à cette question je craignais de répondre à l'emporte-pièce sans y avoir réfléchi en amont. Je trouvais alors une échappatoire en prétextant que je n'avais pas encore repris et analysé les entretiens [ce qui était vrai] et qu'il était donc difficile de répondre. Rachid insistera : « Oui mais en gros, juste pour savoir ce qu'ils t'en ont dit sur l'inclusion des élèves d'ULIS ? Moi je trouve qu'ils étaient bien intégrés, non ? ». Ne pouvant cette fois me défilier, je lâchais : « Dans l'ensemble, ils ont trouvé que c'était bien, ils ont bien apprécié, le voyage leur a plu. Ils seraient prêts à repartir avec les élèves d'ULIS. » Face à mon embarras et à la vacuité de ma réponse Rachid n'a pas cherché à aller plus loin. J'ai compris ici que je ne pouvais être là qu'en tant qu'observateur (JdT, 15/05/2012).

Les attentes des acteurs à l'égard du chercheur peuvent être fortes et ce d'autant plus lorsqu'ils vous ont accordé leur confiance au nom d'une appartenance et d'un passé communs. Il fut par ailleurs difficile de me déprendre de l'étiquette d'expert que certains m'avaient accolé. Comment convaincre que ce qui pousse à s'engager dans un travail de recherche c'est non pas l'excès de savoir, mais au contraire l'incomplétude de l'objet étudié ? Plus facile à dire qu'à faire lorsqu'on a soi-même été membre de l'institution enquêtée, que l'on enseigne à l'ÉSPÉ et que l'on prépare un doctorat. Les réserves que j'ai pu émettre à l'égard des demandes de mes interlocuteurs sont parfois apparues suspectes vis-à-vis de la confiance qu'il m'avait accordée. Marchive (2005) instituteur devenu enseignant-chercheur, rappelle que le risque est grand que la prudence du chercheur, ne « [...] passe pour de la fausse modestie ou pire encore pour de l'incompétence : il ne dit rien parce qu'il ne sait pas ; s'il ne sait pas c'est qu'il n'est pas un "vrai" chercheur » (p. 77). Par ailleurs, comment faire part de ses observations lorsque celles-ci font le constat de pratiques parfois très éloignées de ce qu'ont pu déclarer les acteurs, de ce qu'ils font et des principes qu'ils prétendent suivre. Soumettre les acteurs à une « déconstruction objectivante » (Winkin, 1984 : 42) de leurs pratiques peut entamer la relation de confiance et bien plus encore lorsque les interlocuteurs sont aussi des amis. D'un autre côté, fournir un propos édulcoré afin de ménager ses interlocuteurs risque de mettre à mal la valeur scientifique du travail de l'ethnographe. Répondre de sa recherche n'est pas une action neutre. On ne peut sous-estimer les conséquences sur le quotidien de ses interlocuteurs au-delà des relations que le chercheur entretient avec eux. À la suite du questionnement de Rachid, j'ai fait le choix de discuter plus ouvertement de mes observations - en cours d'enquête - plutôt que de différer le moment du retour à l'issue de la soutenance, lors d'un temps qui se voudrait collectif et plus officiel. Le regard critique que les acteurs ont pu porter sur mes propres observations a sans nul doute contribué à préciser, approfondir et enrichir mes descriptions. Inclure leurs points de vue dans le processus d'investigation ne signifie pas que ces derniers en prennent les commandes, il reste du domaine du chercheur. Provoquer des moments de retour (Kobelinsky, 2008) m'a au contraire permis

de mieux maîtriser la demande qui m'était adressée de la part des acteurs de les tenir informés de mes recherches. Susciter la participation de ses interlocuteurs a eu pour moi l'effet de limiter la traditionnelle confrontation univoque entre enquêteurs et enquêtés. Les discussions individuelles que nous avons pu avoir avec Marc autour de ses activités auprès des élèves de l'ULIS ont ainsi contribué à rendre moins pesant le poids de ma présence quasi-quotidienne pendant presque une année scolaire. Ce furent aussi des moments d'échanges assez intenses lorsque mes observations pointaient des contradictions entre les discours et les pratiques. Le déni ou l'agacement dont fit preuve Marc quant à la pertinence de mes analyses sur l'absence de place accordée à la parole des élèves dans le choix de leur orientation fut particulièrement heuristique dans l'affinement de mon hypothèse sur la force des représentations à l'égard de la catégorie de handicap mental à laquelle les élèves étaient assignés. S'il a pu me reprocher un manque de nuances dans mes observations – qui répondait à ma tentative d'objectivation de ses pratiques - prendre ses critiques au sérieux m'a en outre permis de faire progresser l'objectivité de ma recherche en attirant mon attention sur certaines dimensions auxquelles, sans nos échanges, je serais sans doute resté aveugle.

Conclusion

La relation de familiarité double au terrain telle que je l'ai définie dans ce texte conduit à poser un certain nombre de questions d'ordre méthodologique mais aussi épistémologique qui ne peuvent se satisfaire de réponses tranchées. Cette relation particulière au terrain et aux interlocuteurs donne-t-elle néanmoins au chercheur la possibilité de décrire et de comprendre un peu mieux le sens des actions et des situations observées ? Je crois, à l'instar de Marchive (2005), que l'expérience professionnelle passée, « ne fournit aucune garantie quant à la validité des connaissances produites » (p. 85). On peut cependant imaginer, poursuit-il, qu'elle « contribue à la finesse des observations et à la précision des descriptions » (p. 85). La proximité au terrain, plus profonde en situation de familiarité double, a sans aucun doute permis l'émergence de questions que je n'aurais pas perçues dans une position où mon implication aurait été moindre. L'esquisse d'une socio-analyse de mon dédoublement statutaire - socialement situé - aurait certainement pu contribuer à éclairer ce point significatif, mais trop peu approfondi ici. Discuter plus avant en quoi les façons de faire et d'observer de l'enquêteur sont liées aux façons d'agir et de penser de l'ancien professeur (Truong, 2014) représente en effet un moyen supplémentaire d'objectiver la relation ethnographique. Si on ne peut accorder un surcroît d'autorité à l'ethnographie menée par un chercheur familier de son terrain, on peut gager que sa connaissance préalable du milieu enquêté aille à son avantage dès lors qu'elle ne conduise pas à une forme de cécité vis-à-vis de ce qu'il tente d'objectiver. L'enjeu reste alors de parvenir à se situer à distance convenable de l'objet observé ; ni trop près, ni trop loin. C'est à

force de réajustements permanents, incluant la prise en compte des réactions des interlocuteurs à la présence de l'ethnographe, dans une oscillation constante entre distanciation et implication, que le chercheur, étant également, dans mon cas, en position de familiarité double, pourra espérer approcher le sens dissous dans les pratiques observées. Rendus inévitable de par ma proximité à certains interlocuteurs, les moments de retour et d'échanges plus étroits autour de mes observations ont sans aucun doute participé à l'heuristique de certaines situations. Cette question mériterait toutefois d'être plus amplement développée tant elle se pose de manière manifeste dans les institutions qui acceptent, et parfois sollicitent, la présence d'un anthropologue. Au travers de la sollicitation d'un retour adressé au chercheur, c'est la question de son rôle et de l'utilité sociale de sa recherche qui est posée.

Bibliographie

- BAZIN J. (2008), *Des clous dans la Joconde*, Toulouse, Anacharsis.
- BEAUD S., Weber F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- BENSA A. (2008), « Remarques sur les politiques de l'intersubjectivité », in D. FASSIN, A. BENSA (dir.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, p. 323-328.
- BIZEUL D. (2007), « Que faire des expériences d'enquêtes ? Apports et fragilité de l'observation directe », *Revue française de science politique*, vol. 57, n° 1, p. 69-89.
- CHAUVIER E. (2011), *Anthropologie de l'ordinaire*, Toulouse, Anacharsis.
- CHKLOVSKI V. (2008), *L'art comme procédé*, Paris, Allia.
- COULON A. (1996), *L'ethnométhodologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- FAVRET-SAADA J. (1977), *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le bocage*, Paris, Gallimard.
- GARFINKEL H. (2007), *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1993), *Les rites d'interactions*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUIGUE M. (2014), *Ethnographies de l'école*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- KOBELINSKY C. A. (2008), « Les situations de retour. Restituer sa recherche à ses enquêtés », in D. FASSIN, A. BENSA (dir.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, p. 185-204.

- LANSADE G. (2016), *La vision des inclus. Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux*, thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales, Marseille.
- MARCHIVE A. (2005), « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? », *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, vol. 38, n° 1, p. 75-92.
- MURPHY R. (1990), *Vivre à corps perdu*, Paris, Plon.
- NAEPELS M. (1998), « Une étrange étrangeté. Remarques sur la situation ethnographique », *L'Homme*, vol. 38, n° 148, p. 185-199.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (1995), « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, vol. 1, p. 71-109.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (2000), « Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 3, p. 417-445.
- PASSERON J.-C. (2006), *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel.
- RETIÈRE J.-N. (2003), « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, vol. 16, n° 63, p. 121-143.
- TRUONG F. (2014), « Quand un prof enquête sur ses élèves. Objectivation, objections et objectifs », *Genèses*, vol. 94, p. 159-177.
- WACQUANT L. (2000), *Corps et âme. Carnet ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone.
- WINKIN Y. (1984), « Travail ethnographique et objectivation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 55, n° 1, p. 41-45.