

# Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ?

Alain MARCHIVE\*

## Résumé

L'auteur, ancien instituteur, examine les rapports entre sa connaissance « intime » du monde de l'école, acquise au cours de son expérience professionnelle antérieure, et son travail de recherche. Cette entrée est l'occasion d'examiner la question plus générique des rapports entre la nature de la familiarité avec le terrain et la recherche ethnographique. L'étude de

ces rapports conduit à poser un certain nombre de questions méthodologiques et épistémologiques. L'auteur examine différentes formes de la familiarité et leurs effets spécifiques sur la recherche. Sans dire que l'affiliation, lointaine ou récente, est une condition de la recherche ethnographique, il soutient qu'une certaine forme de familiarité (non instrumentale) s'avère nécessaire pour rapprocher, sans les confondre, le monde du chercheur et le monde du praticien.

## Mots-clés

Ethnographie de l'école  
Familiarité  
Connaissances du terrain  
Épistémologie  
Méthodologie

---

\* Laboratoire DAEST, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Après avoir été instituteur pendant plus de vingt années, affilié à une communauté dans laquelle j'étais engagé sous de multiples formes (militantisme syndical, action pédagogique, formation des maîtres), j'ai intégré l'enseignement supérieur en tant qu'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation. J'ai mené à ce titre, dans les classes de l'enseignement primaire, plusieurs recherches de type ethnographique : sur les pratiques d'entraide entre élèves, sur les rituels scolaires, sur l'instauration des règles en classe de CP<sup>1</sup>. Un certain nombre des terrains sur lesquels j'ai effectué ces recherches m'étaient familiers, soit que j'y avais enseigné auparavant, soit que je connaissais, de manière plus ou moins étroite, les enseignants que j'observais dans leur classe, ou ceux que je côtoyais dans l'école. Très rapidement s'est posée la question des relations que j'entretenais avec ces anciens collègues ou amis, et des effets que produisait cette familiarité sur la recherche elle-même. Ce qui était apparu de prime abord comme un avantage, n'allait-il pas constituer un obstacle à la recherche ? La connaissance préalable du milieu étudié, *a priori* facilitatrice de l'observation ethnographique, pouvait-elle s'avérer contre-productive et limitatrice dès lors qu'elle imposait un certain regard et réduisait l'étrangeté ? Les relations antérieures allaient-elles favoriser l'entrée sur le terrain et instaurer rapidement la confiance ou allaient-elles soulever des affects inattendus ? La familiarité, qui semblait devoir rendre plus aisée l'écriture et la restitution, ne les rendait-elle pas plus difficiles ? Toutes ces questions ne se sont pas posées au même moment, ni exprimées de la même manière, mais toutes ont traversé, peu ou prou, mon travail de recherche. L'analyse qui suit tente de clarifier ces interrogations au plan méthodologique et épistémologique.

## 1. Les relations amicales, un obstacle à la recherche ethnographique ?

Il peut paraître étonnant d'évoquer, en ouverture, les implications relationnelles, voire affectives, de la recherche. N'est-ce pas déconsidérer d'emblée son propos que d'aller enquêter chez un ancien collègue et ami, surtout lorsqu'il s'agit d'une enquête ethnographique<sup>2</sup> ? Bien que la question apparaisse aujourd'hui moins incongrue, elle n'en reste pas moins nécessaire pour éclairer certains non-dits attachés à la posture ethnographique. Parmi ceux-ci, les liens affectifs qui se nouent parfois, dans cette co-présence prolongée, entre les acteurs de terrain ou encore lorsque des liens professionnels (ancien collègue) et personnels (relations amicales) préexistent à la recherche.

---

<sup>1</sup> On trouvera les références de ces travaux en bibliographie (Marchive, 1995, 1999, 2001, 2003).

<sup>2</sup> Je fais allusion ici à mon travail de terrain le plus récent, sur l'instauration des règles en classe de cours préparatoire (Marchive, 2003).

## Familiaridad y conocimiento del terreno en etnografía de la escuela.

¿ Los antiguos maestros son los mejores etnógrafos ?

**Resumen** : El autor, antiguo maestro, analiza la relación entre su conocimiento « íntimo » del mundo escolar, adquirido a lo largo de su experiencia profesional y su trabajo de investigación. Este enfoque sirve de ocasión para examinar la cuestión más genérica de las conexiones entre la familiaridad con el terreno y la investigación etnográfica. Esta relación lleva a plantear un cierto número de cuestiones metodológicas y epistemológicas. El autor estudia diferentes formas de familiaridad y sus efectos específicos sobre la investigación. Sin llegar a decir que la afiliación, lejana o reciente, es una condición de la investigación etnográfica, sostiene que cierta forma de familiaridad (no instrumental) resulta necesaria para acercar, sin confundirlos, ambos mundos : el del investigador y el del profesional.

**Palabras claves** : Etnografía de la escuela, Familiaridad, Conocimiento del terreno, Epistemología, Metodología.

---

MARCHIVE Alain. 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*, La Familiarité avec l'objet de recherche, vol. 38, n° 1, 2005, pp. 75-92. ISSN 0755-9593. ISBN 2-9506879-2-X.

- KOHN R. C. & NEGRE P. *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan, 1991.
- LAPLANTINE E. *La Description ethnographique*. Paris : Nathan, 1996.
- MALINOWSKI B. *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard, 1996 [1922].
- MARCHIVE A. *L'Entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois*. Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II, mention Sciences de l'éducation, 1995.
- MARCHIVE A. Ruptures d'habitus et rituels didactiques [cédérom]. *Troisième Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*, Bordeaux, 1999.
- MARCHIVE A. Rituel de rentrée et instauration des règles de la vie scolaire. Ethnographie d'une classe de cours préparatoire [cédérom]. *Quatrième Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*. Lille, 2001.
- MARCHIVE A. Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? *Revue française de pédagogie*, n° 142, janvier-février-mars 2003, pp. 21-32.
- PLATON. *Ménon*. Paris : GF-Flammarion, 1993.
- REVEL J. (dir.). *Jeux d'échelle. La micro analyse à l'expérience*. Paris : Seuil, 1998.
- WOODS P. *L'Ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin, 1990.

\*  
\*      \*

Familiarity and knowledge of the terrain  
in the ethnography of the school:  
is the former teacher a better ethnologist?

**Abstract:** The author, a former teacher, examines the relationships between intimate knowledge of the world of the school acquired in the course of previous professional experience and research work. This is an entry into generic issues arising from the nature of the familiarity with the terrain and ethnographic research. This study poses a number of methodological and epistemological questions. It supports a certain form of non-instrumental familiarity without causing confusion, to bring closer the worlds of the researcher and that of practice.

**Key words:** The Ethnography of the School, Familiarity, Knowledge of the terrain, Epistemology, Methodology.

ce retour volontaire sur les lieux de son passé d'instituteur ? Quels comptes a-t-il, inconsciemment, à y régler ? Quels *a priori*, positifs ou négatifs guident plus ou moins directement son action ou ses propos ? La préoccupation sur la subjectivité du chercheur n'est pas nouvelle. Sans aller jusqu'à dire, avec Devereux, que « ce n'est pas l'étude du sujet, mais celle de l'observateur, qui donne accès à l'essence de la situation d'observation » (1980, 19), nul ne conteste aujourd'hui la nécessité de « réintégrer l'observateur dans la situation d'observation » (*id.*, 61). Mais on voit bien que les implications psychologiques dépassent la seule situation et peuvent se trouver ailleurs : dans la familiarité du chercheur avec l'objet de la recherche, les lieux et les hommes. Bourdieu, dans son *Esquisse pour une autoanalyse*, reconnaissait qu'il n'avait découvert que progressivement les principes qui guidaient sa pratique et que « sans être véritablement inconscients, ses choix [...] ne se sont exprimés de manière explicite que très tardivement » (2004, 12). Étonnant aveu mais aussi émouvante lucidité d'un chercheur dont on sait en quelle défiance il tenait la psychologie.

## 2. L'ancien instituteur est-il meilleur observateur ?

### 2.1. L'entrée sur le terrain facilitée ?

de la recherche. Pouvoir compter sur un réseau solide de ressources permet non seulement de trouver rapidement un terrain adéquat au type de recherche engagée, mais procure l'assurance d'une écoute généralement plus favorable. Si l'expression « faire fonctionner ses réseaux » n'est pas trop galvaudée, alors c'est bien de cela qu'il s'agit : s'appuyer sur sa connaissance du terrain pour « frapper aux bonnes portes », prendre des renseignements auprès des anciens collègues, des conseillers pédagogiques connus, se faire introduire auprès des enseignants moins connus, etc. Il n'est pas jusqu'aux inspecteurs qui ne cèdent à cette ancienne appartenance à la communauté, revendiquée comme marque d'affiliation et gage de proximité. Il n'est pas facile de refuser à celui qui, ayant quitté la classe, revient vers celle-ci. On sait gré au chercheur de ne pas l'avoir oubliée, de continuer « à mettre les mains dans le cambouis » - même si ce n'est que métaphoriquement vrai - et de continuer à s'intéresser à l'école et à tous ceux qui y travaillent. Cette marque d'intérêt ajoute la solidarité à la proximité de l'ancienne appartenance et justifie la confiance accordée.

S'il est un domaine où la connaissance du terrain peut aider, c'est bien dans l'investigation des lieux de recherche et dans l'obtention des multiples autorisations et accords nécessaires à sa mise en oeuvre. Chacun sait la difficulté de trouver des terrains et l'importance de la négociation d'entrée qui détermine autant la qualité des relations futures que le bon déroulement

Au chercheur d'honorer cette confiance.

Et c'est là que les choses se compliquent, lorsqu'il faut à la fois respecter les règles de la vie sociale, sans céder sur les exigences de la recherche. Car toute recherche, si elle obéit à ses règles propres, est infraction aux règles de la vie sociale, voire même de la morale. La recherche est amoral au sens où elle n'est pas tenue par les règles de la morale classique : elle ne vise pas le bien ou le mal, mais le « vrai »<sup>6</sup>. Si tous les moyens ne sont pas bons pour atteindre ses objectifs - et certains comportements, disons-le, sont déontologiquement condamnables et moralement injustifiables - force est de constater que la recherche implique parfois des conduites « immorales » : mensonge par omission sur l'objet, observations ou prises de notes masquées, informations clandestines, propos ou jugements partiels ou erronés, etc. Le flou, l'imprécision sur l'objet de la recherche ethnographique est bien souvent une condition de la recherche. On pourrait ici paraphraser le Socrate du *Ménon* (Platon, 1993, 80d-e) et dire que si l'autre sait ce que je cherche, je ne peux pas le trouver. Ne pas dire - ou ne pas tout dire - de ce qu'il fait, de ce qu'il pense, place l'ethnographe dans cette position pour le moins paradoxale, d'attendre de l'autre qu'il soit authentique et sans fard, alors qu'il avance, lui, sous le masque, sans avoir d'autres comptes à rendre qu'à lui-même : ne pas prendre parti au nom du refus de juger, ne pas intervenir au nom du respect de la situation ou des personnes, etc. Mais la fausse abstention, pour confortable qu'elle soit, peut-elle être une attitude tenable très longtemps dans une observation ethnographique prolongée ?

Dans l'observation ethnographique, la phase d'entrée sur le terrain est souvent l'occasion d'une « mise en scène de la vie quotidienne » où l'observé, enfilant pour un temps ses « habits du dimanche » (Woods, 1990) s'efforce de « sauver la face » (Goffman, 1992, 1993). Chacun ici est, au moins provisoirement, en « représentation »<sup>7</sup> et développe ses propres modèles d'action, contribuant à définir la nouvelle situation créée par la présence de l'observateur. Il s'agit moins de simuler ou de mystifier l'autre, que de « faire bonne figure », de donner une image de soi positive, conforme aux attentes supposées de l'autre. Les situations scolaires sont toutefois assez peu propices à cette maîtrise, dans la mesure où, même étroitement contrôlées, elles gardent une grande part d'imprévisibilité. C'est la raison pour laquelle une présence prolongée de l'observateur, dans la classe, est nécessaire : la

---

<sup>6</sup> Nous n'insisterons pas ici sur le caractère provisoire de la vérité, et pas seulement dans les sciences sociales. Nous constaterons seulement que la posture de recherche implique de fait la prétention à dire quelque chose du monde qui ne soit pas totalement infondé.

<sup>7</sup> Au sens défini par Goffman comme « la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants » (1992, 23).

confiance s'instaure, l'autocontrôle diminue et les comportements redeviennent plus spontanés.

On peut penser que la (re)connaissance préalable, l'expérience partagée, les relations amicales, rendent cette phase moins aiguë et limitent les réactions défensives. C'est sans doute vrai, même s'il faut se garder de toute naïveté en la matière. La situation d'enseignement implique trop intimement la personne, dévoile trop d'elle-même, pour qu'une telle exposition soit sans risque : que va-t-il voir, dire, penser de moi qu'il ne connaissait pas (qu'il ne soupçonnait pas ?) et que j'ignore peut-être aussi moi-même ? Si bien que ce qui apparaissait relativement acceptable (faire la classe devant un ancien collègue) peut devenir une véritable épreuve pour l'enseignant observé qui n'en a pas mesuré le coût. Cela peut conduire à des manifestations d'impatience ou de lassitude, voire de fatigue et de saturation. Tout ethnographe sent bien qu'à certains moments, sa présence devient pesante et moins bien acceptée. À la formule peu glorieuse - mais pragmatique - de Maurice Thorez en 1936 : « il faut savoir terminer une grève ! », il faudrait en substituer une autre : « il faut savoir terminer une observation ethnographique ! », et pas seulement parce qu'on n'a plus rien à voir, mais parce qu'on ne veut plus *nous* voir. On a souvent parlé de l'implication du chercheur dans sa recherche et de ses conséquences, méthodologiques mais aussi psychologiques<sup>8</sup>, on a trop peu parlé de celle de l'observé et du poids de son implication dans cette aventure.

Il ne faut certes pas noircir le tableau et reconnaître que des bénéfices secondaires peuvent contrebalancer ces aspects négatifs : le plaisir d'une expérience nouvelle, la fierté de participer à une recherche, la possibilité d'échanger sur ses pratiques, etc. Mais il faut néanmoins s'interroger sur la pertinence d'enquêter auprès de ses proches<sup>9</sup> : la trop grande proximité (sociale, affective) peut s'avérer un obstacle à une observation lucide en produisant des effets de halo (« cache-moi cette vérité que je ne veux pas voir ») ou de captation (« montre-moi ce que je veux voir »). Il n'est pas sûr qu'il soit plus facile de montrer ce que l'on fait - et partant, ce que l'on est - à un proche, qui plus est dans un monde scolaire où la tradition de la dissimulation est encore vive : si quelques portes de classe s'entrouvrent, nombreuses sont celles qui restent encore fermées. L'observation ne doit pas devenir l'intrusion et l'autorisation accordée à l'ethnographe ne lui donne pas tous les droits. La familiarité ne dispense

---

<sup>8</sup> Voir par exemple l'analyse que fait Favret-Saada de son expérience d'enquête sur la sorcellerie dans le Bocage (Favret-Saada, 1977 ; Favret-Saada, Conteras, 1981).

<sup>9</sup> Voir à ce sujet les remarques de Bourdieu dans l'article « Comprendre », à la fin de *La Misère du monde* (Bourdieu, 1993, 903-925), où il traite de questions très proches de celles abordées dans cet article, en particulier dans le point intitulé : « Une communication "non violente" ».

pas du respect de l'autre, elle suppose au contraire encore plus de vigilance et d'empathie à son égard<sup>10</sup>.

## 2.2. Une place plus facile à définir ?

L'observation, inhérente à la posture ethnographique, ne se réduit pas au regard de l'ethnographe sur « l'indigène ». L'observateur fait partie du dispositif d'observation et nul ne peut aujourd'hui prétendre pratiquer l'ethnographie sans s'interroger sur sa position d'observateur, tant au plan méthodologique (degré d'affichage, influence de la présence de l'observateur, technique d'observation), qu'épistémologique (statut des données recueillies, nature des savoirs construits). Dès lors, peut-on considérer que la familiarité avec le terrain modifie les conditions de l'observation et partant, les observations elles-mêmes ? Il n'y a pas de réponse unique à cette question tant chaque situation d'observation est variable en fonction des personnes, des lieux, des objets, des actions, de la nature des situations, de l'objet de la recherche, et... du degré de familiarité du chercheur avec la situation observée : un indigène et un étranger n'auront évidemment pas sur celle-ci, le même regard<sup>11</sup>. On peut même douter que l'un et l'autre puissent être les ethnographes d'une situation dans laquelle ils sont, soit totalement immergés, soit totalement exclus : dans les deux cas ils ne peuvent rien voir, soit qu'ils soient trop impliqués, soit qu'ils ne puissent rien comprendre à « ce qui se passe ici ». Entre Malinowski (1996) campant sous la tente, à proximité des villages des tribus tobriandaises qu'il découvre et Favret-Saada (1995) « prise dans les sorts », le degré de participation à la situation est très différent, mais ils ne sont ni véritablement étranger (Malinowski apprend la langue, et partage autant que faire se peut, la vie quotidienne des tobriandais) ni totalement indigène (Favret-Saada, bien qu'elle se soit « laissée prendre au discours de la sorcellerie » pourra s'extraire du rôle dans lequel elle se trouve « prise »). Où l'on voit que c'est toujours dans ce double jeu de la proximité et de la distance que se joue la place de l'ethnographe.

Quelle place occuper, quelle conduite tenir, comment se présenter ? La pratique de la classe et la connaissance des élèves rend ces questions moins vives et facilite indéniablement l'entrée sur le terrain, en permettant d'éviter les « erreurs anthropologiques » grossières qui pourraient ruiner pour un temps notre crédibilité. Mais l'aisance n'est pas la suffisance et la connaissance des personnes ou des lieux ne

---

<sup>10</sup> On trouvera quelques remarques critiques sur l'empathie dans le travail de « totalisation monographique » de « l'ethnographie intégrative ». In : Dodier & Baszanger (1997, 42-46).

<sup>11</sup> Voir à ce sujet les remarques faites par Gouirir à propos de son enquête dans l'univers familial du douar (Gouirir, 1998).



dispense pas de la discrétion et du respect des personnes : « être en pays connu » n'est pas « être en pays conquis ». Il n'en reste pas moins que la situation d'observation n'est pas naturelle et qu'elle produit des effets chez ceux qui sont observés, soulevant la curiosité ou la gêne, provoquant des attitudes de prestance ou de repli sur soi, d'agressivité ou de bienveillance. À cet égard la clarification de son statut de chercheur (qui suis-je ?) et de son rôle (qu'est-ce que je viens faire ici ?), le rappel de son passé (ancien instituteur) rassurent les élèves et situent les rôles et places de chacun (je ne suis ni stagiaire, ni enseignant, ni inspecteur, mais observateur et chercheur). La familiarité n'est réelle et effective que lorsqu'elle est partagée. Pratiquer l'observation ethnographique dans la classe, c'est voir et être vu en train de voir (ou plutôt de regarder)<sup>12</sup> ; c'est donc accepter d'être observé autant qu'observateur. Dans cette scène inaugurale que représente l'entrée sur le terrain, les participants (enseignant, élève, observateur) vont, sur la base des informations qu'ils détiennent, et par « une sorte de *modus vivendi* interactionnel » ou de « consensus temporaire » (Goffman, 1992, 18), contribuer à définir ensemble une nouvelle situation.

### 2.3. L'observateur, un agent double ?

Pour banale qu'elle soit, l'expression « rendre étrange ce qui est familier » illustre bien l'injonction dans laquelle se trouve l'ethnographe « indigène » et la difficulté de sa posture : ce qui semble être un avantage (la familiarité avec la société observée) devient un obstacle dont il faut se déprendre (réintroduire l'étrangeté). Les ethnométhodologues ont, par exemple, insisté sur la nécessité de se laisser pénétrer par l'étrangeté des choses et des événements et d'opérer des « *breachings* expérimentaux » ou encore d'utiliser, selon l'expression de Garfinkel, des « lunettes renversantes avec lesquelles le monde apparaît à l'envers » (cité par Coulon, 1993, 83). L'ethnographe se définit alors comme un « agent double, qui agit dans deux mondes : celui de la culture indigène et celui de la culture savante » (Coulon, 1993, 84). Pour certains, « il doit se montrer un chasseur dynamique, talonner sa proie, la diriger vers les rets et la poursuivre jusqu'en ses derniers retranchements » (Malinowski, 1996, 65) ; pour d'autres il doit être un adepte de la filature et pratiquer le « *tracking* » (Woods, 1990). Dans tous les cas, quel que soit le degré

---

<sup>12</sup> Pour une distinction entre « voir » et « regarder », voir Laplantine (1996, 15-19) : si voir c'est recevoir des images, le regard lui, s'attarde sur ce qu'il voit. L'ethnographie regarde plus qu'elle ne voit, mais d'un regard ouvert à l'imprévu, à l'inattendu.

dispense pas de la discrétion et du respect des personnes : « être en pays connu » n'est pas « être en pays conquis ». Il n'en reste pas moins que la situation d'observation n'est pas naturelle et qu'elle produit des effets chez ceux qui sont observés, soulevant la curiosité ou la gêne, provoquant des attitudes de prestance ou de repli sur soi, d'agressivité ou de bienveillance. À cet égard la clarification de son statut de chercheur (qui suis-je ?) et de son rôle (qu'est-ce que je viens faire ici ?), le rappel de son passé (ancien instituteur) rassurent les élèves et situent les rôles et places de chacun (je ne suis ni stagiaire, ni enseignant, ni inspecteur, mais observateur et chercheur). La familiarité n'est réelle et effective que lorsqu'elle est partagée. Pratiquer l'observation ethnographique dans la classe, c'est voir et être vu en train de voir (ou plutôt de regarder)<sup>12</sup> ; c'est donc accepter d'être observé autant qu'observateur. Dans cette scène inaugurale que représente l'entrée sur le terrain, les participants (enseignant, élève, observateur) vont, sur la base des informations qu'ils détiennent, et par « une sorte de *modus vivendi* interactionnel » ou de « consensus temporaire » (Goffman, 1992, 18), contribuer à définir ensemble une nouvelle situation.

### 2.3. L'observateur, un agent double ?

Pour banale qu'elle soit, l'expression « rendre étrange ce qui est familier » illustre bien l'injonction dans laquelle se trouve l'ethnographe « indigène » et la difficulté de sa posture : ce qui semble être un avantage (la familiarité avec la société observée) devient un obstacle dont il faut se déprendre (réintroduire l'étrangeté). Les ethnométhodologues ont, par exemple, insisté sur la nécessité de se laisser pénétrer par l'étrangeté des choses et des événements et d'opérer des « *breachings* expérimentaux » ou encore d'utiliser, selon l'expression de Garfinkel, des « lunettes renversantes avec lesquelles le monde apparaît à l'envers » (cité par Coulon, 1993, 83). L'ethnographe se définit alors comme un « agent double, qui agit dans deux mondes : celui de la culture indigène et celui de la culture savante » (Coulon, 1993, 84). Pour certains, « il doit se montrer un chasseur dynamique, talonner sa proie, la diriger vers les rets et la poursuivre jusqu'en ses derniers retranchements » (Malinowski, 1996, 65) ; pour d'autres il doit être un adepte de la filature et pratiquer le « *tracking* » (Woods, 1990). Dans tous les cas, quel que soit le degré

---

<sup>12</sup> Pour une distinction entre « voir » et « regarder », voir Laplantine (1996, 15-19) : si voir c'est recevoir des images, le regard lui, s'attarde sur ce qu'il voit. L'ethnographie regarde plus qu'elle ne voit, mais d'un regard ouvert à l'imprévu, à l'inattendu.

d'affichage du chercheur<sup>13</sup> ou son degré de familiarité avec la situation observée, la posture de l'ethnographe semble attachée à la duplicité (de l'agent double), à la ruse (du chasseur), à la suspicion (du policier). Tout se passe comme si la « réalité » de la situation ne pouvait être démasquée qu'en levant le voile d'une vérité (*aletheia*) qui, une fois révélée, donnerait accès à un monde authentique jusque là inaccessible<sup>14</sup>. Dans cette ethnographie du soupçon, où l'inquiétante familiarité justifie le recours à l'éclairante étrangeté, l'observateur familier court le risque d'être disqualifié : trop proche pour y voir quelque chose, il lui serait impossible de se distancier et courrait le risque de la réplique du sens commun.

La familiarité de l'observateur avec la situation étudiée, facilitatrice de la négociation d'accès et de l'entrée sur le terrain, constitue-t-elle vraiment un obstacle à la pratique de l'observation ? La réponse à cette question semble devoir être mesurée et ne saurait se limiter à la seule question de la proximité ou de la distance à la situation observée, sauf à poser cette dernière comme nécessaire *en soi*. La réalité est plus complexe et la connaissance de la situation d'enseignement *de l'intérieur* peut constituer une des conditions de facilitation de la compréhension de ce qui se passe *hic et nunc*. Prenons le seul exemple de l'analyse des situations didactiques : non seulement la proximité rend plus facile l'identification des phénomènes, mais elle permet d'en mieux saisir les multiples aspects, d'en repérer les différents usages, voire d'en proposer des analyses mieux étayées. Il n'y a donc pas de modèle de l'action ethnographique nécessitant une position d'extériorité ou d'étrangeté absolue ; c'est plutôt dans « les jeux d'échelle » (Revel, 1998) et dans la capacité à varier les « focales » que l'ethnographe montre sa capacité à s'affranchir des codes et des règles établies. Tout usage mécanique de cette injonction conduirait d'ailleurs à l'absurde : si l'ethnographe doit rendre le familier étrange, dès que cet « étrange » fait l'objet d'une observation, celui-ci tend à devenir familier ; d'où la nécessité de *le poser* à nouveau comme étrange... ou de partir vers d'autres terrains, inconnus de lui.

---

<sup>13</sup> Voir la schématisation que donnent Kohn et Nègre (1991, 118), des positions de l'observateur participant, selon le degré de reconnaissance (fort ou faible) de la participation à la situation d'une part, et le degré d'affichage (invisible ou déclaré) du statut de l'observateur d'autre part. Remarquons que l'ethnographe aurait du mal à se reconnaître dans un de ces quatre portraits types (espion, observateur invisible, observateur neutre, chercheur-acteur). Voir aussi la caractérisation des différents « jeux de rôle sur le terrain » présentés par Gold (2003).

<sup>14</sup> « À l'origine vérité [*alétheia*] veut dire : ce qui a été arraché à une occultation. La vérité est cet arrachement, toujours en mode de dévoilement » (Heidegger, 1968, 143).

La question est en vérité moins celle de la connaissance, que celle du regard : rendre étrange ce qui est familier, c'est porter un autre regard sur l'objet. Et rien ne dit que ne pas le connaître constitue alors un avantage, à moins de supposer la supériorité de l'ignorance sur la connaissance ou de la naïveté sur la perspicacité. Croire que l'ignorance est un gage de clairvoyance, reviendrait à établir un lien pour le moins improbable entre naïveté et lucidité. Même si elle n'en garantit pas la pertinence ou la validité, la familiarité (ou l'étrangeté) ne constitue donc pas, *en soi*, un obstacle (ou une facilitation) à l'observation ethnographique. Clifford (2003) montre d'ailleurs que l'expérience de l'observateur et sa capacité à saisir de manière quasi intuitive les indices pertinents à la compréhension d'une culture furent, il n'y a pas si longtemps, un des gages de l'autorité de l'ethnographe. On peut critiquer cet empirisme naïf dès lors qu'il prétendait garantir l'autorité de la parole de l'ethnographe (le fameux « j'y étais ») mais on ne peut totalement nier l'importance de l'expérience de terrain dans la pratique d'observation. En quoi l'expérience professionnelle antérieure serait-elle de nature différente ? Certes elle ne fournit aucune garantie quant à la validité des connaissances produites, mais on peut imaginer qu'elle contribue à la finesse des observations et à la précision des descriptions.

### 3. Le passage à l'écriture : de la connivence à la complaisance ?

#### 3.1. Payer sa dette sans céder à la complaisance

À la présence de l'observation et au poids de la proximité succède le temps de l'écriture et de la prise de distance. Dans le secret de son bureau, à l'abri des regards, l'ethnographe est désormais maître de lui-même et libre de ses propos - du moins feint-il de le croire. Qui peut nier ce double sentiment, de liberté et de puissance que confère ce temps distancié, auquel la séparation classique action/réflexion, terrain/écriture, empirie/théorie attribue

une place particulière : non plus au même niveau, mais au-delà, au-dessus. Prendre de la distance en l'occurrence c'est prendre de la hauteur, dépasser le quotidien, le discours de sens commun. La parenthèse de l'enquête de terrain refermée, le chercheur retrouve avec jubilation sa « vraie place » : celle de celui qui pense et qui élabore des connaissances nouvelles. J'exagère bien sûr et personne ne se reconnaîtra dans ce portrait caricatural. On opposera le plaisir du terrain à la souffrance de l'écriture, la richesse de l'observation à l'incertitude de la réflexion, la facilité des relations à la difficulté de l'interprétation, etc. Absurde - mais inévitable ? - dichotomie, qui trouve son origine dans l'impossibilité où l'on est d'être en même temps, ici et là,

celui-ci et celui-là. « Tantôt je pense, tantôt je suis » disait Paul Valéry. La question n'est pas dans la séparation nécessaire des moments (le temps de l'observation et le temps de l'écriture) et des lieux (la salle de classe et le bureau), mais dans la hiérarchisation implicite ou inavouée qui s'opère entre les deux. L'ancienne appartenance professionnelle permet-elle d'éviter ou au contraire renforce-t-elle cette rupture ? La réponse n'est pas simple car la situation est ambiguë : d'une part, la tentation est grande de marquer, dans l'écriture, la distance qu'estompait la commune identité professionnelle initiale ; d'autre part le bénéfice (social et scientifique) est réel de revendiquer, dans l'écriture, son ancienne appartenance et sa proximité. Devant cette alternative, et comme dans toute situation de double contrainte, chacun s'arrange avec sa conscience... au mieux de ses intérêts.

Que faut-il dire et que convient-il de taire ? Voilà bien une des questions à laquelle est confronté l'ethnographe, lorsqu'il entretient des relations amicales avec ses interlocuteurs. La question est encore plus forte si, à celles-ci, vient s'ajouter une forme de dette à l'égard de ceux qui l'ont accueilli et qui lui ont accordé leur confiance au nom d'un passé commun. Comment écrire librement sans trahir la confiance qui nous a été faite ? De deux choses l'une : soit on refuse d'assujettir le discours scientifique aux considérations morales et on assume les conséquences de ses propos sur les individus, même (surtout) lorsqu'ils peuvent être très mal perçus par ceux-ci ; soit on accepte de soumettre l'écriture aux contraintes du jugement moral des acteurs, au risque de ne pas dire, ou de ne pas tout dire. D'un côté la volonté de transparence au risque de la rupture de la confiance ; de l'autre la tentation de l'autocensure au risque de l'altération de son propos. Dans cette situation de double contrainte, le chercheur peut en appeler à sa *consciousness* (Arendt, 1996, 64) et suivre l'attitude de Socrate qui, dans le *Gorgias*, soutient la nécessité d'être en accord avec soi-même, au risque de s'opposer à tous les autres : « mieux vaudrait pour moi que ma lyre ou qu'un chœur sous ma direction donne des sons discordants ou des accords faux, et qu'une multitude d'hommes soient en désaccord avec moi, plutôt que moi, étant un, sois en disharmonie avec moi-même et me contredise » (482, b-c)<sup>15</sup>. Voilà qui justifie le refus de s'assujettir aux opinions, aux désirs ou aux attentes des autres, et qui conduit à tout dire, au risque de choquer ses interlocuteurs. Mais cette affirmation mérite d'être nuancée si on lui accole celle qui la précède : « mieux vaut être traité injustement que de commettre un tort » (474, b). Il faut donc taire toute affirmation qui court le risque de porter tort à celui qu'elle compromet, quitte à être injustement jugé. Fermeté d'un côté,

---

<sup>15</sup> Les deux citations extraites du *Gorgias* de Platon (482, b-c et 474, b) sont données dans la traduction qu'en propose Arendt dans ses *Considérations morales* (1996, 60).

prudence de l'autre. Ou plutôt fermeté et lucidité : ce qui est condamné ici, c'est l'erreur d'attribution, le procès d'intention ou le jugement péremptoire, qui érige le chercheur en redresseur de torts et en donneur de conseils.

La prudence doit être d'autant plus grande que la proposition est mal assurée. Sans dénier toute pertinence à l'observation ou à l'interprétation ethnographique, ce qui reviendrait à lui dénier toute valeur scientifique, force est de lui donner sa juste place : celle d'une forme particulière d'étude des sociétés humaines, s'appuyant sur le travail de terrain et allant de la simple description à l'interprétation, voire à la théorisation. Une des principales garanties de validité de la recherche ethnographique reste la qualité du travail de terrain et la reconnaissance de ce travail par « l'indigène » : non que ce dernier doive être d'accord sur tout ce qui est dit, mais qu'il puisse se reconnaître dans ce qui est décrit. À cet égard, l'ancien instituteur devenu ethnographe de la classe ne peut se prévaloir d'aucune autorité particulière ; sa connaissance du terrain, si elle lui confère quelques facilités, ne lui délivre aucune primauté quant à la qualité de ses observations ou à la pertinence de ses interprétations.

### 3.2. Contrôle et restitution : l'espace des points de vue

Respecter ses interlocuteurs suppose, nous l'avons dit, une certaine prudence. Mais la prudence ne signifie ni la complaisance, ni le misérabilisme. Ne pas prendre les acteurs pour des « idiots culturels » selon l'expression de Garfinkel (1967), c'est aussi leur reconnaître la capacité à recevoir de manière critique les résultats de la recherche. Les enseignants qui ont accepté notre présence et répondu à nos questions ont le droit de connaître les résultats de la recherche. Ils ont le droit de savoir et nous avons le devoir de répondre à leur demande, dont l'expérience montre toutefois qu'elle est rarement formulée et que même lorsqu'elle est proposée, elle n'est pas toujours souhaitée. Les questionnements des uns et des autres ne sont pas forcément les mêmes et les réponses que nous apportons à nos propres questions comblent rarement les attentes de nos interlocuteurs, soit qu'elles apparaissent triviales, soit qu'elles apparaissent au contraire trop abstraites et détachées de leurs préoccupations quotidiennes. On peut évidemment interpréter aussi cette relative indifférence comme une forme d'évitement, une manière de se protéger contre la menace d'un dévoilement ou d'une mise en questions pouvant déboucher sur une remise en question. Il ne revient pas au chercheur de porter un jugement sur ce choix personnel. Encore faut-il qu'il y ait choix et donc proposition de restitution.

La restitution est un exercice difficile qui peut se faire sous de multiples formes et de façon plus ou moins totale : depuis la soumission de descriptions ou d'analyses partielles jusqu'à la présentation finale des résultats de la recherche. Il faut distinguer ici ce qui relève de l'authentification des observations ou de la clarification des notes de terrain, de la restitution pure et simple. La demande de contrôle est une des dimensions nécessaires de la recherche ethnographique : la soumission des notes de terrain pour validation ou la demande d'informations complémentaires ou de précisions font partie intégrante du travail de l'ethnographe, pas seulement en direction de l'enseignant, mais aussi parfois en direction des élèves (vérification de ce qui a été dit, de la signification de tel ou tel geste, propos, etc.). Cette co-construction des notes de terrain n'est pas neutre. Sans sombrer dans la démagogie et l'illusion communautaire, on peut dire qu'elle évite de placer l'observé en position de simple fournisseur d'informations en lui conférant un rôle actif dans la recherche. Avec le risque qu'une sollicitation trop importante conduise à une saturation de l'interlocuteur ou à un renversement des rôles et à une perte de contrôle plus ou moins grande du chercheur sur le déroulement et l'objet de la recherche.

La restitution n'est pas de même nature : elle est la présentation, sous des formes diverses (orale, écrite, individuelle, collective) des résultats de la recherche à des fins premières d'information, même si elle peut donner lieu à des modifications, ajouts, nouvelles questions. Sauf dans le cas de la transmission de l'écrit définitif publié ou en cours de publication, la transparence totale est illusoire et la restitution complète improbable. Qu'on le veuille ou non, la restitution est souvent perçue sur le mode de *l'alétheia* : je vais te dévoiler ce que je sais. Comment échapper, dans cette exposition du savoir, à l'ambiguïté de la position scolastique et comment éviter de susciter « l'adhésion enchantée au point de vue scolastique » si bien analysé par Bourdieu (1997, 36) ? D'abord en ne confondant pas le point de vue de l'enseignant et celui du chercheur, et en reconnaissant la spécificité du questionnement de chacun : le premier vise la maîtrise *pratique* des situations d'enseignement, l'autre tente d'en acquérir la connaissance *théorique*. En réaffirmant ensuite que les conclusions auxquelles aboutit le chercheur ne sont pas des vérités auxquelles l'enseignant devrait s'assujettir, mais des données particulières (qu'on peut appeler scientifiques), à partir desquelles il peut repenser ou réorganiser sa pratique. En rappelant enfin que la restitution ne vise pas à réduire un écart ou à combler un vide, mais à répondre à une demande. Toute la question est de savoir si cette restitution prend la forme d'une confrontation entre savant et populaire (Grignon, Passeron, 1989) ou si elle est l'occasion d'un véritable échange, à partir d'expériences et de points de vue différents.

## Conclusion

Si, comme le soutient Clifford (2003) dans le texte qu'il consacre à l'autorité en ethnographie, le postulat de l'expérience comme source de la connaissance ethnographique doit être pris au sérieux, alors la double expérience de l'ancien instituteur devenu ethnographe de la classe lui confère une double autorité, fondée sur l'expérience de la pratique de l'enseignement scolaire d'une part, sur l'expérience de la pratique de la recherche d'autre part. S'il donne une certaine crédibilité à l'ethnographe, ce double savoir d'expérience offre-t-il pour autant une garantie de validité à ses observations et à ses interprétations ? Cette question n'est pas simple et mérite que l'on s'interroge, au-delà de son incarnation textuelle, sur les conditions et les limites de l'autorité ethnographique. Si l'ethnographe peut prétendre avoir quelque chose à dire, de non trivial, sur *ce qui se passe ici*, rien n'assure qu'il aura des propositions pertinentes à formuler sur *ce qu'il faut faire ici*. La description et l'interprétation, quelles que soient leurs qualités, n'autorisent pas la prescription. La double expérience d'instituteur et de chercheur présente l'avantage de permettre à l'ethnographe de la classe de jouer sur les deux tableaux : il est celui qui, au nom de son expérience passée d'instituteur, peut prétendre en savoir plus et mieux sur son objet que le chercheur dépourvu de la connaissance empirique de l'enseignement scolaire ; il est celui qui, au nom de son statut de chercheur, peut prétendre en savoir plus et mieux que l'enseignant de la classe dépourvu du capital scientifique nécessaire à la compréhension savante des phénomènes scolaires. On mesure le risque qu'il y aurait à transformer cette position particulière en position d'autorité : soutenir que l'ethnographie de l'école permet de construire des connaissances non triviales sur l'activité scolaire (les pratiques d'enseignement, les stratégies des élèves, etc.), qui peuvent être utiles à l'enseignant dans l'exercice de sa pratique, n'autorise pas l'ethnographe à dicter aux enseignants comment ils doivent enseigner.

Est-ce à dire qu'il ne faudrait rien dire ni faire au-delà des strictes limites de la recherche et prêcher une sorte de neutralité ethnologique, au nom d'un relativisme pour le moins contestable des connaissances scientifiques et des pratiques pédagogiques ? Non sans doute, mais à condition de le faire en toute clarté et de ne pas masquer les choix idéologiques derrière les discours scientifiques. L'ancien instituteur devenu ethnographe, parce qu'il connaît les deux domaines de la pratique (pédagogique et scientifique) et le double discours sur ces pratiques, doit plus que tout autre se préserver de la démagogie. La restitution puis la publication des travaux devrait être l'occasion d'un véritable échange et d'un enrichissement réciproque. On peut déplorer que l'organisation de la recherche et de la diffusion des travaux universitaires ne facilite pas ce dialogue. On peut craindre que l'évolution du



recrutement des enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation - la plupart des jeunes recrutés n'ayant pas la culture professionnelle que conférait à leurs aînés la pratique de l'enseignement - ne contribue guère à réduire l'écart entre praticiens et chercheurs. Ce n'est pas une raison pour ne pas s'interroger sur les conditions d'un tel rapprochement. Les anciens enseignants devenus chercheurs, surtout s'ils sont ethnographes, ont sans doute une responsabilité particulière dans cette tâche.

\*  
\*   \*  
\*

## Bibliographie

- ARENDET H. *Considérations morales*. Paris : Rivages, 1996.
- BOURDIEU P. (dir.). *La Misère du monde*. Paris : Seuil, 1993.
- BOURDIEU P. *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil, 1997.
- BOURDIEU P. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'Agir, 2004.
- CLIFFORD J. De l'autorité en ethnographie. Le récit anthropologique comme texte littéraire. In : CIEFAÏ D. (dir.). *L'Enquête de terrain*. Paris : La Découverte, 2003, pp. 263-294.
- COULON A. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, 1993.
- DEVEREUX G. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion, 1980.
- DODIER N. & BASZANGER I. Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 1997, pp. 37-66.
- FAVRET-SAADA J. *Les Mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard, 1995.
- FAVRET-SAADA J. & CONTRERAS J. *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie dans le bocage*. Paris : Gallimard, 1993.
- GARFINKEL H. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1967.
- GOFFMAN E. *Mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 et 2. Paris : Éditions de Minuit, 1992.
- GOFFMAN E. *Les Rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit, 1993.
- GOLD R. Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation. In : CIEFAÏ D. (dir.). *L'Enquête de terrain*. Paris : La Découverte, 2003, pp. 340-349.
- GOURDIR M. L'Observatrice, indigène ou invitée ? Enquêter dans un univers familier. *Genèses*, 32, 1998, pp. 110-126.
- GRIGNON C. & PASSERON J.-C. *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie de la littérature*. Paris : Gallimard - Le Seuil, 1989.
- HEIDEGGER M. La Doctrine de Platon sur la vérité. In : *Questions II*. Paris : Gallimard, 1968, pp. 121-163.

## Conclusion

Si, comme le soutient Clifford (2003) dans le texte qu'il consacre à l'autorité en ethnographie, le postulat de l'expérience comme source de la connaissance ethnographique doit être pris au sérieux, alors la double expérience de l'ancien instituteur devenu ethnographe de la classe lui confère une double autorité, fondée sur l'expérience de la pratique de l'enseignement scolaire d'une part, sur l'expérience de la pratique de la recherche d'autre part. S'il donne une certaine crédibilité à l'ethnographe, ce double savoir d'expérience offre-t-il pour autant une garantie de validité à ses observations et à ses interprétations ? Cette question n'est pas simple et mérite que l'on s'interroge, au-delà de son incarnation textuelle, sur les conditions et les limites de l'autorité ethnographique. Si l'ethnographe peut prétendre avoir quelque chose à dire, de non trivial, sur *ce qui se passe ici*, rien n'assure qu'il aura des propositions pertinentes à formuler sur *ce qu'il faut faire ici*. La description et l'interprétation, quelles que soient leurs qualités, n'autorisent pas la prescription. La double expérience d'instituteur et de chercheur présente l'avantage de permettre à l'ethnographe de la classe de jouer sur les deux tableaux : il est celui qui, au nom de son expérience passée d'instituteur, peut prétendre en savoir plus et mieux sur son objet que le chercheur dépourvu de la connaissance empirique de l'enseignement scolaire ; il est celui qui, au nom de son statut de chercheur, peut prétendre en savoir plus et mieux que l'enseignant de la classe dépourvu du capital scientifique nécessaire à la compréhension savante des phénomènes scolaires. On mesure le risque qu'il y aurait à transformer cette position particulière en position d'autorité : soutenir que l'ethnographie de l'école permet de construire des connaissances non triviales sur l'activité scolaire (les pratiques d'enseignement, les stratégies des élèves, etc.), qui peuvent être utiles à l'enseignant dans l'exercice de sa pratique, n'autorise pas l'ethnographe à dicter aux enseignants comment ils doivent enseigner.

Est-ce à dire qu'il ne faudrait rien dire ni faire au-delà des strictes limites de la recherche et prêcher une sorte de neutralité ethnologique, au nom d'un relativisme pour le moins contestable des connaissances scientifiques et des pratiques pédagogiques ? Non sans doute, mais à condition de le faire en toute clarté et de ne pas masquer les choix idéologiques derrière les discours scientifiques. L'ancien instituteur devenu ethnographe, parce qu'il connaît les deux domaines de la pratique (pédagogique et scientifique) et le double discours sur ces pratiques, doit plus que tout autre se préserver de la démagogie. La restitution puis la publication des travaux devrait être l'occasion d'un véritable échange et d'un enrichissement réciproque. On peut déplorer que l'organisation de la recherche et de la diffusion des travaux universitaires ne facilite pas ce dialogue. On peut craindre que l'évolution du

## 1.2. L'ambivalence des relations : chercheur et néanmoins ami

Dans un lieu comme l'école, où il est important pour chacun de sauver la face (devant ses collègues, ses élèves, le chercheur, les anciens pairs), chacun doit jouer sa partition sans fausse note. L'amitié en l'occurrence ne garantit rien et ne dispense pas de la prudence dans l'exercice des relations interpersonnelles : le juste équilibre entre la familiarité et la distance, la connivence et le regard critique. Ne jamais mettre l'autre en danger, sans jamais l'épargner pour autant : tel est le défi à relever. On ne dira jamais assez combien se révèle important cet équilibre entre la nécessaire spontanéité et l'authenticité d'une part ; l'autocontrôle, la maîtrise des gestes, des paroles et des affects d'autre part. Être dedans (dans l'action, dans la situation, dans la relation) sans y être totalement. Être encore collègue (enseignant) en ne l'étant plus tout-à-fait.

L'ancien instituteur devenu chercheur n'en demeure pas moins celui qui a, sinon trahi, du moins quitté le navire, à l'instar de tous ceux (ils sont près de 50 %) qui ont quitté la classe pour d'autres fonctions plus valorisantes, mieux rémunérées et souvent beaucoup moins difficiles et moins exposées. On lui reconnaît certes d'avoir mérité sa « promotion » mais on lui en veut aussi probablement d'avoir abandonné ses pairs. Cette ambivalence sourde transparait parfois dans les propos d'anciens collègues et peut conduire à l'aveu de leur frustration ou de leur ressentiment<sup>4</sup>. La recherche ethnographique, parce qu'elle recherche la proximité, expose les individus, soulève des affects, et peut placer les protagonistes dans des situations délicates<sup>5</sup> ; c'est pourquoi il peut paraître préférable de ne pas enquêter des gens trop proches affectivement. Dans ces conditions l'objectivation de la subjectivité, sans être une garantie de l'objectivité, en est sans doute une des premières conditions.

Mais l'ambivalence n'est pas seulement du côté de l'observé, elle est aussi du côté de l'observateur qui ne peut pas ne pas s'interroger sur ce qui, de son passé, est en jeu, tant au plan de la nature et de l'objet de la recherche engagée, qu'au plan méthodologique du choix d'un terrain connu et d'acteurs familiers : que masque

---

<sup>4</sup> Le regret par exemple de ne pas avoir saisi certaines occasions de changer d'affectation, d'accepter une « promotion » voire de changer de profession et le sentiment d'être un des rares à demeurer dans la classe alors que beaucoup d'autres en sont partis et ont acquis une meilleure reconnaissance sociale.

<sup>5</sup> L'ethnographe est parfois placé dans la situation inconfortable du témoin involontaire dans des situations difficiles, qu'il s'agisse d'émportements, de pertes de contrôle de l'enseignant à l'égard des élèves (paroles blessantes, gestes répréhensibles, etc.) ou des altercations avec les collègues ou les parents, etc.

## 1.1. L'ambiguïté du statut : ancien collègue et chercheur

La manière dont le chercheur est perçu doit sans doute beaucoup à la manière dont il se perçoit lui-même et dont il se présente à ses anciens collègues. Les relations doivent alors moins à l'affichage de son statut, qu'à sa volonté de s'affranchir de celui-ci et à le faire passer au second plan. Le double statut, d'enseignant et de chercheur, marque autant la commune appartenance que l'altérité : je suis le même et l'autre, celui qui partage certains savoirs, mais qui ne sait pas tout, et qui fait de cette ignorance la raison de sa présence. Ma présence n'est pas le fruit de mon savoir, mais de mon ignorance. « Je connais mais je ne sais pas » pourrait être une manière de résumer cette position aux yeux de mes anciens collègues, aujourd'hui partenaires de terrain<sup>3</sup>. Assumer cette incomplétude, est plus confortable qu'il n'y paraît : elle évite d'apparaître comme celui qui en sait plus ou qui sait mieux (un peu à la manière de ces nouveaux riches qui écrasent leurs anciens amis de leur récente fortune) ; elle permet de justifier le flou sur l'objet de la recherche et de ne pas dévoiler son questionnement (condition nécessaire pour éviter les effets d'attente).

Mais le risque est grand que cette prudence 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. Le soupçon de l'usurpation ne guette-t-il pas toujours l'ancien enseignant devenu chercheur ? De deux choses l'une : ou ses travaux ont connu une large diffusion et ils font l'objet de commentaires plus ou moins amènes (de l'admiration, feinte ou réelle, à la ferme condamnation de celui qui « a oublié ce que c'est que la classe ») ; ou il a peu publié, ou publié exclusivement dans des réseaux spécialisés, et sa crédibilité est mise en doute. Le chercheur, qui n'a apparemment rien à prouver, est en fait pris dans une injonction paradoxale : il en fait trop et il instaure la distance, la séparation, voire la rupture ; il en fait trop peu et il introduit le doute et le soupçon d'incompétence.

---

<sup>3</sup> On pourrait contester l'égalitarisme naïf introduit par les substantifs « partenaires », « interlocuteurs » et leur préférer le terme « d'informateurs ». Mais un tel emploi serait ici incongru et c'est pourquoi j'emploierai indifféremment « interlocuteur », « partenaire », « acteur », même si ces désignations ne sont pas totalement satisfaisantes.

## Familiaridad y conocimiento del terreno en etnografía de la escuela.

¿ Los antiguos maestros son los mejores etnógrafos ?

**Resumen** : El autor, antiguo maestro, analiza la relación entre su conocimiento « íntimo » del mundo escolar, adquirido a lo largo de su experiencia profesional y su trabajo de investigación. Este enfoque sirve de ocasión para examinar la cuestión más genérica de las conexiones entre la familiaridad con el terreno y la investigación etnográfica. Esta relación lleva a plantear un cierto número de cuestiones metodológicas y epistemológicas. El autor estudia diferentes formas de familiaridad y sus efectos específicos sobre la investigación. Sin llegar a decir que la afiliación, lejana o reciente, es una condición de la investigación etnográfica, sostiene que cierta forma de familiaridad (no instrumental) resulta necesaria para acercar, sin confundirlos, ambos mundos : el del investigador y el del profesional.

**Palabras claves** : Etnografía de la escuela, Familiaridad, Conocimiento del terreno, Epistemología, Metodología.

---

MARCHIVE Alain. 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*, La Familiarité avec l'objet de recherche, vol. 38, n° 1, 2005, pp. 75-92. ISSN 0755-9593. ISBN 2-9506879-2-X.

# Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ?

Alain MARCHIVE\*

## Résumé

L'auteur, ancien instituteur, examine les rapports entre sa connaissance « intime » du monde de l'école, acquise au cours de son expérience professionnelle antérieure, et son travail de recherche. Cette entrée est l'occasion d'examiner la question plus générique des rapports entre la nature de la familiarité avec le terrain et la recherche ethnographique. L'étude de

ces rapports conduit à poser un certain nombre de questions méthodologiques et épistémologiques. L'auteur examine différentes formes de la familiarité et leurs effets spécifiques sur la recherche. Sans dire que l'affiliation, lointaine ou récente, est une condition de la recherche ethnographique, il soutient qu'une certaine forme de familiarité (non instrumentale) s'avère nécessaire pour rapprocher, sans les confondre, le monde du chercheur et le monde du praticien.

## Mots-clés

Ethnographie de l'école  
Familiarité  
Connaissances du terrain  
Épistémologie  
Méthodologie

---

\* Laboratoire DAEST, Université Victor Segalen Bordeaux 2.