

LA RECHERCHE QUALITATIVE EN ÉDUCATION

YVES POISSON



Presses de l'Université du Québec

LA RECHERCHE QUALITATIVE EN ÉDUCATION

© 1992 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *La recherche qualitative en éducation*, Yves Poisson, ISBN 2-7605-0643-5 • SA643N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

LA RECHERCHE QUALITATIVE EN ÉDUCATION

YVES POISSON

1991

**Presses de l'Université du Québec
Case postale 250, Sillery, Québec G1T 2R1**

© 1992 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *La recherche qualitative en éducation*, Yves Poisson, ISBN 2-7605-0643-5 • SA643N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Cet ouvrage a été publié grâce à une subvention de la Fédération canadienne des sciences sociales, dont les fonds proviennent du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

ISBN 2-7605-0643-6

*Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés* © 1991
Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal - 1^{er} trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

© 1992 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *La recherche qualitative en éducation*, Yves Poisson, ISBN 2-7605-0643-5 • SA643N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Observer, c'est choisir, c'est classer, c'est isoler en fonction de la théorie. Élaborer une théorie, c'est résumer la pertinence de l'observation passée et attendre confirmation ou infirmation empirique des problèmes posés par la théorie.

Bronislaw Malinowski (1968)
Une théorie scientifique de la culture
Paris : Maspero, p. 16.

Avant-propos

C'est il y a cinq ans, lorsque j'ai animé des séminaires avancés sur les méthodes de recherches en sciences de l'éducation, que m'est venue l'idée d'écrire ce livre. Jusqu'alors, les séminaires de méthodologie de la recherche offerts dans les programmes d'études de deuxième et troisième cycles en psychopédagogie, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, étaient axés sur l'approche expérimentale d'inspiration positiviste. Cependant, nombre d'étudiants* qui participaient à mes séminaires demandaient des informations sur la recherche qualitative et souhaitaient passer quelques heures à étudier cette approche méthodologique. J'étais assez favorable à cette demande puisque j'ai toujours estimé que la recherche en éducation doit répondre aux besoins pédagogiques réels et se dérouler dans le milieu scolaire, comme c'est souvent le cas pour la recherche qualitative en éducation.

Mon mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation avait pour objet l'utilisation du système de Flanders pour l'analyse de l'interaction en classe (Poisson, 1970). En vue de mon doctorat, j'ai mené une recherche expérimentale dans des classes du secondaire portant sur l'examen et le contrôle de l'enseignement donné au moment de l'application d'un nouveau programme de mathématiques (Poisson, 1974). Je devais aller dans différentes classes

* Le générique masculin utilisé dans cet ouvrage n'a aucune volonté discriminante et ne vise qu'à l'allègement du texte.

X

pour vérifier si tout se déroulait comme prévu pendant l'enseignement. Je veillais à l'enregistrement sur rubans magnétoscopiques de tout l'enseignement qui était donné dans les salles de cours afin de pouvoir l'analyser par la suite.

L'approche de recherche alors privilégiée répondait cependant à toutes les exigences de la production scientifique : formulation d'hypothèses tirées de théories et de recensions, expérimentation, contrôles en vue d'assurer la validité et la généralisation des résultats, etc. Ce modèle de recherche, hérité des sciences naturelles, s'était imposé en psychologie éducative et en pédagogie et correspondait en tous points aux critères de scientificité reconnus en sciences de l'éducation.

Les choses ont beaucoup changé depuis et je suis porté à croire qu'il est assez bien vu actuellement de se montrer favorable à une approche de recherche qui soit autre que positiviste et expérimentale. On constate aujourd'hui que cette dernière approche n'est plus vraiment la seule qui soit acceptable pour mener une recherche en sciences de l'éducation.

Au cours des six dernières années, j'ai personnellement dirigé des recherches en éducation adoptant une perspective nettement qualitative, et je l'ai fait parce que je crois en la valeur de cette approche et également par goût. Les études en sociologie que j'ai faites au début des années soixante m'y ont sûrement prédisposé.

Avant de m'intéresser vraiment à la recherche qualitative en éducation et plus spécifiquement à celle d'approche ethnographique, je me suis beaucoup interrogé sur la valeur de ce type de recherche et je me suis abondamment documenté pour encourager des étudiants diplômés dans cette voie. C'est le fruit de ce travail de réflexion et de recherche sur le terrain en éducation que je livre aujourd'hui.

Remerciements

La réalisation de cet ouvrage a été rendue possible grâce à une année sabbatique que m’a accordée l’Université Laval au cours de 1987-1988.

De plus, une bourse du British Council m’a permis de séjourner en Grande-Bretagne et d’étudier sur place ce qui se fait dans le domaine de la formation à la recherche qualitative.

Enfin, le Département de sociologie de l’Université de Warwick à Coventry, par la bienveillante intervention de son directeur, le professeur Robert G. Burgess, m’a permis de résider dans cet établissement et de profiter au maximum des connaissances développées dans le champ de l’ethnographie scolaire.

Je tiens à remercier sincèrement toutes les personnes et toutes les institutions qui ont grandement facilité mon travail, tant pour la collecte d’informations en Grande-Bretagne que pour la rédaction du texte final au Québec.

L’American Anthropological Association a gracieusement accordé la permission de résumer et de présenter en français l’article Teaching « Fieldwork to Educational Researchers » tiré du périodique *Anthropology & Education Quarterly* (14 :3, 1983) et présenté à l’Appendice I du présent volume.

Table des matières

Avant-propos	IX
Remerciements	XI
Introduction	1
Première partie	
Présentation de la recherche qualitative	5
Chapitre 1	
Recherche qualitative ?	7
Chapitre 2	
Familles de recherche qualitative	21
Chapitre 3	
Raison d’être de la recherche qualitative	33
Chapitre 4	
Choix d’une approche qualitative	41

XIV

Deuxième partie

Technique et pratique de la recherche qualitative 47

Chapitre 5

Recherche qualitative : préparation et déroulement 49

Chapitre 6

Observation sur le terrain 61

Chapitre 7

Entrevues semi-structurées 73

Chapitre 8

Analyse des données 81

Chapitre 9

Rédaction du rapport de recherche 93

Troisième partie

Aspects de la formation à la recherche qualitative 105

Chapitre 10

Séminaires et thèses d'inspiration ethnographique 107

Conclusion générale 125

Appendice I

Onze séminaires de formation en recherche qualitative aux États-Unis 131

Appendice II

Cinq thèses d'approche qualitative et ethnographique 155

Références 163

Introduction

Cet ouvrage s'adresse principalement aux étudiants universitaires des cycles supérieurs en sciences de l'éducation. Il a été pensé dans un but didactique et vise à faire connaître certains aspects de ce qu'il est convenu de nommer la recherche qualitative en sciences de l'éducation.

La première partie, qui comprend quatre chapitres, permettra d'avoir une connaissance plus précise de la notion de recherche qualitative. On situera d'abord la recherche qualitative par rapport à des méthodes de recherche plus connues en sciences de l'éducation. On verra, au premier chapitre, que la méthodologie de la recherche qualitative, telle qu'elle s'est développée au siècle dernier, a son origine dans des postulats épistémologiques et gnoséologiques très différents de ceux qu'on retrouve dans les sciences d'inspiration positiviste. Au deuxième chapitre, nous constaterons que la recherche qualitative peut prendre plusieurs formes. Nous verrons entre autres que les recherches qualitatives, même si elles ont une origine commune, regroupent plusieurs familles. Le troisième chapitre permettra de comprendre pourquoi la recherche qualitative jouit actuellement, dans les sciences de l'éducation, d'une popularité qui aurait été difficilement imaginable il y a à peine quelques années. Le quatrième chapitre exposera les arguments qui militent en faveur d'une méthode de recherche qualitative inspirée de l'ethnographie.

Dans la deuxième partie, des aspects plus pratiques de la recherche qualitative seront abordés, tels que les méthodes et techniques qui concernent le travail sur le terrain. Au cinquième

2 Introduction

chapitre, nous considérerons l'importance déterminante des démarches qui précèdent le travail sur le terrain. Viendront ensuite le sixième chapitre qui portera sur l'observation participante, le septième qui étudiera les entrevues, le huitième qui donnera un aperçu de ce que signifie « faire l'analyse et l'interprétation de données amassées sur le terrain » et finalement le neuvième qui décrira quelques-unes des exigences se rapportant à la production d'un rapport de recherche qualitative valable.

Le dixième chapitre aura comme objectif de démontrer qu'il est possible de procéder à l'organisation de séminaires avancés en sciences de l'éducation ; ces séminaires devraient favoriser la formation de chercheurs capables de produire des thèses et des mémoires de haut niveau en recherche qualitative. Des modèles de séminaires de méthodologie et des exemples de thèses de doctorat réalisées selon une approche qualitative seront alors présentés.

Pour attester la vitalité actuelle de la recherche qualitative dans les sciences de l'éducation, la conclusion générale de ce volume présentera des publications qui viennent de paraître et qui ont pour sujet ce domaine en pleine effervescence qu'est la recherche qualitative.

À la lecture du présent ouvrage, le lecteur constatera qu'il ne s'agit ni d'un précis de méthodologie ni d'un manuel traitant à fond tous les aspects techniques nécessaires pour mener à bien une recherche qualitative. La planification, l'organisation et la réalisation de ce volume ont plutôt été guidées par trois objectifs principaux :

- donner des informations sur la recherche qualitative ;
- amener le lecteur à réfléchir à ce que peut signifier concrètement faire de la recherche qualitative en éducation ;
- proposer des moyens de développer des séminaires avancés et d'apprendre à mener une recherche qualitative.

Ces préoccupations ont fortement déterminé le choix et l'agencement du matériel présenté dans ce livre ; aussi croyons-nous important que le lecteur sache que ce souci constitue un parti pris pédagogique délibéré.

Plutôt que traiter in extenso les aspects techniques de la conduite d'une recherche qualitative, nous avons préféré présenter une vue d'ensemble de la problématique de la recherche qualitative en éducation. En procédant ainsi, nous sommes conscient de laisser plus d'un lecteur sur son appétit, car on ne trouvera pas nécessairement réponse aux nombreuses interrogations qui peuvent

subsister quant à ce qu'il faut faire aux différentes étapes d'une étude qualitative. Nous savons pertinemment qu'il y a encore beaucoup à dire sur la recherche qualitative, tant sur le plan historique et philosophique que sur le plan technique.

Ce qui pourra sembler une faiblesse dans cet ouvrage sera cependant, nous le souhaitons, son point fort. En effet, le contenu des chapitres, les appendices, les lectures proposées et les références bibliographiques constituent des composantes indispensables qui sont toutes de nature à inciter les lecteurs à s'engager plus avant dans l'exploration et la compréhension de la recherche qualitative en éducation.

Cet ouvrage, écrit sans aucun dessein polémique, propose plusieurs pistes ; celles-ci généreront peut-être des solutions qui, à long terme, auront des effets bénéfiques tant sur les futurs chercheurs en éducation que sur l'avancement de la recherche en ce domaine.

En terminant cette introduction, soulignons que le lecteur relèvera parfois certaines répétitions qui lui donneront peut-être l'impression de déjà vu. La volonté de donner à cet ouvrage un caractère didactique conduit inévitablement à des redites, à de très lentes progressions et à la reprise de certains propos. Aussi, nous dirons simplement au lecteur que nous adhérons entièrement au principe pédagogique formulé par Létourneau (1989), dans *Le coffre à outil du chercheur débutant*, selon lequel « c'est souvent en se faisant répéter la même chose qu'on découvre l'importance d'un enseignement ou qu'on l'assimile doucement » (p. XII).

PREMIÈRE PARTIE

Présentation de la recherche qualitative

CHAPITRE 1

Recherche qualitative ?

Plusieurs façons de faire de la recherche s'offrent aux chercheurs des sciences de l'éducation. À cet égard, nous considérerons, à titre d'exemple, trois recherches types qui sont représentatives de ce qui a été couramment fait jusqu'à présent en éducation. Ensuite, après un bref résumé de deux méthodologies de recherche dont l'origine remonte au siècle dernier, nous pourrons mieux définir ce qui caractérise la recherche qualitative.

Exemples de recherches en éducation

Premier exemple : un étudiant fait un sondage auprès d'une population d'élèves afin de déterminer statistiquement leurs attitudes à l'égard d'une nouvelle façon d'enseigner les mathématiques. Cette façon de procéder est normalement jugée scientifique si les critères essentiels de ce type de recherche sont respectés. En effet, le sondage, malgré son apparente simplicité, a tout pour être considéré comme un procédé de recherche sérieux quand il est fait dans les règles de l'art.

Deuxième exemple : une psychologue décide d'entreprendre une étude pour comparer les apprentissages des enfants par rapport à une nouvelle façon d'enseigner la lecture, soit à l'aide de l'ordinateur. Cette psychologue fera une recherche scientifique si elle applique les règles reconnues et indispensables aux fins de son expérimentation.

Troisième et dernier exemple : un enseignant analyse, *ex post facto*, les résultats de différents groupes d'élèves qui ont suivi des cours donnés selon différentes approches pédagogiques afin d'établir des corrélations entre les résultats obtenus par les élèves et les méthodes d'enseignement utilisées. Cet enseignant, comme l'étudiant et la psychologue, suit une démarche qui est de nature scientifique.

Ces trois exemples, qui sont loin d'épuiser toutes les formes de recherches possibles dans les sciences de l'éducation, illustrent assez bien ce qui peut venir à l'esprit quand on parle de recherches scientifiques en éducation. Dans les trois cas, il y a des éléments communs :

- a) le respect de règles méthodologiques reconnues par la communauté scientifique ;
- b) la quantification ;
- c) l'obtention d'informations considérées comme fiables, fidèles et valides ;
- d) la possibilité de formuler des lois généralisables.

Normalement, une recherche en sciences de l'éducation, selon plusieurs chercheurs de ce domaine, doit nécessairement privilégier ces éléments méthodologiques, qui sont essentiellement les mêmes que ceux qu'on retrouve dans les devis de recherche conçus pour étudier les phénomènes de la nature. En effet, très souvent, on procède dans les sciences de l'éducation, comme on le fait lors de l'étude scientifique de phénomènes naturels en zoologie, en botanique, en chimie et en physique.

Dans un tel cas, la définition de la science qui sous-tend la recherche correspond à celle que l'on trouve dans le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande (1968) sous la formulation suivante :

Ensemble de connaissances et de recherches ayant un degré suffisant d'unité, de généralité, et susceptibles d'amener les hommes qui s'y consacrent à des conclusions concordantes, qui ne résultent ni de conventions arbitraires, ni des goûts ou des intérêts individuels qui leur sont communs, mais des relations objectives qu'on découvre graduellement, et que l'on confirme par des méthodes de vérification définies. (p. 954)

Une telle définition de la science peut s'appliquer aussi bien aux sciences de l'éducation qu'aux sciences naturelles. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire de revoir toute l'histoire des sciences pour conclure que les sciences humaines, tout comme les autres sciences,

ont été profondément marquées par le positivisme dont Auguste Comte (1875) est le plus illustre représentant.

D'après ce penseur et philosophe du XIX^e siècle, le caractère fondamental de la philosophie positive est de considérer tous les phénomènes comme assujettis à des lois naturelles. Nous pouvons donc affirmer que, dans l'esprit du positivisme, l'aptitude à la prévision est le but premier de la science et que la possibilité de vérification est son exigence première. Tout le reste est pure métaphysique.

Positivisme

Les trois exemples qui ont été présentés plus haut sont donc tous dans la foulée du positivisme (nous verrons plus loin pourquoi). Mais essayons d'abord de circonscrire ce qu'il faut entendre dans cette notion de positivisme.

Définition

Évidemment, il y a un danger à simplifier et à tout ramener à Auguste Comte lorsqu'il s'agit de parler de positivisme. Aussi, pour trouver un terrain d'entente, on peut consulter encore une fois le *Vocabulaire technique et critique de philosophie* de Lalande (1968) :

On donne par extension le nom de positivisme à des doctrines qui se rattachent à celle d'Auguste Comte ou qui lui ressemblent, quelques fois même d'une manière assez lointaine, et qui ont pour thèses communes que seule la connaissance des faits est féconde ; que le type de la certitude est fourni par les sciences expérimentales ; que l'esprit humain, dans la philosophie comme dans la science, n'évite le verbalisme ou l'erreur qu'à la condition de se tenir sans cesse au contact de l'expérience et de renoncer à tout a priori ; enfin que le domaine des « choses en soi » est inaccessible, et que la pensée ne peut atteindre que des relations et des lois. (p. 793)

Critères positivistes en science

Jusqu'à tout récemment, dans les milieux de recherche en sciences de l'éducation, la première préoccupation scientifique a été de respecter ces critères positivistes considérés comme indispensables

à la scientificité. Dans la conduite des recherches on s'en est donc tenu aux règles méthodologiques positivistes qui ont précisément comme fonction d'assurer l'objectivité du chercheur. En conséquence, la poursuite de la validité et de la fiabilité a pris une importance capitale, car il ne faut jamais perdre de vue que la science, dans une perspective positiviste, doit *expliquer* des phénomènes afin de pouvoir formuler des lois généralisables. C'est ainsi que les chercheurs en sciences de l'éducation, tout au long du développement de la recherche dans leur domaine, se sont largement inspirés du positivisme pour mettre au point leurs méthodes de recherche.

Respect des critères positivistes

Revenons sur les exemples précédents. Dans le cas du sondage d'opinion, il importera pour le chercheur de formuler des questions qui ne refléteront ni ses propres opinions ni les valeurs auxquelles il est attaché. Pour atteindre l'objectivité, le sondeur devra élaborer un questionnaire qui soit le plus neutre possible. Plusieurs précautions devront également être prises : l'échantillonnage des sujets qui répondront au questionnaire, la collecte systématique des réponses, la compilation et l'analyse rigoureuse des données.

Si l'on se reporte au deuxième exemple, soit l'expérimentation en classe, on doit remarquer que des dispositions analogues doivent être prises par la psychologue qui étudie les attitudes et les réactions des enfants qui se soumettent à un nouveau type d'enseignement. L'expérimentatrice doit alors faire appel à des instruments d'observation et de mesure qui sont validés. Elle évitera autant que possible d'influencer, par ses paroles et ses gestes, les réactions et les attitudes des sujets observés. Les questions et les comportements imprévus dans le devis expérimental seront ignorés et tenus pour inexistantes. La chercheuse s'intéressera uniquement aux attitudes et aux réactions qui ont été définies préalablement dans le cadre de la théorie psychologique qui guide son enquête. Elle vérifiera si les résultats obtenus suivent le sens de ses hypothèses de recherche, elles-mêmes formulées en fonction d'une théorie psychologique bien précise.

La démarche de l'enseignant qui étudie les effets de nouvelles approches pédagogiques est similaire. Les mesures effectuées en vue d'établir des comparaisons sont planifiées à partir d'instruments éprouvés et soigneusement prétestés. Rien n'est improvisé et tout est

soumis à un contrôle rigoureux. Des mesures sont prises afin que le chercheur puisse affirmer, à la suite de son étude, que les résultats significativement supérieurs chez les sujets du groupe expérimental sont effectivement attribuables à une pédagogie d'un type nouveau.

En élaborant les trois exemples précédents, nous avons voulu résumer le plus concrètement possible ce que l'on attend fréquemment d'une recherche en sciences de l'éducation qui s'inspire du positivisme : objectivité, contrôle sur la situation étudiée, quantification, recours à des hypothèses qui seront finalement confirmées par les résultats de l'étude. Ce qui vient d'être exposé de façon très condensée reproduit tout de même l'essentiel des recherches en sciences de l'éducation où une méthodologie inspirée du positivisme joue pleinement son rôle.

Par ailleurs, les procédés décrits et les buts poursuivis dans ces trois recherches types illustrent ce que l'on entend généralement par des recherches faites selon le paradigme positiviste et nomothétique (du mot grec *nomos* signifiant loi), c'est-à-dire lorsque le but de la recherche est de découvrir des lois universelles.

Alternative au positivisme : la recherche qualitative

Le positivisme est toujours très populaire dans le monde de l'éducation, ce qui est bien ainsi puisque les recherches d'inspiration positiviste ont un rôle important à jouer pour le développement des connaissances. Cependant, la recherche en éducation et en sciences humaines aurait avantage à s'inspirer d'un autre modèle de recherche qui, sans supplanter le positivisme, peut être d'une aussi grande utilité pour l'avancement des connaissances en sciences humaines.

Prenons connaissance de ce qu'a écrit la sociologue Madeleine Grawitz (1976), à ce sujet :

Les sciences sociales en général et la sociologie en particulier ont toujours été considérées comme des sciences *nomothétiques*, c'est-à-dire étudiant l'aspect général, régulier et récurrent des phénomènes et pouvant à défaut d'énoncer des lois, du moins généraliser et prévoir. Cependant toute science revêt également un aspect *idiographique*, c'est-à-dire comporte l'étude d'un certain nombre de faits particuliers. (p. 336)

La méthodologie de la recherche qualitative actuelle doit beaucoup à ce second aspect décrit par Grawitz. Il importe donc de donner quelques précisions sur le caractère idiographique (du mot grec *idios* signifiant spécial) de toute recherche qualitative.

Approches et méthodes en recherche qualitative

On peut affirmer sans trop de risques que ce que l'on appelle la recherche qualitative en sciences humaines a comme but premier de *comprendre* des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales.

Une expression souvent utilisée en sciences humaines nous permet de saisir ce qu'est concrètement une méthodologie visant l'étude du particulier. Il s'agit de la méthode de recherche où l'investigation est faite sous forme d'*étude de cas* (*case study*).

Étude de cas

Suivant cette démarche de recherche, le chercheur, au lieu de porter son investigation sur un grand nombre de personnes, étudie un nombre limité de cas considérés comme significatifs en fonction d'un objectif précis et restreint. Cet objectif vise tout de même la *compréhension en profondeur* d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène historique ou de toute autre réalité sociale. Mais étant donné que l'étude de cas se limite à un phénomène particulier, contrairement aux études statistiques et aux expérimentations, son objectif n'est pas d'aboutir à des certitudes et de favoriser ainsi la généralisation des résultats. L'étude de cas conduit habituellement à la production d'une monographie où sont décrits et interprétés les éléments majeurs d'un phénomène particulier dans le but principal d'en faciliter la compréhension.

La plupart des études qualitatives réalisées en éducation peuvent être considérées comme des études de cas car elles ont pour objectif de projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers.

La « uerstehen » en sciences de l'esprit

Il est important d'insister sur le fait que la poursuite des buts assignés à toute étude de cas s'inscrit dans une tradition de recherche qui, tout comme le positivisme, appartient au XIX^e siècle. En effet, parallèlement au courant d'inspiration positiviste s'est développée en Allemagne une position théorique à laquelle le mot *verstehen*, qui signifie comprendre, est souvent associé. L'historien et philosophe Dilthey (1883) a été le premier à utiliser le terme *verstehen* pour désigner l'essentiel d'une approche de recherche *en sciences de l'esprit* où la méthodologie est très différente de celle mise de l'avant par le positivisme.

La position de Dilthey par rapport à la façon de traiter la relation entre le sujet (le chercheur) et l'objet (le phénomène à étudier) est fondée sur le postulat que la connaissance de la réalité humaine et sociale n'est possible que si on recourt à une approche différente de celle utilisée habituellement pour étudier des phénomènes physiques.

Convaincu de la justesse de la formule : « nous expliquons la nature, nous comprenons la vie psychique », Dilthey estime qu'il appartient aux *sciences de l'esprit* de ne pas seulement expliquer les phénomènes socio-historiques, mais aussi de les *comprendre*, c'est-à-dire d'en produire les *sens*. Aussi, les personnes qui étudient les êtres humains, leurs productions et leurs institutions, parce qu'elles sont capables d'appréhender ce que vivent leurs semblables, n'ont pas à procéder comme les chimistes, les physiciens, les botanistes, les minéralogistes ou tous les autres chercheurs qui étudient les phénomènes de la nature. D'ailleurs, il est presque impossible, en sciences de l'esprit, de séparer ce qui est l'objet de la recherche de ce qui relève du chercheur lui-même. Ce dernier peut arriver à une connaissance exacte des humains uniquement parce qu'il est en mesure de partager avec eux une « expérience de vie » commune. Le travail majeur de la personne qui fait des sciences humaines est en somme d'interpréter ce que vivent des êtres humains. Cette notion d'interprétation est fondamentale dans la recherche qualitative.

Pour comprendre les personnes que l'on étudie en sciences de l'esprit, il faudrait procéder comme en herméneutique, c'est-à-dire comme dans l'interprétation des textes sacrés. Il faut en effet tenter de découvrir le sens caché que les personnes donnent à la réalité qu'ils vivent (Resweler, 1988). En sciences humaines, selon la perspective développée initialement par Dilthey, le chercheur doit

s'efforcer de pénétrer, de saisir, d'exprimer et de communiquer le plus adéquatement possible la façon de penser et de vivre des personnes qui sont l'objet de sa recherche.

Une telle approche est possible parce que les chercheurs, qui sont des êtres humains doués de sensibilité et capables de tirer profit de leurs expériences personnelles, sont en mesure de percevoir la réalité telle que la perçoivent d'autres humains, également doués de raison et de sensibilité. Il ne faut donc pas craindre, en sciences de l'esprit, pour utiliser une expression de Dilthey, de prendre en considération la vie mentale et affective des personnes étudiées, pas plus qu'il ne faut faire abstraction de la personne qui conduit la recherche.

Les règles méthodologiques inspirées de la *verstehen* doivent par conséquent être différentes de celles des sciences de la nature où les objets de recherche sont des choses inanimées, des plantes, des animaux. Le but de la recherche en sciences humaines serait, suivant la tradition de recherche influencée par les travaux de Dilthey, de rendre compte de la réalité sociale telle qu'elle est vraiment vécue et perçue par les sujets ou telle qu'elle se déroule dans les institutions étudiées. L'objectivité dans l'étude des phénomènes humains n'a pas alors la même importance que dans une méthodologie inspirée du positivisme.

De plus, la recherche en sciences humaines qui s'inscrit dans la tradition de la *verstehen* ne peut se priver des informations inopinées mais pertinentes qui proviennent des sujets étudiés sous prétexte de préserver l'objectivité des résultats.

En fait, une véritable objectivité est une utopie en sciences de l'esprit car le chercheur est et sera toujours une personne humaine avec des sentiments et des idées personnelles. Cette réalité ne peut être niée et il faut plutôt s'efforcer de composer avec elle. D'ailleurs, une approche de recherche influencée par la *verstehen* ne tente aucunement d'atteindre l'objectivité totale dans la description des faits sociaux afin de formuler ensuite de lois généralisables. La tradition de la *verstehen* en sciences humaines vise plutôt la meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de recherche.

La sociologie compréhensive

Notons que la position gnoséologique de Dilthey, c'est-à-dire celle qui traite la connaissance des relations entre le sujet et l'objet sur le plan général et abstrait, est toujours actuelle ; comme nous le verrons plus loin, plusieurs chercheurs en recherche qualitative s'en inspirent directement. En sciences sociales, on remarque que les travaux de Weber, qui ont largement contribué au développement de ce que l'on nomme la *sociologie compréhensive*, ont été influencés par la pensée de Dilthey. Voici comment Weber définit la sociologie :

Nous appelons sociologie (et c'est en ce sens que nous prendrons ce terme aux significations les *plus* diverses) une science dont l'objet est de comprendre par interprétation (*deutend verstehen*) l'activité sociale, pour ensuite expliquer, causalement, le développement et les effets de cette activité. (cité par Grawitz, 1976, p. 131)

Cette citation de Weber résume très bien ce qui caractérise le mieux, à notre avis, le but poursuivi par les recherches qualitatives en éducation et qui sont toutes, à divers degrés, marquées du sceau de la *verstehen*.

Méthodologie de la recherche qualitative

Les idées sur la nature, tout comme les buts de la recherche en sciences humaines, ont bien évolué depuis la parution des travaux de Comte, de Dilthey et de Weber. Actuellement, dans les sciences de l'éducation, nous savons bien ce que signifie faire une recherche dans la tradition du positivisme, puisque c'est selon ce paradigme que se fait présentement le plus grand nombre de recherches.

Notion et buts de la recherche qualitative

Cependant, nous savons encore bien peu de choses sur ce que signifie exactement faire de la recherche en éducation dans la tradition de la *verstehen*. Plusieurs ignorent même que c'est dans cette tradition qu'il faut situer la *recherche qualitative*.

Comme nous venons de le voir, l'expression recherche qualitative doit beaucoup à la position de Dilthey. Dans cette perspective, toute recherche qualitative en éducation aura comme principal objectif la *compréhension* de phénomènes reliés à

l'éducation. L'approche méthodologique et les moyens utilisés seront différents de ceux employés autrefois et encore aujourd'hui en sciences naturelles.

Si l'on parle de recherche « qualitative », c'est principalement parce que le chercheur « qualitatif » veut saisir l'essentiel de la réalité sociale étudiée et que pour atteindre cet objectif, il doit être en mesure de *comprendre* la réalité en question. La méthodologie de la recherche qualitative est déterminée par cette poursuite de l'essence de la réalité humaine et sociale. Aussi, c'est la méthodologie, bien avant les procédés techniques, qui est le dénominateur commun de toutes les approches qui peuvent être regroupées sous la bannière de la recherche qualitative.

Quelques définitions

Méthodologie. Signalons que le terme *méthodologie*, fréquemment utilisé dans le présent ouvrage, doit être pris au sens large car il se rapporte à la logique des principes généraux qui guident la démarche d'une investigation systématique dans la poursuite des connaissances. Le mot *méthode* a, pour sa part, une acception plus restreinte et il équivaudra, dans notre texte, aux procédés, stratégies et moyens techniques utilisés dans une recherche.

Terme qualité. Préciser davantage le mot *qualité* permettra de mieux comprendre ce qu'est la recherche qualitative. Le mot qualité évoque souvent dans l'esprit des gens, l'idée qu'une chose est importante, essentielle ou indispensable. C'est exactement le sens qu'il faut retenir lorsqu'il est question de recherche qualitative, car le chercheur tente d'atteindre l'essentiel de phénomènes humains.

Instrument de recherche. Le chercheur qui fait de la recherche qualitative veut donc parvenir à la compréhension, à l'interprétation et à la présentation de l'essentiel des phénomènes humains et sociaux qu'il étudie. Pour atteindre ce but, le chercheur n'a d'autre choix que d'assumer lui-même le rôle de premier *instrument de recherche*, et ce à toutes les étapes de la recherche, avec toutes les conséquences que ce rôle comporte. Il ne doit se fier qu'à lui seul et il doit se considérer comme l'instrument de recherche le plus approprié pour l'étude scientifique de sujets humains.

Points à surveiller

Les lignes précédentes ont exposé, très sommairement il faut l'avouer, les antécédents méthodologiques propres à la recherche qualitative telle que nous la connaissons présentement. Examinons maintenant ce qui distingue, sur trois points précis, la méthodologie de la recherche qualitative :

- le rapport du chercheur avec l'objet de sa recherche ;
- le choix et l'utilisation des procédés et des stratégies de recherche ;
- le rôle du chercheur.

La première préoccupation du chercheur « qualitatif » en éducation est, fondamentalement, d'obtenir des informations qui, sans nécessairement être nombreuses, seront les plus susceptibles de révéler l'essentiel de la réalité scolaire en question. Imaginons une situation de recherche où une classe est étudiée selon une approche qualitative. Habituellement, une classe se compose ainsi : des élèves, un enseignant, des activités destinées à la réalisation des apprentissages, des règlements, du mobilier, du matériel et la disposition des lieux. Tout est important dans cette situation sociale. Les gestes des élèves et de l'enseignant sont primordiaux, au même titre que leurs paroles et leurs sentiments. L'utilisation de l'espace, du matériel pédagogique, du mobilier, de l'équipement, a une signification très précieuse. Ce sont tous ces phénomènes qu'il importe d'observer afin d'en dégager des significations.

Contact avec les sujets étudiés

Le chercheur qui fait une étude qualitative dans une classe doit être en mesure de saisir et d'interpréter les caractéristiques essentielles de cette classe. Il ne doit pas s'imposer des limites en utilisant des instruments tels que des questionnaires préparés à l'avance, car il porterait atteinte à l'esprit même de son investigation. Cette préoccupation, il faut le retenir, fait partie de la méthodologie même de la démarche qualitative en recherche.

Souplesse dans les méthodes utilisées

Une recherche qualitative, contrairement à une recherche de type positiviste, laisse beaucoup de place à l'improvisation comme à

l'ajustement aux événements qui se produisent inopinément lors de l'investigation. Le devis de recherche n'est habituellement pas élaboré à partir d'une hypothèse qu'il faut confirmer en faisant appel à des procédés et à des stratégies établis avant même la cueillette des données. Au contraire, la méthodologie de la recherche qualitative favorise la flexibilité dans l'utilisation des procédés et ce sont ces derniers qui devront s'ajuster à la situation si celle-ci se modifie. Il est donc possible de remplacer des instruments de recherches initiaux par de nouveaux instruments si les premiers ne satisfont plus les exigences du contexte dans lequel se déroule l'investigation. Par exemple, si le chercheur se rend compte, pendant qu'il étudie une classe de jeunes élèves, qu'il en apprendrait beaucoup plus sur la situation étudiée s'il se mettait à jouer et à parler avec les enfants, il ne doit pas s'en empêcher même s'il avait initialement prévu d'être distant des élèves.

Procéder de cette manière est un moyen approprié pour arriver à une meilleure compréhension de la réalité telle qu'elle est vécue par les sujets. Il importe peu que le chercheur ait prévu de ne pas échanger avec les enfants. La décision de modifier le procédé de recherche initial ne doit pas être considérée comme un échec, un caprice ou un laisser-aller de la part de la personne qui fait la recherche. C'est plutôt la méthodologie qui incite le chercheur à se laisser guider par la situation telle que vécue par les sujets lorsqu'il mène son investigation.

Rôle du chercheur

On peut déjà entrevoir le rôle capital qui incombe au chercheur au cours d'une recherche qualitative. Ce rôle obéit à la méthodologie de recherche issue de la *verstehen* selon laquelle la valeur d'une recherche qualitative est d'abord fonction de l'instrument principal, c'est-à-dire la personne qui conduit la recherche. La crédibilité du chercheur, tout comme celle des informations qu'il fournit, prend donc le pas sur la validité et la fidélité des instruments normalement utilisés dans une recherche d'approche positiviste.

Sa subjectivité. Toutefois, la subjectivité du chercheur ne doit pas être considérée comme un handicap. Il s'agit plutôt d'un avantage et il faut en tirer le maximum de bénéfices. Ne croyons pas que le chercheur « qualitatif » doit conséquemment bannir le mot objectivité de son vocabulaire. Le contraire est plus près de la vérité : le chercheur « qualitatif » qui tente de saisir et d'interpréter l'essentiel

d'une réalité sociale ne peut parvenir à ses fins que par une démarche systématique et rigoureuse, tout comme le ferait un chercheur « positiviste ».

Sa compétence. Puisqu'il est le plus important des instruments de recherche, le chercheur « qualitatif » s'attachera principalement à posséder toutes les habiletés requises pour être en mesure d'exécuter, avec compétence et sans exception, toutes les tâches nécessaires à la réalisation de sa recherche. C'est grâce à sa maîtrise de toutes les stratégies nécessaires à l'exécution de son investigation que le chercheur « qualitatif » pourra comprendre, interpréter et présenter des phénomènes humains de façon vraiment scientifique.

Conclusion

Trois éléments méthodologiques fondamentaux de toute recherche qualitative s'inscrivant dans la tradition de la *verstehen* viennent d'être mis en évidence : le rapport du chercheur avec l'objet de sa recherche, le choix et l'utilisation des procédés de recherche, le rôle du chercheur. Ces trois éléments seront repris dans le prochain chapitre pour présenter et analyser différentes approches de la recherche qualitative inspirées de la méthodologie issue des travaux philosophiques et historiques de Dilthey.

Lectures conseillées

DILTHEY, W. (1926). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Traduction, présentation et notes de Sylvie MESURE, Paris : Éditions du Cerf, 1988.

FAURE, E. et al. (1988). *Auguste Comte. Qui êtes-vous ?* Lyon : La Manufacture.

KHODOSS, F. (1982). *Auguste Comte, Cours de philosophie positive*. Paris : Hatier.

CHAPITRE 2

Familles de recherche qualitative

Il est intéressant de souligner que la nouvelle équipe éditoriale de l'*American Educational Research Journal*, publication de l'American Educational Research Association, dans le numéro de l'été 1987 (vol. 24, no 2), a demandé à trois auteurs bien au fait de la recherche qualitative en éducation, soit Mary Lee Smith, Susan Florio-Ruane et John H. Chilcott, de produire des articles exposant les critères à respecter lors de l'élaboration d'un rapport de recherche qualitative et qui lui vaudraient d'être accepté par cette revue de recherche en éducation. L'équipe éditoriale voulait signifier, par cette initiative, que des articles portant sur la recherche qualitative en éducation seraient dorénavant publiés dans cette revue scientifique et qu'on réserverait une place importante pour autant qu'ils respectent certaines normes. Aussi les auteurs ont-ils accepté d'écrire ces articles qui s'avèrent très utiles pour analyser et apprécier ce qui se fait et se fera dans le domaine de la recherche qualitative. Ce qui suit, sans résumer l'essentiel des trois articles en question, s'en inspire largement.

Pluralité de termes

Le caractère commun à toute recherche qualitative, comme nous l'avons montré précédemment, réside dans la méthodologie inspirée des travaux des philosophes allemands du XIX^e siècle. Cependant, il importe d'insister sur le fait que tous les chercheurs « qualitatifs » ne

procèdent pas tous de la même manière pour réaliser concrètement leurs travaux de recherche, même s'ils s'inspirent globalement d'une même méthodologie. C'est ce qui nous amène à parler des familles de recherches qualitatives.

Il faut accepter que les différentes façons de faire de la recherche qualitative se situent dans un continuum où certains éléments de la méthodologie sont plus importants pour les chercheurs, suivant leurs options théoriques, leurs croyances ou leurs goûts, alors que d'autres éléments, pour les mêmes motifs, sont d'une importance moindre. Voilà qui démontre parfaitement le paradoxe de la filiation de la *verstehen*.

Il n'y a donc pas d'unité dans cette tradition de la recherche malgré une évidente parenté ; c'est ce qui explique pourquoi on s'entend généralement quant à ce que la recherche qualitative n'est pas, alors qu'il n'y a guère d'unanimité pour préciser ce qu'elle est exactement.

Un grand nombre de termes sont associés à la recherche qualitative mais, il faut l'avouer, aucun d'entre eux ne peut évoquer ni résumer à lui seul l'essentiel d'une recherche qualitative. Voici d'ailleurs une liste de termes qui, de près ou de loin, sont souvent associés à la recherche qualitative :

sciences de l'esprit	sociologie compréhensive
ethnologie	ethnographie
anthropologie culturelle	approche constructiviste
anthropologie cognitive	ethnoscience
recherche-action	recherche interprétative
phénoménologie	nouvelle sociologie
microsociologie	recherche descriptive
recherche réflexive	psychologie écologique
histoire de vie	interactionnisme symbolique
étude de cas	observation participante
recherche naturaliste	recherche de terrain
ethnométhodologie	évaluation naturaliste

Le but du présent chapitre n'est pas de définir ou de signifier exhaustivement chacun de ces termes. On trouvera, dans les lectures conseillées, des informations complémentaires qui permettront une meilleure compréhension de ces termes. L'énumération que nous avons faite sert avant tout à mettre en évidence les rapports qui existent entre certaines dimensions des concepts énumérés et la

méthodologie qualitative en sciences humaines où la compréhension des sujets et des phénomènes sociaux est prioritaire.

Précisions sur quelques termes

L'ethnologie, l'anthropologie, la nouvelle sociologie, la psychologie écologique sont des disciplines des sciences humaines ; elles sont toutes axées sur la description et l'interprétation des phénomènes sociaux de dimension restreinte et leur but est de fait la compréhension d'autres cultures.

Quand on considère l'expression *interactionnisme symbolique*, on se rapporte en fait à une préoccupation du chercheur qui doit tenir compte de la conception particulière que les sujets étudiés se font de leur milieu social.

Par *recherche-action*, on désigne une recherche qui est menée de sorte que les acteurs sociaux sujets de la recherche s'y trouvent eux-mêmes engagés en contribuant à identifier et à élaborer une solution au problème étudié. L'*histoire de vie*, le terme le dit bien, est un cheminement de recherche qui privilégie le vécu des sujets étudiés. Quant à l'*ethnométhodologie*, c'est une façon de faire de la sociologie en suivant une démarche très empirique et peu conventionnelle, soit en étudiant les moyens et les méthodes que les individus utilisent pour donner un sens aux actions qu'ils accomplissent tous les jours.

À la lumière de ces brèves descriptions, nous pouvons constater que les chercheurs « qualitatifs », peu importe les disciplines en question, veulent tous arriver à une perception approfondie des réalités humaines et sociales et en dégager une signification qui correspond à la perspective que les acteurs sociaux ont eux-mêmes de ces réalités.

Relation entre le chercheur et l'objet de recherche

Pour atteindre les buts qu'elle s'est fixée, une recherche qualitative exige en général des relations assez étroites entre le chercheur et les sujets et phénomènes étudiés ; c'est pourquoi on trouve souvent associés des termes qui expriment cette familiarité souhaitée avec les sujets et le milieu observés : *recherche de terrain*, *observation*

participante, recherche naturaliste. Pour à la fois établir des relations avec les sujets et les réalités étudiés et atteindre les objectifs de leur recherche, les chercheurs « qualitatifs » peuvent faire appel à des techniques et à des postulats grâce auxquels le rôle du chercheur, pourra considérablement varier. Ainsi, certains prendront le parti de rendre compte d'un phénomène humain ou social en s'accordant, en tant que chercheur, une place importante dans la processus de recherche. C'est ce que fait la recherche qualitative inspirée de l'ethnographie.

D'autres chercheurs considèrent que le chercheur doit s'effacer le plus possible et focaliser ses interventions sur le vécu tel qu'il est réellement perçu par les sujets. C'est l'option mise de l'avant par les chercheurs dont la méthode de recherche est influencée par la phénoménologie.

Deux exemples d'approche qualitative

Tout ce qu'on appelle *recherches qualitatives* se rapporte donc à un ou à plusieurs des termes qui viennent d'être mentionnés. En réalité, plusieurs éléments relevant de cette méthodologie sont inextricablement enchevêtrés et c'est pourquoi l'on peut parler de familles de recherche qualitative. Toutefois, dans le reste de ce chapitre, nous nous en tiendrons à deux approches de recherche qualitative qui correspondent à deux familles : l'approche inspirée de l'*ethnographie* et celle inspirée de la *phénoménologie*.

En les comparant, nous constaterons qu'il convient de toujours utiliser l'expression *recherche qualitative* pour désigner les recherches faites selon l'une ou l'autre de ces deux approches ; seuls diffèrent les techniques utilisées et les rôles accordés aux personnes concernées, soit le chercheur et les sujets de la recherche.

Ethnographie

Le terme ethnographie peut désigner deux choses :

- a) un processus de recherche en sciences humaines ;
- b) un rapport ou une monographie qui décrit la recherche réalisée grâce au processus de recherche.

Signalons que le terme ethnographie est davantage employé, ici, dans le sens de processus de recherche. Quant au sens littéral du mot ethnographie, qui vient de *ethnos* « peuple » et de *graphein* « décrire », il devrait strictement signifier l'étude descriptive de divers groupes humains (ethnies) ainsi que de leurs caractères anthropologiques et sociaux.

Évidemment, quand on étudie une classe d'élèves ou une école du secondaire, l'objet de l'étude est à cent lieues de cette définition. Pourquoi alors employer le mot ethnographie ? Simplement parce que ce terme s'applique aujourd'hui, par extension, à ce procédé de recherche qui concourt à brosser un portrait du « mode de vie » d'un groupe de personnes en particulier (Wolcott, 1988).

Le terme ethnographie désigne donc cette démarche scientifique suivant laquelle un chercheur étudie les comportements des personnes et les événements d'un contexte social afin de décrire ce contexte et de l'interpréter le mieux possible. Pour atteindre cet objectif, le chercheur doit aller sur le terrain et observer la situation sociale telle que la connaissent et la vivent les personnes étudiées. L'ethnographe s'efforce ensuite de rendre compte de ce qui s'est déroulé sous ses yeux. Habituellement, l'ethnographe soutient que son intention est de décrire la réalité sociale sans que ses idées et ses théories sur la situation étudiée entrent en ligne de compte et interfèrent de quelque façon que ce soit sur les données rapportées.

Théorie et ethnographie

La majorité des théoriciens de l'ethnographie soutient qu'il faut aller sur le terrain sans préjugés et sans idées préconçues. À la rigueur, l'ethnographe ne devrait pas connaître au préalable les particularités du milieu et des personnes qu'il va étudier. De même, il devrait procéder de façon à rendre les données qu'il obtiendra les plus neutres possibles.

Certains ethnographes voudraient que les données compilées soient aussi fiables et valides que celles que l'on obtiendrait par une approche positiviste (Le Compte et Goetz, 1984 ; Miles et Huberman, 1984). D'autres, lorsqu'ils étudient sur le terrain les comportements et les idées d'un groupe d'individus, prennent soin de découvrir le sens particulier que ces individus donnent à la situation et à la réalité. Ils se réfèrent alors à la théorie de l'interactionnisme *symbolique* selon laquelle la source des connaissances par rapport à une réalité

sociale repose sur la perception qu'ont les véritables acteurs sociaux de cette réalité (Blumer, 1969).

Interactionnisme symbolique

Au coeur de l'*interactionnisme symbolique* réside l'idée que les personnes évoluant dans une situation sociale sont fondamentalement les seules qui peuvent construire et donner une signification à leurs gestes et à leurs actions. Les gens évoluent dans un monde physique, mais les objets et les personnes qui font partie de ce monde physique prennent des significations différentes selon les perceptions des personnes directement concernées.

Par exemple, les objets ne sont pas toujours les mêmes entités pour différentes personnes. De même, des événements ou des situations n'ont pas toujours la même signification pour toutes les personnes qui les vivent. Ainsi, pour certains élèves, une craie est un objet qui sert à écrire ; pour d'autres, c'est un projectile à lancer quand vient le temps des exercices de mathématiques. Un enfant peut considérer l'école comme un endroit merveilleux, où il vit des choses formidables ; un autre enfant, tout à fait sincèrement, dira que l'école est une prison dont il souhaite s'échapper. Il y a, dans ces exemples, utilisation de symboles. Les gens interagissent par l'intermédiaire de symboles et partagent des perspectives ou des manières de considérer la réalité sociale qui leur sont particulières.

Cette constatation n'est pas récente puisque George Herbert Mead (1934) a déjà démontré l'importance de tenir compte des valeurs et des significations attribuées par les acteurs à une situation sociale quand vient le temps d'interpréter cette situation. Les ethnographes qui s'inscrivent dans la tradition de l'*interactionnisme symbolique* accordent donc la priorité aux perspectives et aux considérations développées par les acteurs sociaux qu'ils étudient (Woods, 1983).

Toutefois, des partisans de l'*interactionnisme symbolique*, bien que respectant parfaitement la perception qu'ont de la réalité les sujets qu'ils étudient, s'accordent parfois une place importante au moment d'analyser les données qu'ils ont amassées (Woods, 1986).

Mais, certains ethnographes, conscients qu'ils ne peuvent faire abstraction de leurs idées et des théories qu'ils ont développées, acceptent l'inéluctabilité de ce fait ; aussi recommandent-ils aux personnes qui s'engagent dans la recherche ethnographique d'être

bien conscientes de leurs valeurs et idées et de connaître à fond les théories (Erickson, 1986). Il revient ensuite à l'ethnographe d'essayer de saisir le sens précis que prend la réalité pour les acteurs sociaux sans se laisser influencer par ses propres idées.

Phénoménologie

Si l'interactionnisme symbolique, qui est un aspect méthodologique majeur en recherche qualitative, joue un rôle important dans cette approche de recherche qu'est l'ethnographie, nous pouvons affirmer cependant que l'approche phénoménologique pousse encore plus loin cette volonté de respecter la signification du vécu tel que perçu et défini par les personnes qui sont les sujets d'une recherche qualitative.

Le chercheur « qualitatif » d'approche phénoménologique privilégie tout spécialement la perception que les sujets ont de la réalité étudiée. C'est, fondamentalement, ce qui distingue cette approche de toutes les autres en recherche qualitative.

Le chercheur phénoménologue veut donc s'effacer et laisser le champ libre à l'expression personnelle des sujets de la recherche. Pour y parvenir, il s'efforce d'intervenir le moins possible au cours du processus de recherche. Ses théories, ses connaissances et ses propres perceptions sont en quelque sorte mises en veilleuse pour ne pas altérer la qualité des données issues directement des personnes qui sont l'objet de la recherche.

Rôle du chercheur

Dans une telle approche, le rôle du chercheur phénoménologue se limite à faciliter l'émergence de la vérité ou de la réalité subjective qui sont tout entières dans le vécu et les productions des sujets étudiés. Alex Mucchielli (1983) fait remarquer que le phénoménologue, pour atteindre l'essentiel d'un phénomène humain, doit pratiquer la « réduction phénoménologique », c'est-à-dire mettre « entre parenthèses » tout son savoir et ne pas tenter d'expliquer ce phénomène à l'aide de ses connaissances. Il doit par conséquent abandonner ses a-priori théoriques et ses références à des systèmes explicatifs tout faits et doit se présenter devant les phénomènes parfaitement disponible.

Commentaires

Un rapprochement peut être fait entre la démarche de recherche d'inspiration phénoménologique et la psychanalyse. En effet, le chercheur doit, comme un psychanalyste, se poster hors de la situation étudiée et, à la limite, agir de manière à ne pas « contaminer » les données fournies par les personnes étudiées.

Pour en savoir plus sur la méthode phénoménologique de recherche, le lecteur aura avantage à consulter les ouvrages de Bachelor et Joshi (1986) et de Mucchielli (1983), ainsi que les travaux de Ashworth, Giorgi et De Koning (1986).

Autres approches de recherche qualitative

Nous venons de voir, fort résumées, deux approches dont il est souvent question dans les recherches qualitatives en éducation. En présentant sommairement ces approches, nous avons voulu montrer toute la relativité qu'il y a dans la place accordée au chercheur et aux sujets étudiés dans différentes recherches qualitatives.

Recherche interprétative

Fondamentalement, ces deux approches s'inscrivent dans la tradition de la *verstehen* et de l'*interactionnisme symbolique*. Cependant, avec l'approche phénoménologique, on tente de réduire à rien ou presque le rôle du chercheur et de ses théories et de centrer toute son attention sur ce que ressentent profondément les sujets. Avec l'approche ethnographique, le rôle du chercheur et de ses connaissances théoriques est très différent, surtout lors de l'interprétation des données. Erickson (1986) utilise l'expression *recherche interprétative* pour désigner les études faites sur le terrain par tout chercheur qui, pour comprendre une situation sociale particulière, apporte un éclairage nouveau en faisant appel aux connaissances des sujets étudiés.

Théorie « ancrée »

Actuellement, il n'y a pas de règle absolue quant à la place réservée au chercheur et aux sujets de son étude lorsqu'il est question de recherche qualitative. Selon certaines approches de la recherche qualitative, la théorie ne doit jamais précéder une recherche sociale. Par exemple, Glaser et Strauss (1967) recommandent au chercheur de toujours commencer son enquête sans a-priori théorique préalable ; c'est au cours de la recherche et pendant qu'elle progressera que la théorie émergera et s'imposera d'elle-même sous forme de théorie « ancrée », « émergente » ou « induite » (*grounded theory*).

Nouvelle sociologie

La tradition issue des recherches sociologiques accorde à la théorie une place très importante dans les investigations sociales. Dès le début des années 70 s'est développé, en Angleterre surtout, ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la nouvelle sociologie ou microsociologie (Young, 1971 ; Trotter, 1987 ; Sirota, 1987). Les recherches de la nouvelle sociologie portent sur des groupes restreints et s'intéressent aux interactions qui se produisent à l'intérieur de petites unités sociales. La signification sociologique se dégage alors de la réalité qui est analysée. Soulignons que les recherches sociologiques entreprises en éducation dans la perspective de la nouvelle sociologie sont à plusieurs égards l'équivalent de ce que Wolcott (1984), aux États-Unis, désigne sous le nom d'ethnographie.

L'éducateur, le sociologue, l'ethnographe et le psychologue peuvent tous avoir comme objectif de décrire qualitativement la même situation sociale, mais sans doute qu'aucun d'entre eux ne prêterait attention aux mêmes aspects de la réalité observée. Certains, en s'intéressant davantage à un aspect particulier des activités humaines, pourront contribuer peut-être à l'apparition de nouvelles disciplines qui s'inscriront cependant toutes dans l'approche qualitative. C'est ainsi que l'ethnométhodologie, la psycholinguistique et la sociolinguistique font toutes partie de ces nouvelles disciplines qui, en raison des méthodes utilisées, sont considérées comme qualitatives (Mehan, 1980 ; McDermott et Gospodinoff, 1981 ; Florio-Ruane, 1987).

D'autres chercheurs feront des recherches en vue de transformer certains éléments d'un milieu ou de former les gens qui participent à leur recherche. Ce type de recherches correspond à ce que l'on nomme la *recherche-action* (Morin, 1986 ; Goyette et Lessard-Hébert, 1987).

Enfin, un nouveau type de recherche qualitative prend de plus en plus d'importance depuis quelques années et, encore une fois, c'est d'abord par le but poursuivi qu'il se distingue des autres. Il s'agit des recherches qualitatives et *réflexives* qui tentent de pousser le plus loin possible la réflexion sur la réalité sociale étudiée. Dans un tel type de recherche, le chercheur a comme objectif premier de porter un jugement critique sur la valeur, la signification et les répercussions sociales des données obtenues (Habermas, 1973 ; Popkewitz, 1984 ; Carr et Kemmis, 1986 ; Hammersley, 1984).

Naturalisme et recherche qualitative

Nous avons vu que les diverses approches de la recherche qualitative se distinguent soit par la position adoptée face à la théorie dans l'étude de la réalité humaine ou sociale, soit par les buts poursuivis, soit par les techniques ou procédés de recherche utilisés.

Est-ce qu'il y a un élément commun à toutes les approches qualitatives possibles ? Il semble que oui et que cet élément soit d'ordre méthodologique.

Des théoriciens et des praticiens de la recherche qualitative, dont Guba et Lincoln (1985), soutiennent que toutes les recherches désignées comme qualitatives découlent d'une méthodologie qui est fondamentalement « naturaliste ». Tout porte à penser que cela soit exact, mais il faut être circonspect dans l'utilisation de ce terme car, lorsqu'il est question de recherches qualitatives, le terme naturaliste peut créer une certaine confusion, comme le montre Martyn Hammersley (1984).

Si le terme naturaliste est employé pour désigner la méthodologie de recherche qualitative, plusieurs se référeront immédiatement à la méthode suivie dans les sciences naturelles, comme en botanique, en zoologie ou en minéralogie. Or, une telle acception nous éloigne énormément de la méthodologie des « sciences de l'esprit » dont parle Dilthey.

Parler de naturalisme en sciences humaines, comme ce terme le laisse entendre, pourrait signifier que le chercheur doit étudier les phénomènes humains comme si on avait affaire à des objets « naturels ». Toutefois, même si on utilise, en sciences humaines et en recherches qualitatives, des procédés semblables à ceux des sciences naturelles, tels le travail de terrain, l'observation, la classification et la description de phénomènes humains, les problèmes méthodologiques de la recherche en sciences humaines sont très différents.

Si l'analogie avec les sciences de la nature est intéressante, il n'en demeure pas moins, selon Hammersley (1984), qu'il ne faut pas pousser plus avant cette comparaison. Faut-il rappeler que le chercheur en sciences humaines est une personne, tout comme les sujets qu'il étudie ? De plus, qui oserait affirmer qu'un milieu humain est totalement naturel, neutre et objectif ?

En fait, le milieu humain est la création des humains qui le composent. Aussi, quiconque affirme faire de la recherche naturaliste en sciences humaines doit être très prudent dans l'utilisation de ce terme équivoque.

Conclusion

L'analyse des différentes approches ou familles en recherche qualitative, ainsi que des différents termes auxquels on a recours pour désigner ces types de recherche révèle combien il est difficile de définir avec précision ce qu'est la recherche qualitative.

Tout est donc affaire de nuances pour les chercheurs « qualitatifs ». Nous espérons que les propos qui closent ce chapitre ont contribué à jeter un peu de lumière sur des notions qui sont nécessaires à la bonne compréhension de ce qu'est exactement la recherche qualitative. Nous tenterons, dans le prochain chapitre, de découvrir pourquoi la méthodologie qualitative a récemment connu un regain de popularité dans les pays anglophones et aussi, plus modestement sans doute, dans les milieux francophones où se fait la recherche en éducation.

Lectures conseillées

- BACHELOR, A. et P. JOSHI (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BARIBEAU, C. et M. ARRIOLA-SOCOL (édit.) (1989). *Approche phénoménologique de la recherche*. Actes du colloque de l'A.R.Q. tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières, 25 novembre 1988. Association pour la recherche qualitative, Montréal, vol. 2 (automne 1989).
- BOUDON, R. (1980). *Les méthodes en sociologie*. Que sais-je ? no 1334, Paris : Presses universitaires de France.
- COULON, A. (1987). « *L'ethnométhodologie* ». Que sais-je ? no 2393, Paris : Presses universitaires de France.
- COULON, A. (1988). « Ethnométhodologie et éducation », *Revue française de pédagogie*, 82 (janvier-mars), 65-101.
- GOYETTE, G. et M. LESSARD-HÉBERT (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation ; Introduction à la sociolinguistique*. Articles traduits de l'anglais, Paris : Éditions de Minuit.
- MORIN, A. (1986). *La recherche-action en éducation de la pratique à la théorie*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

CHAPITRE 3

Raison d'être de la recherche qualitative

L'intérêt que le monde de l'éducation porte depuis quelques années à la recherche qualitative peut s'expliquer de différentes manières. Entre autres, et pour reprendre l'expression popularisée par les travaux de l'historien des sciences T. S. Kuhn (1962), il s'agirait tout simplement d'un changement de paradigme que la communauté scientifique des chercheurs en éducation est en train de subir ou d'opérer. Ainsi, des chercheurs en éducation auraient décidé de passer à une méthodologie de recherche qui satisfait les exigences spécifiques de l'éducation mieux que ne peut le faire la méthodologie positiviste adoptée auparavant par la majorité en sciences de l'éducation. La méthodologie positiviste qui a été mise de l'avant dans les sciences humaines ne serait donc plus la seule qui soit en mesure de répondre aux besoins actuels de la recherche en éducation.

Une explication de ce type est intéressante certes, mais elle est si tautologique et si générale qu'elle n'apporte vraiment rien de neuf à la question initiale : « Pourquoi les chercheurs en sciences de l'éducation se sont-ils tournés vers le paradigme de la recherche qualitative vers la fin des années 60 ? » Différentes explications sont possibles. Entre autres, des réponses satisfaisantes peuvent nous être données par des philosophes, des sociologues, des psychologues et des historiens qui ont étudié la question et apporté des éclaircissements très intéressants. Pour leur part, les praticiens ont développé une argumentation qui est fort révélatrice quant aux raisons qui les ont conduits à délaisser, modérément toutefois, un paradigme de recherche pour en adopter un autre.

Facteurs sociaux

Popkewitz (1981, 1984) résume très bien la position de certains penseurs relativement à l'engouement actuel pour la recherche qualitative. Selon ce sociologue, la recherche, comme toute autre activité sociale d'ailleurs, est le produit d'une époque et traduit à sa façon les préoccupations des personnes qui vivent à cette époque.

Instabilité

Les temps que nous vivons sont marqués par une crise d'instabilité qui atteint également les valeurs et les institutions traditionnelles. On constate actuellement une certaine forme d'atomisation dans la conduite des affaires humaines. Les citoyens perdent le sens de leur individualité et se voient comme des numéros dans un monde sur lequel ils ont de moins en moins d'emprise. Ce sentiment d'aliénation et de dépersonnalisation, ressenti par un grand nombre de personnes, serait un des facteurs soutenant l'intérêt renouvelé pour tout ce qui apporte un sens d'appartenance.

L'explication formulée par Popkewitz (1981, 1984) n'a rien de très nouveau. Ce sociologue reprend en somme des idées mises de l'avant par Toennies au XIX^e siècle. Cependant, les commentaires de Popkewitz nous remettent en mémoire certaines considérations qui permettent de mieux comprendre pourquoi les nouvelles approches qualitatives en recherche éducative sont devenues si populaires.

Valeurs et idées nouvelles

Comme le souligne Popkewitz, les idées que nous avons par rapport à la science sont déterminées par l'époque où nous vivons. Les sciences humaines ont évolué sous l'influence de différentes idéologies, dont le marxisme ; aujourd'hui il est impossible de nier ce fait.

Même si les explications des théoriciens semblent parfois fort éloignées des préoccupations quotidiennes des chercheurs, il n'en demeure pas moins que nous avons besoin du fruit de leurs réflexions pour progresser dans le domaine des sciences humaines. Les arguments des sociologues et des philosophes des sciences

demeurent cependant insuffisants pour expliquer pourquoi, depuis la fin des années 60, il y a eu un changement dans le choix d'une approche méthodologique en sciences humaines.

Si nous abordons cette question sous un angle plus concret, nous pourrions constater que des événements, plutôt simples à observer, ont sans doute joué un rôle dans la hausse de popularité des approches de recherche qualitative.

Tout d'abord, il y a l'augmentation du nombre de personnes qui se sont engagées, au cours des 10 ou 20 dernières années, dans des recherches en sciences de l'éducation. Pour s'en convaincre, il suffit de vérifier le nombre de thèses et de mémoires produits dans les facultés de sciences de l'éducation et de comparer ce qui s'y fait présentement comme recherche avec ce qui s'y faisait 15 ans plus tôt. Les différences sont assez éloquentes.

Surtout, qui fait de la recherche en sciences de l'éducation au moment de faire une maîtrise ou un doctorat ? Ce sont majoritairement des enseignantes qui ont une longue expérience du travail quotidien dans une classe ou à la direction d'une école. Plusieurs de ces personnes, qui ont décidé de pousser leurs études au-delà du simple baccalauréat, se sont engagées dans la production de mémoires et de thèses. Il est facile de concevoir qu'une personne qui a une longue pratique de l'enseignement ou de l'administration scolaire puisse avoir des attentes très particulières par rapport au type de recherche qu'elle veut faire en éducation. Ceux et celles qui sont ancrés dans la pratique de l'éducation veulent en général entreprendre des recherches qui leur soient utiles et qui s'attachent à la solution de problèmes qu'ils et elles rencontrent dans leur vie professionnelle quotidienne.

Signalons d'ailleurs que, jusqu'à tout récemment, l'approche positiviste des recherches menées en éducation semble avoir justifié l'insatisfaction des professionnels de l'enseignement car il n'est pas facile aujourd'hui encore de saisir ce que ces recherches ont apporté aux pratiques quotidiennes en éducation.

Recherches déconnectées

Par exemple, les recherches en milieu défavorisé qui promettaient tant au cours des années 70, que ce soit aux États-Unis avec le programme *Head Start* ou ailleurs avec des programmes semblables,

n'ont pas tenu leurs promesses. Ce qui devait améliorer le sort des enfants privés de moyens d'éducation adéquats s'est révélé un échec coûteux et peu encourageant (Sirota, 1987).

Sans attribuer l'insuccès de ces programmes d'éducation aux seules approches de la recherche mises de l'avant à cette époque, on peut signaler que la méthodologie positiviste n'a guère incité les chercheurs à étudier adéquatement les caractéristiques des populations et des milieux où devaient être appliqués de nouveaux programmes. Ainsi, la valeur écologique des solutions pédagogiques proposées a été, tout compte fait, totalement ignorée.

Une méconnaissance des particularités des élèves et de leurs familles a pu jouer lorsqu'on a décidé de remédier aux problèmes scolaires vécus quotidiennement. Pourtant, les enseignants et les directeurs d'écoles savaient, par leur expérience de tous les jours avec les enfants, que certaines pratiques proposées par les programmes expérimentaux n'atteindraient jamais leurs objectifs, même si, théoriquement, ces solutions semblaient fondées et rationnellement correctes. Les solutions ne correspondaient tout simplement pas aux valeurs et aux attentes du milieu. De tels faits ont assurément joué un rôle dans la décision de faire des recherches en éducation centrées sur l'approfondissement de la connaissance du milieu scolaire, avant même d'y intervenir.

Apparente facilité de la recherche qualitative

Un autre argument joue, semble-t-il, en faveur de la recherche qualitative en éducation. À priori, mener une recherche qualitative paraît plus facile que réaliser une recherche de type positiviste. Bien qu'un tel argument ne soit guère probant, il est possible cependant que les praticiens de l'éducation aient trouvé dans cette nouvelle approche de la recherche une solution à leur crainte de ne pas pouvoir mener à terme un projet de recherche où les devis expérimentaux ou quasi expérimentaux nécessitent de solides connaissances en statistiques et en interprétation de données quantitatives.

Sans généraliser à outrance, on peut dire qu'il y a, dans la conduite des recherches qualitatives, un aspect *naturel* et une simplicité qui siéent bien au goût de notre temps. Il est possible qu'un certain romantisme teinte la propension actuelle à faire de la recherche qualitative. En outre, ce type de recherche semble ne pas

brusquer les gens en éducation, tout comme il n'impose pas aux sujets étudiés un devis de recherche contraignant. En somme, la recherche qualitative apparaît agréable et plaisante, alors que la recherche positiviste semble rebutante et aride (Popkewitz, 1981, 1984).

Les facteurs personnels qui sont à l'origine du choix de l'approche qualitative en recherche sont multiples et il est difficile de les inventorier en quelques lignes. Retenons toutefois, comme nous l'avons signalé précédemment, que les femmes sont de plus en plus nombreuses dans le domaine de la recherche en éducation. Est-ce que cela peut avoir influencé le choix des méthodologies de recherche ? Tout porte à croire que tel est le cas...

Féminisme et recherche qualitative

Une recherche sur la question pourrait révéler que la présence plus importante des femmes en sciences humaines a réellement contribué à la remontée de l'approche qualitative et au changement de paradigme de recherche. Pour notre part, nous avons remarqué que plusieurs recherches féministes ont été menées selon une approche qualitative (Roberts, 1981). Mais conclure de ces seules considérations que la hausse du nombre de recherches qualitatives est principalement due à la présence accrue des femmes dans ce domaine est fort peu scientifique et, à tout le moins, prématuré et hasardeux...

Pourtant, il est possible que notre hypothèse soit juste. L'approche qualitative a permis à plusieurs chercheuses féministes de décrire la réalité telle qu'elles la vivent en tant que femmes, comme jamais aucune autre approche ne l'avait permis auparavant (Scott, 1985).

Grâce à la recherche qualitative, les femmes ont pu, en quelque sorte s'approprier la réalité sociale qui leur échappait jusqu'alors. De plus, la recherche qualitative semblerait être un moyen efficace pour permettre aux femmes de s'exprimer librement en présence des chercheuses. Cela a pour effet le développement de connaissances totalement nouvelles en sciences humaines, puisque les sujets de recherches privilégiés par les femmes ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux choisis par des hommes qui utilisent souvent, en plus, un paradigme de recherche qui ne sert pas les préoccupations féminines.

Signalons que l'influence du féminisme sur le développement de la recherche qualitative a été traitée par de nombreuses auteures (Oakley, 1981 ; Finch, 1984 ; Scott, 1985 ; Smith, 1987) et le fait mérite d'être souligné.

Conclusion

Pour terminer ce survol des facteurs qui ont ravivé la popularité de la recherche qualitative au cours des deux dernières décennies, nous pouvons conclure que ce type de recherche n'est pas une mode passagère mais une réponse à des besoins réels.

Tout en reconnaissant que de nombreux facteurs sociaux et humains motivent des personnes à entreprendre des recherches qualitatives, nous constatons que le choix d'une méthodologie qualitative va dans le sens des valeurs qui ont cours actuellement dans la société. Aussi vaut-il la peine de s'arrêter et de réfléchir aux raisons qui font qu'une méthodologie de recherche en sciences de l'éducation est préférée à une autre.

Toutes ces interrogations mériteraient une étude exhaustive, mais l'objet du présent ouvrage n'est pas d'étudier plus à fond ces questions. Nous passerons donc au chapitre suivant où nous verrons cette fois qu'une approche de la recherche qualitative inspirée de l'ethnographie est en mesure de répondre de façon très satisfaisante aux besoins de la recherche en éducation tels qu'exprimés dans la société actuelle.

Lectures conseillées

- HENRIOT, A., J.L. DEROUET et J.C. FORQUIN (1987). « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », *Revue française de pédagogie*, no 78, (janvier-mars), 73-121.
- POUPART, J. (1981). »La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à découvrir », *Apprentissage et socialisation*, 4, (1), 41-47.
- SIROTA, R. (1987). « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », *Revue française de pédagogie*, 80, (juillet-septembre), 69-97.
- TROTTIER, C. (1987). « La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? », *Revue française de pédagogie*, 78, (janvier-mars), 5-20.

CHAPITRE 4

Choix d'une approche qualitative

Dans le deuxième chapitre, nous avons vu que le choix de la méthodologie et des procédés de recherche qui lui sont associés est déterminé en grande partie par les idées que le chercheur peut avoir relativement à la production des connaissances en sciences humaines et au rôle qu'il s'attribue en tant que chercheur dans ce processus. De même, il est important dans un ouvrage comme celui-ci d'exposer clairement la position prise par rapport à l'approche qualitative privilégiée. Ceci aidera le lecteur à mieux comprendre l'insistance mise sur le développement d'arguments qui militent en faveur de certains procédés de recherche, alors que ces mêmes procédés ont une importance très secondaire pour d'autres chercheurs en recherche qualitative.

Tout d'abord, nous estimons que l'on peut parvenir au développement des connaissances valables en sciences humaines même si la personne qui fait la recherche est, pour ainsi dire, le premier instrument de recherche auquel elle a recours.

Nous voulons signifier par ces mots qu'il n'y a pas à nous inquiéter outre mesure de la subjectivité inhérente au rôle capital que joue le chercheur en tant qu'instrument de recherche dans la tradition de la *verstehen* ou de la méthodologie naturaliste. Les critères de neutralité auxquels les chercheurs en éducation ont été accoutumés, en raison de la popularité de la méthodologie positiviste, ont une valeur différente dans une méthodologie qualitative.

La personne qui mène une recherche qualitative n'a pas à s'excuser des opinions et des idées qu'elle a par rapport à la réalité sociale sur laquelle elle enquête. Elle doit seulement prendre les dispositions qui rendront sa démarche de collecte, d'analyse et d'interprétation de données la plus valable possible. Voilà la position prise habituellement par les personnes qui font de la recherche qualitative inspirée de l'ethnographie.

Ethnographie et recherche en éducation

L'ethnographie, comme le signale Wolcott (1984), était presque entièrement étrangère aux milieux de l'éducation avant les années 60. Depuis, cette nouvelle science s'est révélée fort utile pour la recherche faite en milieu scolaire. Les techniques de recherche qui ont été développées en ethnographie ont toutefois des exigences qui ne conviennent pas toujours parfaitement à la recherche en éducation. Aussi, il y a de l'abus à soutenir que toutes les recherches de terrain en éducation sont ou doivent être de véritables ethnographies. Harry F. Wolcott est le chercheur qui, à notre avis, a le mieux démontré la relation qui existe entre l'ethnographie et la recherche en éducation.

Selon Wolcott (1988), il y a une certaine mise en garde à faire quand on dit « faire de l'ethnographie scolaire » et qu'on s'en tient à des études dont la portée se limite à des écoles en particulier. L'anthropologue qui entreprend une recherche ethnographique dans une institution scolaire vise un objectif et situe son étude dans une perspective culturelle et sociologique, pour ainsi dire, très large.

Approche dérivée

Le plus souvent, les chercheurs en éducation n'ont pas de formation en anthropologie ou en sociologie et ils ne visent pas, à proprement parler, la production de véritables ethnographies ou même de « miniethnographies ». Au lieu de soutenir qu'ils font de l'ethnographie, ce qu'ils ne font pas du tout et dont ils n'ont nullement l'intention, les gens qui font de la recherche en milieu scolaire devraient, d'après Wolcott, se contenter de montrer honnêtement qu'ils s'inspirent simplement de l'approche ethnographique, sans laisser croire que leurs recherches sont autre chose.

Recherche interprétative

Erickson (1986) utilise l'expression *recherche interprétative* pour désigner la recherche qui est faite en éducation avec une approche méthodologique directement inspirée de l'ethnographie. Erickson justifie ce choix par trois arguments :

- a) Ce terme est plus inclusif que celui d'ethnographie ;
- b) Cette expression, contrairement au terme *recherche qualitative*, évite toute référence au quantitatif ;
- c) L'expression *recherche interprétative* contribue au regroupement de tous les membres de cette famille d'approches que l'on nomme recherches qualitatives.

En résumé, selon Erickson (1986), le travail du chercheur « interprétatif » consisterait à analyser des faits et des significations de la vie quotidienne et à les situer dans des contextes théorique et social plus larges que celui dans lequel s'inscrivent les actions observées. Ce type de chercheur peut très bien être un éducateur et la formation qu'il doit recevoir pour entreprendre une recherche en éducation peut s'apparenter à celle que reçoivent les personnes qui se destinent à la profession d'ethnologue.

Préparation à la recherche de terrain

Nous nous en tiendrons à l'expression ethnographie scolaire pour désigner les études de terrain faites par un éducateur même s'il est plus juste d'affirmer qu'un tel chercheur fait plutôt de la recherche qualitative *inspirée de l'ethnographie*. Aussi, pour entreprendre une recherche en éducation avec une telle approche, il faut être très bien préparé et connaître parfaitement ce que des chercheurs d'expérience en ethnographie ont écrit sur le sujet.

Recours aux autorités

En tant que professeur et chercheur qui fait de la recherche, de terrain et qui encourage les éducateurs-chercheurs à faire de la recherche qualitative en éducation, nous croyons que l'approche ethnographique telle que présentée par des chercheurs comme Erickson (1986), Woods (1986), Burgess (1984) et Hammersley (1984) est

celle qui convient le mieux à nos objectifs de la recherche sur le terrain en éducation.

Qualités personnelles requises

L'ethnographe, comme le fait remarquer Hammersley (1984, p.14), doit être *réflexif*, c'est-à-dire être capable d'alimenter ses analyses et ses interprétations grâce à la théorie. Il est nécessaire, pour faire une bonne étude de terrain, de recourir à de nombreuses connaissances théoriques. On ne peut en venir facilement à la compréhension et à l'interprétation des faits observés en classe ou dans une école sans faire appel à la théorie.

De plus, celui ou celle qui effectue une recherche interprétative en éducation doit réaliser un véritable travail scientifique. Pour ce faire, cette personne ne doit pas se contenter de rapporter ce qu'elle a observé et entendu dans le milieu scolaire. Si tel était le cas, rien ne différencierait son travail de celui du journaliste, du détective ou du coroner. Il y a, dans la démarche du chercheur « qualitatif » en éducation, un peu de ces trois professions... Mais il y a plus !

Démarche scientifique

Le chercheur en éducation qui mène une recherche d'approche ethnographique doit, pour produire un travail scientifique, observer rigoureusement des règles et des procédés qui sont très exigeants sur le plan méthodologique.

Le journaliste, le coroner ou le détective sont obligés d'agir vite au moment de leurs investigations et ils doivent souvent produire leurs rapports sous pression. Le chercheur en éducation qui s'adonne à une recherche inspirée de l'ethnographie doit, pour sa part, prendre tout le temps qu'il lui faut pour se documenter adéquatement et réfléchir sur tous les aspects théoriques de son investigation.

Wolcott (1988) rappelle pertinemment qu'une véritable étude ethnographique exige de la part du chercheur beaucoup de temps. Habituellement, une recherche ethnographique sérieuse nécessite au moins une année d'investigation sur le terrain.

La durée des travaux n'est pas le seul facteur qui contribue à la scientificité de la démarche d'investigation. Les Américains parlent de plus en plus de *disciplined inquiry* (Shulman, 1981, 1988) ; nous pourrions traduire cette expression par *investigation disciplinée*. Ces mots signifient exactement ce à quoi doit s'astreindre le chercheur en éducation qui veut réaliser une recherche qualitative valable.

Rigueur et précision

Dans les faits, une recherche d'approche ethnographique exige une rigueur à toute épreuve, et c'est ce qui amène à parler de *discipline* dans ce type de recherche. Il appartient au chercheur « qualitatif » de se discipliner car, contrairement aux recherches expérimentales ou fortement structurées de l'extérieur par des règles méthodologiques sévères, les critères qui guident la démarche d'investigation de l'ethnographe sont plutôt limités, comme le signale Mary Lee Smith (1987).

La communauté scientifique du monde de l'éducation doit apprendre à faire confiance à l'« instrument de recherche » qu'est le chercheur « qualitatif ». Ceci ne signifie nullement que le chercheur « qualitatif » en éducation a carte blanche et qu'il peut faire tout ce qu'il veut sur le plan méthodologique. Les techniques et les procédés de recherche ethnographique ont été développés, il y a plus de 50 ans, par les pionniers de l'ethnologie et de l'anthropologie culturelle. Les méthodes utilisées par les ethnographes ont aussi fait leurs preuves sur le plan scientifique et se sont même imposées en sciences sociales. Le chercheur en éducation doit maintenant apprendre à les maîtriser.

Conclusion

Aujourd'hui, grâce aux travaux récents des théoriciens et des praticiens de la recherche ethnographique, nous avons à notre disposition un ensemble de techniques et de procédés savamment élaborés et éprouvés qui peuvent guider avantageusement le chercheur en éducation et lui permettre de franchir toutes les étapes avec sûreté et de façon rigoureuse d'exécuter toutes les opérations nécessaires à une investigation sérieuse dans le milieu scolaire.

Dans la deuxième partie de ce volume, nous réfléchirons sur les méthodes et les procédés issus de l'ethnographie. Nous verrons également ce qu'il importe de faire quand on mène une étude sur le terrain.

Lectures conseillées

- Boudon, R. (1979). *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*. Paris : Hachette.
- FAURE, G. O. (1975). « Méthodes qualitatives », *La sociologie et les sciences de la société*, J. CAZENEUVE et A. AKOUN (édit.), Paris : Les Encyclopédies du savoir moderne, p. 300-315.
- FORQUIN, J. C. (1983). « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientation, apports théoriques, évolution (1970-1980) », *Revue française de pédagogie*, 63, (avril-juin), 61-79.
- LAPERRIERE, A. (1982). « Pour une construction empirique de la théorie : la nouvelle école de Chicago », *Sociologie et sociétés*, 14, (1), avril 1982, 31-41.
- Poisson, Y. (1983). « L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, 9, (3), 369-380.
- POUPART, J. et M. Ch. LABRECQUE (1979-1980). « Bibliographie : méthodologie qualitative », *Crime et justice*, 7-8, (4), 248-261.

DEUXIÈME PARTIE

Technique et pratique de la recherche qualitative

CHAPITRE 5

Recherche qualitative : préparation et déroulement

Grâce au nombre grandissant de publications qui paraissent sur la recherche qualitative, on sait un peu mieux aujourd'hui en quoi consiste cette méthodologie de recherche. Il importe, pour quiconque veut l'appliquer dans des recherches en éducation ou simplement savoir ce qu'elle signifie concrètement, d'être bien renseigné sur quelques-uns des principaux éléments techniques qui lui sont indispensables.

Le jour où toutes les personnes qui font de la recherche qualitative pourront s'entendre sur ce qu'est une recherche qualitative bien faite semble encore bien loin. En ce domaine comme en bien d'autres, les opinions divergent considérablement et l'unanimité n'est pas toujours facile à obtenir. On peut cependant s'entendre sur un point : il existe un minimum de démarches techniques propres à la méthodologie de la recherche qualitative et l'utilisation correcte des procédés de recherche auxquels il faut recourir est d'une importance capitale pour la valorisation de ce type de recherche.

Les chapitres qui composent la présente partie ont été rédigés dans le but de fournir des informations et des commentaires sur la façon de procéder lors des différentes étapes de la réalisation d'une recherche qualitative. Cependant, ils n'épuisent pas tous les aspects des procédés et méthodes à suivre pour réaliser une recherche qualitative. On y trouvera simplement des pistes vers lesquelles il faudra diriger les recherches qualitatives pour qu'elles soient sérieuses.

Bien qu'il sera souvent question, au cours des prochaines pages, de l'approche inspirée de l'ethnographie, les observations relatives aux techniques de recherche touchent presque toutes les approches de recherche qualitative déjà existantes.

Objet de recherche

Effectuer une recherche de type ethnographique dans le domaine scolaire suppose obligatoirement que le chercheur concentrera ses efforts sur un aspect de l'éducation qui l'intéresse au plus haut point. Habituellement le choix d'un projet de recherche ethnographique suit sensiblement le même processus que qu'importe quelle forme de recherche. Il revient à la personne qui entreprend la recherche de déterminer elle-même ce qu'elle étudiera sur le terrain.

Exemples

Une enseignante pourrait choisir comme sujet la discipline telle que la perçoivent les élèves de la quatrième année du secondaire, pendant qu'une autre préférera décrire comment se vit la socialisation des enfants de la maternelle au cours des premiers mois suivant leur entrée à la maternelle. Un administrateur scolaire peut être intéressé à étudier les différentes stratégies utilisées par les élèves sortants du secondaire dans le but de (faire) gonfler leurs notes en vue de leur entrée au cégep. Pour sa part, le professeur d'université, qui est responsable de la formation pratique de futurs enseignants, pourra étudier la socialisation de l'enseignant débutant. Ce type de projet peut constituer un sujet de recherche de première importance.

En fait, les objets de recherche en ethnographie scolaire sont quasi illimités. Jusqu'à présent, il y a eu très peu de recherches à caractère ethnographique menées dans les milieux scolaires francophones. Il y a effectivement beaucoup de connaissances à acquérir sur le vécu des élèves, des enseignants et des administrateurs dans leur milieu scolaire.

Les institutions scolaires et les programmes qui y sont enseignés méritent tous d'être étudiés selon une approche ethnographique afin de situer différentes réalités scolaires dans une perspective sociale plus vaste que celle de l'école ou de la classe.

La décision de faire une recherche ethnographique sur un sujet en particulier appartient, en premier lieu, à la personne qui dirigera elle-même la recherche, entre autres, parce que l'investissement personnel alors exigé est considérable. Il n'en demeure pas moins que ce type de recherche doit avoir une portée sociale et, éventuellement, des répercussions pratiques.

Motifs d'aller sur le terrain

Un projet de recherche qualitative en éducation dans le milieu scolaire répond ordinairement au besoin de comprendre, d'éclairer ou d'expliquer des phénomènes que l'on connaît mal ou très peu.

Développement de connaissances

Il existe bon nombre d'écrits, tant pédagogiques, sociologiques, ou de psychologie qui décrivent le déroulement de la vie en classe ou dans une école. Parfois, la description faite dans ces textes semble incomplète ou encore ne correspond pas à ce qui se vit à l'école ou en classe. En d'autres occasions, un essai théorique peut encourager un chercheur à aller sur le terrain afin d'explorer et de vérifier si certains éléments de la théorie en question s'appliquent aussi facilement que le laisse croire certains auteurs.

Les motifs qui poussent une personne à s'engager dans le long processus d'une étude sur le terrain devraient idéalement se situer au niveau de la volonté de développer de nouvelles connaissances purement et simplement. Il y a toutefois des raisons plus terre-à-terre. Prenons à titre d'exemples les cas suivants :

- Un enseignant veut comprendre l'origine des problèmes de discipline scolaire après avoir été lui-même enseignant dans des classes difficiles ;
- Une enseignante se propose de faire une étude sur l'implantation du micro-ordinateur dans une classe parce que cela pose un problème bien concret pour elle comme pour ses collègues ;
- Une directrice d'école secondaire veut comprendre ce que vivent les élèves de minorités ethniques non francophones évoluant dans un milieu urbain presque exclusivement francophone.

Les exemples donnés illustrent les motifs habituellement évoqués par les personnes œuvrant en éducation lors du choix de leur thème de recherche sur le terrain. Il s'agit de recherches que l'on nomme souvent *études de cas* et qui sont de nature très pratique et descriptive. La caractéristique commune aux exemples présentés est qu'ils portent sur un nombre limité de sujets.

Recherches commanditées

Il arrive qu'une recherche ethnographique soit demandée et financée par un organisme gouvernemental, ou par un syndicat et porte sur un grand nombre de situations et de sujets. Dans de tels cas, les moyens sont évidemment plus considérables et l'équipe de recherche dispose de plus grandes ressources. Toutefois, il s'agit encore d'*études de cas* et la démarche méthodologique sera sensiblement la même que celle qu'il faut suivre avec un nombre restreint de sujets.

Une étude ethnographique ne doit rien prouver comme tel. Ce type de recherche en éducation, peu importe son ampleur, doit toujours être entrepris, il ne faut jamais l'oublier, dans le but de mieux *comprendre* une réalité sociale complexe et encore mal connue. Il ne peut aucunement être question de chercher à démontrer à tout prix la véridicité d'une hypothèse ou d'une théorie. Dans le cas d'une recherche demandée, même si le choix de l'objet d'étude revient à l'organisme qui commande la recherche, les membres de l'équipe de chercheurs qui réalisent la recherche qualitative doivent toujours agir sans contrainte et être en mesure de rendre compte de la réalité scolaire telle qu'elle se dessine à leurs yeux.

Pertinence de l'objet de recherche

Avant de terminer ces réflexions sur le choix d'un sujet de recherche ethnographique en éducation il semble important d'ajouter quelques mots sur la pertinence sociale des recherches effectuées dans le milieu scolaire en général.

Jamais une étude faite en milieu scolaire avec une approche ethnographique ne devrait être entreprise dans le simple but de satisfaire la curiosité ou dans l'unique souci de mettre en évidence

des événements inhabituels ou sensationnels. C'est un principe de déontologie et on n'y donnera jamais assez d'importance.

Évidemment il n'est pas facile, en menant une recherche dans un milieu d'éducation, de prévoir tout ce que l'on observera et ce qui sera réellement utile pour l'avancement des connaissances en éducation.

Une façon pratique de solutionner ce dilemme est de soumettre tout projet d'étude ethnographique à une discussion critique préalable où assisteraient les personnes directement concernées. Cela ne signifie aucunement qu'une recherche d'approche ethnographique en éducation ne doit s'amorcer qu'à la suite du consensus des personnes consultées. Le but de cette démarche n'est pas, non plus, de faire censurer un projet de recherche par le milieu scolaire. La consultation des personnes concernées a pour but de peser le pour et le contre d'un projet de recherche qui se déroule dans un milieu scolaire. En effet, il est important qu'un projet de recherche en milieu scolaire soit bien accepté par les personnes qui auront à subir la présence prolongée de chercheurs, avec tout ce que cela comporte d'inconvénients et entraîne comme conséquences, si désagréables soient-elles.

On sait qu'une recherche en éducation est une entreprise qui doit avoir des retombées positives pour la société et il n'est nullement souhaitable qu'elle se fasse uniquement pour le bon plaisir des chercheurs. De là, conclure qu'il faut bannir toute recherche qui n'a pas d'application immédiate serait une erreur impardonnable.

Accès au milieu scolaire

Une fois que le projet de recherche ethnographique a été suffisamment planifié et discuté, il faut évidemment passer à l'action et se rendre sur le terrain. Cette étape du processus d'investigation est décisive, car la valeur des résultats d'une étude ethnographique repose fondamentalement sur la véracité de ce qui est rapporté.

Milieu naturel

Une des conditions essentielles pour la réalisation d'une étude ethnographique est de pouvoir étudier le milieu social et ses acteurs. L'ethnographe doit agir de façon que la situation demeure ce qu'elle

est quotidiennement. Pour parvenir à cette fin, il doit se faire oublier en tant que chercheur. Cela est possible, par un curieux revirement, si l'on sait se faire accepter comme chercheur par les principaux acteurs sociaux et que l'on agit de façon à perturber le moins possible l'environnement habituel.

Sujets volontaires

Ordinairement, l'accès à un milieu scolaire se fait par l'intermédiaire d'un enseignant ou d'un directeur d'école avec lequel des échanges ont été préalablement faits au niveau professionnel ou personnel. C'est ainsi que pour étudier l'implantation du micro-ordinateur dans une classe du primaire, nous sommes allé dans une classe où nous savions que l'enseignante, inscrite à la maîtrise en sciences de l'éducation, commençait à utiliser le micro-ordinateur à des fins pédagogiques. Nous ne nous sommes pas préoccupé de savoir si l'enseignante était représentative de la majorité des personnes qui utilisent le micro-ordinateur en classe pour la première fois avec des élèves de quatrième année.

Tout ce que nous savions se limitait à une idée qui nous permettait de penser que l'enseignante et ses élèves de quatrième année du primaire constituaient un groupe scolaire ordinaire pour une école de milieu urbain. Rien de plus n'était nécessaire pour nous convaincre que nous avions retenu un bon cas pour étudier l'implantation du micro-ordinateur dans une classe du primaire.

Informateur privilégié

Dans un cas comme celui cité précédemment, le fait que le chercheur connaisse les personnes qui font l'objet de sa recherche facilite grandement l'accès au milieu. Par contre, le danger de ne décrire et de ne rapporter que ce qui peut plaire aux personnes collègues et amis est une menace constante si on pense à la crédibilité et à la véracité des données qui seront obtenues. Il faut également se prémunir contre tout facteur qui pourrait inopinément modifier le comportement habituel des personnes observées.

Cette remarque ne signifie pas qu'il faille prendre pour règle d'or d'éviter de sélectionner, pour une étude dans le milieu scolaire, des personnes connues du chercheur. Une étude faite en milieu

scolaire selon une approche ethnographique peut très bien porter sur un sujet ou un groupe de sujets avec lesquels le chercheur est familier. Il faut alors redoubler de prudence et prendre les moyens pour que la situation étudiée garde son côté spontané. La plus simple façon d'arriver à un tel objectif est de miser sur la confiance réciproque qui doit s'établir entre le chercheur et les sujets qui deviennent ses objets d'étude.

Confiance réciproque

Peu importe que le chercheur soit familier ou non avec les sujets de l'étude, il est nécessaire d'établir clairement, dès le départ, que la recherche a comme objectif de rendre compte de la situation telle qu'elle existe réellement. Il appartient donc au chercheur de créer et de maintenir un climat de confiance afin que les sujets demeurent tels qu'ils sont dans la vie quotidienne. Nous verrons plus loin les différentes techniques utilisées pour mettre les sujets en confiance. Pour l'instant, voyons brièvement ce qu'il faut faire lorsque les sujets retenus pour une étude sont totalement inconnus du chercheur.

Mesures à prendre sur le terrain

C'est avec consternation que de nombreux chercheurs en éducation se rendent compte qu'il est de plus en plus difficile de mener des recherches dans les milieux scolaires. Est-ce l'effet d'une certaine saturation causée par un trop grand nombre de demandes faites de la part des chercheurs qui œuvrent dans les milieux scolaires à proximité des centres universitaires ? Est-ce dû à la méfiance des enseignants, des administrateurs scolaires, des élèves et des parents qui perçoivent la recherche dans les écoles comme une entrave à la bonne marche des activités éducatives ? Est-ce tout simplement le résultat du fait que les chercheurs en éducation n'ont souvent pas pris le temps de bien se faire accepter et de faire comprendre aux gens du milieu le sens, l'utilité et l'importance de la recherche qu'ils ont l'intention de mener ?

Respect des sujets

La meilleure explication à la réticence exprimée face aux recherches effectuées en milieu scolaire tient au manque de respect envers les personnes qui sont les « objets » de recherche. Trop de chercheurs en éducation négligent de donner le minimum d'explications aux personnes directement touchées par la recherche. Sous prétexte de sauvegarder l'objectivité et de ne pas contaminer le milieu par des informations inopportunes, il arrive que des chercheurs ou des auxiliaires de recherche prennent d'assaut ou presque une école et mènent leurs enquêtes ou leurs expériences sans que les principaux intéressés sachent de quoi il retourne. Une telle attitude est de nature à indisposer enseignants et administrateurs et il ne faut pas se surprendre que les portes des écoles se ferment de plus en plus à toute forme de recherche.

On néglige aussi, trop souvent, de « vendre » son projet et on ne prend pas toujours la peine de bien démontrer aux enseignants et administrateurs scolaires que les principales retombées de la recherche profiteront à leur établissement et à leurs élèves. Le succès d'une recherche ethnographique dans un milieu scolaire repose en grande partie sur la capacité du chercheur de convaincre le milieu scolaire de l'utilité de sa présence en classe ou dans une école.

Les informations recueillies au cours d'une recherche de ce genre et les connaissances théoriques qui en découlent sont d'un apport inestimable pour le monde scolaire. C'est l'aspect majeur que doit faire valoir avec conviction le chercheur qui s'engage dans une étude ethnographique. Il ne s'agit en aucun cas d'une simple formule de politesse envers ceux et celles qui acceptent d'accueillir un chercheur pour une longue période dans leurs classes ou leurs écoles.

Tout chercheur qui œuvre en milieu scolaire doit être perçu non pas comme un vendeur itinérant, mais comme un ami et un collègue. Sa première démarche devra donc consister à faire comprendre aux autorités scolaires, aux enseignants, aux élèves et aux parents d'élèves qu'ils bénéficieront, si ce n'est immédiatement, du moins dans le futur, des retombées de la recherche projetée. Cette étape de la recherche peut prendre plusieurs formes selon les personnes auxquelles le chercheur s'adresse.

Puisque les administrateurs scolaires constituent le dernier palier de la hiérarchie scolaire et qu'il faut habituellement passer par eux pour avoir accès à une école, il faudra alors justifier par de courts textes pourquoi la recherche envisagée doit être menée dans un de leurs établissements. La plupart du temps, on devra également solliciter des entrevues auprès des administrateurs scolaires qui pourraient être sceptiques au premier abord et surtout obtenir l'adhésion définitive des administrateurs.

On devra également effectuer une démarche à peu près semblable auprès de l'enseignant qui, s'il le veut bien, fera partie de l'objet d'une recherche ethnographique. Quant aux élèves, tout dépend de leur âge. Il arrive que l'on doive obtenir le consentement des parents pour que leurs enfants soient l'objet d'une étude. Les élèves qui ont atteint la majorité peuvent évidemment décider eux-mêmes de leur participation à la recherche.

Éthique professionnelle

La chose la plus importante à retenir sur la question de la participation à la vie d'un milieu scolaire, lors d'une étude ethnographique, est le respect de l'éthique professionnelle à laquelle est soumis tout chercheur. Ce genre de recherche peut de toute évidence causer préjudice à ceux et celles qui veulent bien y participer. Elle risque de dévoiler des aspects de la vie privée des personnes, et si on n'y prend pas garde, les informations recueillies, sous prétexte de rendre service aux personnes concernées par la recherche, peuvent se retourner contre elles. Voilà pourquoi la sincérité du chercheur ethnographe ne doit pas être feinte et artificielle lorsqu'il affirme qu'il prendra les mesures nécessaires pour que les personnes qui veulent bien être l'objet de sa recherche ne soient aucunement lésées.

Les inconvénients inhérents à l'accès d'un milieu scolaire ne comportent pas de problèmes majeurs si on prend le temps voulu et si on procède avec diplomatie. Le chercheur d'expérience sait que l'accès au milieu scolaire lui sera toujours possible et qu'en plus il sera toujours bien accueilli s'il est rassurant et franc envers les personnes qui sont directement touchées par la recherche.

Choix de la technique d'observation

La question de l'observation proprement dite sera traitée dans le prochain chapitre. Comme il y a lieu de déterminer la technique d'observation avant d'aller sur le terrain, nous aborderons dès maintenant cet aspect technique.

Lors de l'observation, le chercheur peut assumer l'un ou l'autre des rôles suivants :

- a) observation participante ;
- b) observation sans participation.

Ces distinctions, selon Hammersley et Atkinson (1983, p. 93-97), sont fonction de la place que se donne le chercheur.

Observation participante

Dans le premier cas, l'observateur qui est totalement participant cache parfois son identité de chercheur et effectue sa recherche à l'insu du groupe social étudié. C'est ainsi qu'une personne voulant étudier le vécu d'une école primaire verra à se faire engager comme enseignante dans une classe régulière de l'école en question. Elle agira comme si elle était une véritable enseignante, et sans divulguer ses intentions de chercheuse.

Le chercheur, que l'on peut qualifier de participant qui observe, peut également être un enseignant qui mène une recherche au vu et au su de tout le monde sans essayer de camoufler ses intentions de chercheur. Son entourage sait qu'il est dans l'école pour effectuer une étude et peu à peu ne fait plus grand cas de sa présence. L'observateur agit comme un chercheur mais il doit aussi réussir à se faire accepter comme un véritable membre de l'effectif scolaire en se montrant affable et attentif aux besoins du milieu. Il n'hésitera pas, par exemple, à répondre aux questions des élèves ou à rendre quelques services. Il doit tenter, pour ainsi dire, de faire partie intégrante de la classe et, même s'il se montre discret dans ses interventions pour ne pas perturber le groupe étudié, il doit se montrer amical.

Observation sans participation

L'observateur à part entière joue un rôle très différent. Il est beaucoup plus distant et se cantonne dans son rôle de chercheur objectif qui ne doit être aucunement influencé par les sujets observés. Il fera souvent appel à des modèles d'observation où les catégories de comportements à observer sont déterminées à l'avance. Le chercheur qui joue le rôle d'observateur non participant passera peu de temps en classe hormis celui requis pour observer les comportements indiqués sur ses modèles.

Avantages et inconvénients

Les types d'observation dont il vient d'être question ont chacun leurs avantages et leurs inconvénients. Il se présente des situations où la participation sans se faire connaître comme chercheur s'impose du fait de la difficulté de faire des observations sans se lier au milieu. C'est ainsi que beaucoup de recherches ont été faites auprès des utilisateurs de drogues, des personnes qui fréquentent les bars gays, des membres de sectes, etc. Il est impossible d'obtenir des informations valables sur ce type de situations sociales sans s'intégrer vraiment complètement dans le milieu.

S'introduire dans un milieu social pour y faire des observations sous le couvert de l'anonymat n'est toutefois pas sans poser de problèmes techniques de différents ordres pour le chercheur qui doit tout mémoriser ou quitter les lieux pour aller dans un autre endroit afin de noter ce qu'il vient d'observer. Cependant, la difficulté ne se situe pas uniquement au niveau technique.

L'observation secrète conduit à un problème d'éthique qu'il ne faut pas prendre à la légère. Dans quelle mesure est-on justifié de cacher à des personnes qu'elles font l'objet d'une recherche ? Il est important de s'arrêter à cette question avant de décider d'étudier un environnement social sans informer les principaux intéressés (Burgess, 1984 ; Bulmer, 1982).

Dans une recherche en sciences de l'éducation, il est plutôt rare que l'on agisse secrètement lors des observations. La plupart du temps, au cours d'une étude effectuée en milieu scolaire, le chercheur joue le rôle d'observateur participant et se fait connaître comme tel (Wolcott, 1984). Cela suppose que le chercheur est prêt à

passer des journées entières dans le milieu scolaire et à s’y mêler au point d’en devenir un acteur habituel.

Quant à l’observation qui se fait à l’aide de modèles, et sans que le chercheur participe à la vie du milieu observé, elle n’est presque pas utilisée en recherche ethnographique (Delamont et Atkinson, 1980).

Conclusion

Nous venons de décrire la façon de procéder lors des premières étapes d’une recherche effectuée dans un milieu donné. Les premiers instants de la présence du chercheur dans le milieu qu’il veut étudier sont d’une importance capitale. Pour bien réussir à se faire accepter, le chercheur doit agir avec simplicité et sincérité. Toute attitude méprisante ou trop intéressée peut figer les comportements des acteurs sociaux qui doivent être les plus vrais possible. Après avoir réussi à se faire accepter par les sujets de recherche comme un des leurs et avoir déterminé le type d’observation qui sera fait, le chercheur peut s’estimer prêt à procéder aux opérations suivantes d’une étude de terrain.

Lectures conseillées

CHAPOULIE, J. M. (1984). « Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie », *Revue française de sociologie*, 25, 582-608.

MALINOWSKI, B. (1985). *Journal d’ethnographie*. Paris : Seuil.

TREMBLAY, M. A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal : McGraw-Hill.

VAN DER MAREN, J. M. (1985). *Objets et méthodologies en recherche qualitative, Actes du colloque de l’A.R.Q. tenu à l’Université de Montréal, 1^{er} novembre 1984*, Association pour la recherche qualitative, Montréal : Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal.

CHAPITRE 6

Observation sur le terrain

Nous avons vu, en terminant le chapitre précédent, qu'il existe différentes façons de procéder lorsque l'on fait de l'observation au cours d'une recherche de terrain. La technique d'observation la plus souvent utilisée en ethnographie est, sans l'ombre d'un doute, l'observation participante, et c'est pourquoi cette technique sera l'objet de ce chapitre.

L'observateur est d'abord un chercheur et, si l'on parle de participation dans son cas, c'est avant tout pour mettre l'accent sur le fait qu'il est présent dans le milieu et qu'il participe, en quelque sorte, à la vie sociale du groupe observé. Mais comme chercheur, il n'a pas à intervenir ou à changer quoi que ce soit au déroulement des événements habituels du milieu sous observation. Les personnes qui constituent l'objet de la recherche savent que le chercheur est parmi elles uniquement pour comprendre ce qui se passe *hic et nunc*.

Acceptation par le milieu

Étant donné le temps considérable que l'ethnographe scolaire doit passer dans une classe ou une école, soit plusieurs mois, voire un an et plus, il est utile de revenir sur la nécessité de se faire accepter comme chercheur afin de pouvoir passer inaperçu par la suite.

Simplicité. La règle d'or pour être accepté comme chercheur dans un milieu « naturel » est d'agir avec simplicité et sincérité. De plus, les dés sont souvent jetés dès l'instant où la personne, qui fait une ethnographie scolaire, prend contact avec le groupe qu'elle va étudier. En effet, les premières minutes d'une interaction sociale ont inévitablement une influence déterminante sur la suite des rapports. Il est donc essentiel pour l'ethnologue scolaire de produire une impression positive sur les personnes avec qui il travaillera pendant de nombreuses semaines.

Un exposé très simple du but de sa présence en classe ou dans le milieu scolaire suffit. Il n'est pas nécessaire d'expliquer dans les moindres détails en quoi consiste l'étude entreprise. Il est possible de dire en quelques mots que l'on est étudiant ou professeur, à l'université et que l'on fait une recherche sur la vie dans une classe ou une école.

Comportements et apparence physique. Grâce à une prise de contact faite avec simplicité, les acteurs sociaux peuvent, sans problème majeur, se sentir à l'aise avec une personne étrangère qui vient partager, pour quelque temps, leur vie quotidienne, tout comme ils le seraient avec un nouvel élève. L'ethnologue scolaire qui s'arrête dans une classe ne sera évidemment jamais un élève comme les autres. Il peut arriver que le chercheur soit jeune et qu'il passe pour un élève du secondaire ou du cégep (Ball, 1981). L'apparence physique et la façon de se vêtir sont alors de nature à faciliter le rapport du chercheur avec les élèves. Il est également possible que l'âge de l'observateur participant dépasse de beaucoup celui des élèves observés, voire même celui de l'enseignant.

Bien que la plupart des « ethnographies scolaires » soient faites, pour différentes raisons, par des personnes plutôt jeunes, l'âge ne semble nullement être un handicap pour réaliser ce type d'études.

On peut, même avec une barbe blanche ou un visage sillonné de rides, être facilement accepté par des enfants de la maternelle si l'on sait communiquer avec eux. Par exemple, l'observateur participant peut s'asseoir par terre avec les « amis », comme l'éducateur se plaît à nommer les enfants, et écouter attentivement une histoire. À un autre moment, l'observateur peut se joindre à la célébration de l'anniversaire d'un « ami » et déguster une pointe de gâteau avec de la limonade. Il appartient donc au chercheur de se montrer sympathique et d'agir de manière que l'on ne relève même plus sa présence qui, autrement, pourrait devenir gênante.

C'est par ses gestes et ses attitudes que l'ethnographe parvient à gagner la confiance des élèves et des enseignants qui doivent tous bien comprendre qu'il est là avec eux seulement pour observer la situation et non pour juger ou embarrasser les gens.

Discrétion. L'ethnographe scolaire doit faire preuve d'un tact et d'une diplomatie à toute épreuve. Il ne doit jamais donner l'impression qu'il est une sorte d'espion au service de l'administration scolaire. De plus, il est possible que l'ethnographe scolaire soit témoin de faits qui pourraient compromettre les personnes concernées si les autorités en étaient informées. Par exemple, une dérogation grave à des règlements scolaires, comme l'incitation à la violence ou au vandalisme de la part d'un professeur, pourrait être observée par le chercheur. Que faire dans un tel cas ? La discrétion et le respect de l'éthique professionnelle sont alors requis et le chercheur doit lui-même décider s'il doit aviser les autorités ou se taire. En fait, l'ethnographe agit dans un tel cas comme tout enseignant qui se retrouverait dans une situation semblable.

Même s'il doit être curieux et à l'affût de toutes les informations qui lui permettront de mieux connaître une situation, le chercheur, qui est une personne indiscreète par sa fonction, doit éviter de brimer ou vexer les gens.

D'ailleurs, dans l'exercice de son rôle, l'observateur participant est toujours, en quelque sorte, un enseignant qui n'a pas à enseigner, un élève qui n'a pas à étudier, un administrateur scolaire qui n'a pas à administrer, et il doit agir en conséquence. Cela suppose que l'observateur participe effectivement à toutes les activités auxquelles s'adonnent habituellement les élèves et le personnel de l'école, mais qu'il a toujours à l'esprit qu'il est avant tout un chercheur. Du reste, une certaine distance doit absolument être maintenue entre le chercheur et les sujets de sa recherche afin de faire honnêtement son travail de recherche. Il ne doit prendre parti ni pour ni contre les élèves, l'enseignant, ou les autres membres du personnel. À toutes fins pratiques, seule une neutralité bienveillante est de rigueur.

Interventions. Dans sa fonction d'observateur participant le chercheur peut toutefois intervenir pour aider et se rendre utile. S'il a été enseignant, ou s'il l'est encore, il profitera des occasions qui se présentent pour laisser voir qu'il n'est pas totalement étranger à la vie quotidienne en classe. Il pourra bénévolement donner un coup de main au professeur et rendre de petits services comme distribuer les

notes de cours, replacer les pupitres, etc. Évidemment, il n'ira jamais jusqu'à remplir totalement la tâche de l'enseignant.

La présence du chercheur au salon des professeurs, aux activités sociales, au secrétariat de l'école ou au gymnase sera d'une très grande utilité pour se renseigner de façon informelle auprès de toutes sortes d'informateurs.

Avec les élèves, l'observateur participant doit se montrer accessible et décontracté. Il n'hésitera pas, par exemple, à répondre à leurs questions et à converser amicalement avec eux. Il pourra également être invité à participer à une activité sportive ou récréative ; le fait de participer à de telles activités est de nature à resserrer de façon positive les liens qui doivent forcément s'établir entre lui, en tant qu'ethnographe, et les personnes qui sont l'objet de ses observations.

Affectivité. La marge laissée à la relation affective qui peut s'établir entre l'observateur participant et les sujets à l'étude est toutefois assez restreinte. Trop prendre parti pour les personnes étudiées risquerait de compromettre les résultats même de l'étude. À propos, la lecture du *journal d'ethnographie* de Malinowski (1985) est particulièrement éclairante. On peut voir dans les notes personnelles de ce pionnier du travail sur le terrain comment il est possible de solutionner le problème de la distance à maintenir avec les personnes étudiées.

En résumé, il faut être assez près des individus pour en venir à éprouver la réalité sociale « naturelle » comme ils la vivent, mais, en même temps, il faut se réserver la possibilité de percevoir cette réalité avec un certain détachement et un esprit critique.

Recours au carnet de notes

Que l'observateur participant soit capable de respecter les personnes observées et de les mettre à l'aise en sa présence est primordial pour mener avec succès une recherche ethnographique. Mais l'observation participante ne se limite pas à être sur les lieux de l'action ; elle exige aussi la connaissance et la maîtrise d'habiletés techniques requises, par exemple, pour noter et mémoriser l'essentiel de ce qui se déroule dans l'agitation continue d'une classe ou dans le brouhaha d'une école secondaire.

Prise de notes

Même s'il fut un temps où l'on mettait en doute la possibilité d'enseigner à des gens à devenir ethnographe, il n'en reste pas moins qu'actuellement différentes stratégies pour exécuter la collecte de données d'ordre ethnographique ont fait leurs preuves. Même si certains affirment encore que tout ethnographe doit découvrir par lui-même les procédés lui permettant de rendre adéquatement compte de la situation sociale qu'il étudie, il faut signaler que les techniques de base sont enseignées dans des cours de méthode de recherche offerts par certaines universités américaines, comme on peut le voir à l'Appendice I.

Prendre des notes de façon convenable et mémoriser ce qui est observé peut paraître secondaire en comparaison du processus d'analyse et d'interprétation des données compilées, mais, dans les faits, tel n'est pas le cas puisque toutes les opérations requises dans une recherche ethnographique sont importantes et il est nécessaire que le chercheur s'acquitte de chacune d'elles avec soin. Il est évident qu'un certain talent est souhaitable pour devenir ethnographe scolaire mais cela ne suffit pas pour réussir dans cette profession exigeante.

Certaines techniques de prise de notes, si elles sont suivies avec soin, rendront le travail plus aisé et faciliteront la production d'une recherche ethnographique valable. Un ethnographe débutant ne doit pas essayer de prendre en note tout ce qui se passe sur le terrain. Un travail systématique s'impose pour parvenir à isoler et à consigner les événements qui éventuellement serviront à la production d'une monographie, d'un mémoire ou d'une thèse.

Quelques-uns des procédés auxquels il faut recourir pour noter et consigner des informations sur le terrain peuvent être résumés. Signalons en premier lieu que le calepin ou le carnet de notes est l'instrument le plus simple et le plus couramment utilisé par l'ethnologue. Rien ne semble à première vue plus anodin que son mode d'utilisation. Il semble qu'il suffise tout simplement d'écrire et de rapporter ensuite dans les moindres détails l'essentiel de ce qui se déroule dans la situation étudiée. Mais ce n'est pas aussi simple...

On affirme souvent que l'ethnographe doit procéder sans *a priori* et considérer tout comme important dans l'environnement observé. Cependant, une fois sur le terrain, il faut choisir et noter uniquement les faits et les événements qui ont vraiment de

l'importance par rapport aux buts poursuivis. Il faut procéder sélectivement car il ne faut jamais oublier que, pour une heure d'observation, il faut compter au moins le double de temps pour la réduction des données et leur interprétation. Afin d'éviter de se retrouver devant des montagnes de documents, qui ne seront sans doute jamais utilisés, faute de temps, on doit donc être circonspect et ne noter que l'essentiel.

Choix des éléments à noter

Qu'est-ce que l'ethnographe scolaire doit noter en premier lieu ? Tout dépend de la question de sa recherche ainsi que des ressources et du temps dont il dispose pour l'effectuer. Ce peut être le comportement d'un élève en particulier, comme cela peut s'étendre à l'ensemble des comportements des élèves de l'école. Le contenu de la matière enseignée peut être pris en considération dans une recherche ethnographique, alors que dans une autre étude cette dimension de la situation scolaire n'aura aucune importance.

L'ethnographe scolaire est tout à fait libre de porter ses observations sur les aspects de la situation qui ont le plus d'intérêt à ses yeux. Il doit toutefois s'assurer que les informations qu'il accumule sont conformes aux faits observés. Une façon pratique de parvenir à cette fin est de faire une *double entrée* au moment de prendre des notes.

Codes

Par exemple, l'observateur peut inscrire sous la rubrique *faits* tout ce qui semble être la réalité brute telle qu'elle se présente, sans commentaire, ni interprétation. Si l'observateur sent le besoin de faire des commentaires ou des remarques personnelles, il les enregistrera dans son carnet de notes sous le titre de *commentaires*.

Le calepin qui sert à la prise de notes peut donc être divisé en deux sections : d'un côté figurent les *faits* et de l'autre les *commentaires*. En procédant ainsi, l'observateur évite de mêler ce qui décrit les événements observés et ce qui relève de ses propres appréciations, et l'utilisation ultérieure de ces notes sera grandement facilitée. Différents procédés de ce genre permettent également de rendre plus aisée la compilation des données.

Le recours à un système de codes est un autre moyen qui permet d'épargner beaucoup de temps et d'éviter des erreurs lors de l'enregistrement des informations. Il n'est donc ni nécessaire ni souhaitable d'écrire tout ce qu'on voit et entend comme observateur. Mieux vaut recourir à des moyens qui permettront de se remémorer rapidement ce dont on a été témoin.

L'utilisation de symboles et de codes, comme *p.a.c.* pour indiquer la participation active d'un élève aux travaux de toute la classe, sauvera du temps au moment de prendre des notes et permettra ultérieurement de regrouper, avec beaucoup plus de facilité et de célérité, tout ce qui se rapporte à la participation d'un élève aux activités de groupe de la classe.

Systématisation

La précision dans l'identification des informations amassées ne doit jamais être prise en défaut dans une recherche ethnographique. Chaque fois que le chercheur enregistre des données, il doit inscrire la date, l'heure, l'endroit et les autres indications pertinentes qui situeront les faits et les commentaires le plus précisément possible.

Ce souci de minutie lors de la collecte des informations serait inutile si tout cela n'était pas suivi d'une transcription et d'une première organisation des informations très peu de temps après l'opération de prise de notes. Bien sûr, il ne s'agit pas pour l'ethnographe scolaire de commencer à travailler sur ses données dès qu'il sort de la classe ou de l'école.

Toutefois, il est fortement recommandé, voire indispensable, de faire un premier dépouillement des notes dans les heures qui suivent l'observation et la prise de notes. La personne qui s'engage dans une recherche ethnographique scolaire doit s'attendre à consacrer des soirées entières à cette tâche qui ne peut pas être reportée impunément.

En effet, tout délai pour faire un premier tri des données accumulées au cours d'une journée d'observation se traduit par une accumulation d'informations et celles-ci finissent par perdre toute l'importance qu'elles pouvaient avoir initialement lors de l'observation et de la prise de notes sur le terrain.

Le moment fatidique où le chercheur devient prisonnier de l'amoncellement de ses informations vient très vite si le chercheur ne

prend pas la peine d'ordonner quotidiennement le matériel qu'il a accumulé. Un tel sort peut être évité par une planification rigoureuse du temps et par des méthodes de travail qui laissent peu de place à l'improvisation. Rappelons-nous que la recherche ethnographique est une *investigation disciplinée* où il doit y avoir une parfaite et constante combinaison de disponibilité et de rigueur.

Aide-mémoire

En plus de noter les faits qu'il observe et de formuler des commentaires personnels sur ce qui se déroule devant lui, l'ethnographe scolaire a souvent à tenir compte de détails qui sont remplis de signification tels que *qui dit quoi*, *qui s'adresse à qui*, *qui fait quoi*, *où est qui*. Ces informations souvent importantes apporteront de la crédibilité et du réalisme lors de la rédaction du rapport final.

Le chercheur a intérêt à mémoriser les noms des personnes qu'il étudie afin de traduire tout ce qu'elles disent et font en relation avec les principaux éléments de son étude. De plus, il est particulièrement utile de dresser un plan du lieu où se déroule l'action afin de situer les interactions des différents acteurs sociaux dans leur contexte physique.

Entretiens imprévus

L'observation directe faite par le chercheur participant s'accompagne ordinairement de conversations fortuites engagées avec les élèves, l'enseignant ou tout autre membre du personnel de l'école. Les renseignements additionnels obtenus auprès de ces informateurs sont des plus précieux.

Ainsi, il est possible qu'une secrétaire soit la personne la mieux placée pour donner accès à une documentation de grande valeur qui permet de comprendre certains phénomènes qui autrement resteraient incompréhensibles au chercheur s'il s'en tenait à ce qu'il a observé. Le concierge de l'école est une autre source d'informations puisqu'il perçoit la réalité scolaire sous un angle que nul autre n'a.

Un ethnographe scolaire averti finit par apprendre à puiser des informations là où elles se trouvent et, comme nous l'avons déjà souligné, il ne doit pas rater une occasion d'enrichir ses données.

Utilisation d'appareils pour l'enregistrement de données

On ne peut passer sous silence l'utilité des instruments tels le magnétophone et le magnétoscope. Certains ethnographes se servent du magnétophone pour enregistrer directement et verbalement leurs observations et commentaires au lieu de les noter par écrit. Les communications verbales et les conversations sont écoutées, évaluées et transcrites par la suite lorsque le chercheur a quitté le terrain.

Dans certaines recherches ethnographiques, l'enregistrement est fait sur rubans vidéoscopiques afin de conserver les images de ce qui a été directement observé. Grâce à ce procédé, on peut revoir et réexaminer, lors de l'analyse des données, des événements qui n'auraient peut-être pas été consignés par écrit.

Si le chercheur prend la peine de familiariser les élèves et l'enseignant avec la présence de ces instruments et s'il en fait une utilisation discrète, il peut alors bénéficier de moyens qui sont un complément appréciable à son observation. Mais l'image vidéo et l'enregistrement sonore ne peuvent jamais remplacer l'observation participante. Ces moyens techniques ne permettent pas d'obtenir l'équivalent de la présence du chercheur dans le milieu réel. D'ailleurs l'impression ressentie en visionnant des séquences filmées sur le terrain est à peu près la même que celle éprouvée en regardant une pièce qui a été filmée dans un théâtre mais qui est présentée à la télévision.

L'enregistrement vidéo focalise sur certaines dimensions seulement et il omet une grande partie de la réalité globalement vécue par l'ensemble des personnes qui sont présentes dans le lieu où se fait l'enregistrement.

Nous n'affirmons pas ici que les moyens audio-visuels n'ont aucune utilité en recherche ethnographique. Au contraire, ils sont un complément intéressant au travail effectué par l'ethnographe. Certaines recherches en sciences humaines ne pourraient pas se passer de l'enregistrement sonore ou visuel. C'est le cas en

ethnométhodologie où, par exemple, le discours des participants à des échanges sociaux est finement analysé (Cazden, 1986 ; Mehan, 1980).

Peu importe le contexte méthodologique dans lequel le magnétophone ou le magnétoscope sont utilisés, il reste que, loin de simplifier la tâche du chercheur, ces moyens techniques la compliquent en quelque sorte. En effet, pour chaque heure d'enregistrement, il faut prévoir encore plus de temps pour l'analyse que si l'on avait seulement pris des notes au cours de l'observation participante.

Autres indices à surveiller

Une étude ethnographique ne se limite pas à ce qui est dit et fait dans une situation sociale précise. Tout ce que l'on peut désigner du nom générique d'*artefacts* constitue une source appréciable de renseignements : bulletins scolaires, notes de services provenant de l'administration, règlements de l'école, directives du ministère de l'Éducation, matériel pédagogique, utilisation des locaux, etc.

Il faut donc porter attention à tout ce qui est potentiellement signifiant pour la compréhension de la réalité sociale à l'étude. Par exemple, le fait qu'un micro-ordinateur soit mis dans un endroit peu accessible et qu'il occupe peu de place dans une classe peut indiquer que l'enseignant ne croit pas aux possibilités éducatives de l'appareil. Constater que le micro-ordinateur n'est pas utilisé devrait conduire le chercheur à interroger ensuite l'enseignant sur les raisons qui le poussent à ne pas utiliser cet appareil.

Pour un observateur expérimenté qui tente toujours de mieux comprendre une situation sociale, tout peut devenir indice. Il faut prendre garde cependant de se fourvoyer et d'accumuler des informations qui n'ont quasiment pas de rapport avec l'objet de la recherche en cours. En outre, il faut éviter de faire des interprétations hâtives ; ce danger guette toute personne qui conduit une recherche sur le terrain.

Rappelons que l'ethnographe scolaire peut être comparé à une sorte de détective qui a l'esprit vigilant, qui saisit l'essentiel au premier regard, qui ne s'attarde pas à des détails qui risqueraient de le diriger sur une fausse piste !

Journal de bord

Observer la vie en classe ou dans une école est une tâche complexe mais captivante. Des principes d'action reconnus, tels que ceux dont il vient d'être question, constituent la base essentielle de la réussite dans ce domaine. Toutefois, rien ne remplace la pratique sur le terrain pour acquérir les ficelles du métier. Pour parvenir à posséder plus rapidement de l'habileté dans tout le processus de l'observation participante, il est recommandé entre autres de tenir un journal de bord qui relate ce qu'on fait, ce qu'on pense et ce qu'on ressent au cours du travail sur le terrain (Bogdan et Biklen, 1982).

Cette façon de procéder permet à l'ethnographe de faire un retour sur sa journée d'observation et de réfléchir sur les événements passés ou sur ce qu'il fera par la suite. De plus, le journal permet d'amorcer des discussions sur le plan méthodologique avec le conseiller de recherche ou d'autres personnes intéressées par la progression de l'investigation.

Plusieurs ethnographes d'expérience ont gardé cette habitude du journal personnel qui porte sur les diverses circonstances qui entourent l'ensemble du projet de recherche et non seulement sur ce qui est fait de l'objet & observation. En agissant de la même façon, le chercheur débutant aura à sa disposition un instrument supplémentaire qui lui sera très utile quand viendra le temps de la rédaction finale du rapport de recherche. Par exemple, des événements que l'on ne croyait pas pertinents au moment de l'observation et qui n'ont pas été consignés aux fins de la recherche pourront être récupérés dans le « journal de bord » et renforcer la valeur du rapport final.

Conclusion

Le temps à passer sur le terrain est une étape trop importante de la recherche ethnographique pour être totalement improvisée. Une planification serrée de tout ce qui a trait à l'observation s'impose donc avant de se rendre sur le terrain où l'on effectue l'étude ethnographique. Cependant, une certaine souplesse est nécessaire si on veut parvenir à capter les événements imprévisibles qui peuvent survenir dans la réalité quotidienne.

Ceci nous rappelle que le déroulement de toute recherche qualitative est constitué d'un ensemble d'éléments et d'étapes qui se recoupent. Pour des fins didactiques, comme celles du présent ouvrage, il faut traiter séparément chacune des techniques majeures de recherche. Toutefois, il faut reconnaître que durant son investigation sur le terrain le chercheur est obligé d'aller dans tous les azimuts et se partager entre l'observation, les entrevues, les interprétations, les réflexions, les analyses et la rédaction. Tout en ayant à l'esprit cette situation bien concrète, et puisqu'il faut malgré tout être dichotomique, nous passons maintenant à la conduite des entrevues.

Lectures conseillées

- AKTOUF, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- HORTH, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*, Pointe-au-Père (Québec) : Les Éditions de la Mer.
- LECOMTE, R. et L. RUTMAN (édit.) (1982). *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Ottawa : Université de Carleton.
- MUCCHIELLI, R. (1974). *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris : Les Éditions sociales françaises.

CHAPITRE 7

Entrevues semi-structurées

La recherche ethnographique fait largement appel, comme nous l'avons vu précédemment, à l'observation participante où le chercheur concentre son attention sur la réalité telle qu'elle se présente à lui, sans inciter les personnes présentes à s'exprimer ou à agir dans quelque sens que ce soit.

Prendre note de tout ce qui se manifeste spontanément, gestes et paroles des acteurs sociaux, au cours de l'observation caractérise en quelque sorte une étude ethnographique. À la limite, ce type de recherche pourrait être réalisé sans que le chercheur intervienne ou ne pose de questions aux acteurs sociaux. Il suffirait d'être présent, passivement, de regarder, d'écouter et de se remémorer ensuite ce qui s'est déroulé au cours de la situation observée.

Mais les choses ne peuvent pas se passer exactement de cette façon. L'ethnographe doit pousser davantage son enquête afin d'approfondir ce qu'il a observé. Aussi doit-il interroger les personnes qu'il côtoie quotidiennement pendant ses périodes d'observation. De même, une conversation amicale et informelle, sans être une véritable entrevue, peut être l'occasion d'obtenir des informations de première importance. Puisque le mot *entrevue* vient d'être utilisé, précisons dès maintenant ce qu'il signifie pour une personne qui fait une recherche ethnographique.

Dans les faits, il n'y a pas de démarcation précise entre une conversation de tous les jours et l'entrevue semi-structurée qui se fait souvent dans les recherches d'approche ethnographique. Ce sont les intentions du chercheur qui déterminent ce qui fait la différence : normalement le chercheur converse avec les personnes qui font l'objet de son étude afin de connaître et de comprendre davantage les phénomènes humains qu'il observe. Il n'est donc pas question de parler de la pluie ou du beau temps : la discussion est nettement orientée vers les buts de la recherche.

L'expression *entrevue* semi-structurée, souvent employée en ethnographie, ne devrait pas laisser croire que le chercheur ne sait pas à quelles fins il pose ses questions. Cette expression, tout comme celle d'*entrevue non dirigée*, est utilisée pour différencier ce procédé de recherche de celui qui consiste à administrer un questionnaire où toutes les questions ont été soigneusement préparées à l'avance. D'ailleurs, il est plutôt rare, voire inusité en ethnographie, que le chercheur arrive dans un milieu avec un questionnaire à remplir selon des règles strictes.

Conduite de l'entrevue

L'entrevue semi-structurée se déroule plutôt comme celles des émissions de télévision où des animateurs ou animatrices interrogent des invités. Pensons, par exemple, à des émissions comme *Le Point*, *Apostrophes* ou *Scully rencontre*. Une impression de facilité et de spontanéité se dégage de ces entrevues télévisées et tout semble se dérouler de façon agréable. Pourtant, il y a toute une équipe de recherchistes qui a travaillé de nombreuses heures, de concert avec l'animateur ou l'animatrice, au contenu, au choix et à la formulation des questions. Une répétition est parfois même nécessaire pour permettre aux participants de s'exercer à exprimer leurs idées de façon convenable devant les caméras.

L'ethnographe, avant d'interviewer une personne de façon « semi-structurée », doit également préparer ses questions. Cette opération n'exige évidemment pas un travail aussi important que celui requis pour une interview télévisée, mais la personne qui conduit une entrevue semi-structurée doit tout de même avoir à sa disposition une sorte d'aide-mémoire où seront développés les principaux points sur lesquels elle veut faire porter l'entretien.

Au moment du face à face, il est possible que la discussion dévie sur des éléments non prévus dans le plan initial de l'entrevue. L'intervieweur doit alors décider s'il laisse la conversation obliquer ou s'il la ramène sur ce qui était planifié à l'avance. La décision de continuer ou de revenir aux points initialement planifiés appartient au chercheur seul qui doit, pour ainsi dire, toujours rester maître de la situation. C'est lui qui prendra la décision quant à ce qu'il y a de mieux à faire : aller dans le sens de ce qu'exprime l'interviewé ou résister à ses pressions plus ou moins explicites. Le chercheur doit donc être à la fois souple et ferme. Il ne peut ignorer des informations qui ont vraiment de l'importance pour la personne qu'il questionne, mais il ne peut pas, non plus, dériver sans cesse et se retrouver complètement en dehors de son projet de recherche.

L'entrevue semi-structurée sera donc équilibrée par un mélange de compréhension et d'intransigeance de la part du chercheur. Le chercheur sait pourquoi il conduit une entrevue, et il doit garder le contrôle de la situation afin de respecter les buts de sa recherche. Il ne doit cependant pas laisser s'échapper des informations émises spontanément par son interlocuteur et qui sont susceptibles de traduire la réalité étudiée sous un angle imprévu.

Préparation

Avant de commencer une entrevue avec une des personnes qui font l'objet d'une recherche ethnographique, il est recommandé de rencontrer ces personnes et de leur exposer sommairement les buts poursuivis par la recherche. Habituellement, comme l'entrevue semistrukturée est un complément à la recherche et que l'observation participante est déjà en cours, il n'est pas nécessaire de consacrer beaucoup de temps à la préparation de l'entrevue, puisque les personnes qui sont les sujets de l'étude sont dès lors familières avec le chercheur.

Toutefois, les personnes qui sont interviewées ont besoin de savoir quelle utilisation le chercheur fera des informations qu'elles lui communiquent. Le chercheur doit donc rassurer ses interlocuteurs et leur signifier clairement ce qu'il fera des informations obtenues. De plus, des règles de déontologie obligent le chercheur à assurer la discrétion des informations et ainsi à respecter les personnes qui veulent bien coopérer à une recherche ethnographique ; aussi, un consentement écrit doit être accordé par ces personnes. Cela est

particulièrement important lorsque le magnétophone ou le magnétoscope sont utilisés pour enregistrer les entrevues. On n'insistera jamais assez sur l'importance de sécuriser et de mettre à l'aise les personnes avec lesquelles on travaille en ethnographie. Il faut indiquer clairement que tout ce qu'elles communiquent sera utilisé avec discrétion et que l'anonymat sera respecté.

Est-il préférable de prendre des notes ou d'enregistrer les entrevues au magnétophone ? Il semble que le recours à la deuxième solution soit ce qu'il y a de plus pratique. La prise de notes au cours d'une entrevue semi-structurée peut distraire l'attention des personnes questionnées et troubler la concentration du chercheur, particulièrement quand il fait ses débuts dans la conduite d'une entrevue. L'enregistrement sur magnétophone est un procédé beaucoup plus discret. Cet avantage a toutefois sa contrepartie : il faut prévoir un temps considérable pour écouter à nouveau l'enregistrement afin de pouvoir isoler, consigner, interpréter et communiquer les données.

Utilité des entrevues

Comme nous venons de le voir, l'entrevue semi-structurée, malgré son nom, ne s'improvise pas à la dernière minute. Le chercheur doit déterminer à l'avance la teneur de ses questions afin d'être totalement disponible durant l'entrevue aux paroles et aux réactions de son interlocuteur. Si le chercheur respecte un certain nombre de règles élémentaires indispensables à la conduite d'une entrevue, il y a de fortes chances qu'il parvienne à obtenir des informations que la seule observation ne lui aurait pas procurées.

En effet, l'entrevue semi-structurée est particulièrement précieuse pour l'ethnographe lorsque l'accès à une situation lui est interdit ou fortement déconseillé. Par exemple, il peut arriver que le chercheur ne puisse pas assister à une réunion du personnel d'une école où l'on discute du renvoi d'élèves pour cause d'indiscipline grave. Le chercheur peut quand même parvenir à connaître l'essentiel de la discussion sur ces cas de renvoi et à en savoir davantage sur les règles de discipline dans l'école en menant des entrevues semi-structurées avec des informateurs qui peuvent être soit des enseignants, soit des élèves ou des membres de l'administration de l'école.

Évidemment, comme il a été signalé, l'approche ethnographique n'est pas une enquête policière, et le chercheur n'est donc pas habilité à forcer les personnes à dire ce qu'elles ne veulent pas dévoiler.

Le principe à respecter dans un tel cas est de se limiter à obtenir les informations qui sont partagées par un groupe d'individus appartenant au milieu concerné : le chercheur qui fait une recherche d'approche ethnographique n'a pas à détenir plus ou moins d'informations que les élèves, les enseignants ou les autres personnes qui évoluent dans l'institution étudiée ou qui ont des liens avec elle.

Durée de l'entrevue

Il arrive très souvent que les interlocuteurs d'une entrevue semi-structurée, si le chercheur gagne leur confiance, révèlent ouvertement ou inconsciemment qu'elles ont beaucoup de choses à dire. Aussi, un chercheur peut parfois se présenter chez une personne à interviewer en ayant l'impression que l'entrevue ne durera que quelques minutes. Mais, contre toute attente, il se rend compte que le temps file et que la personne avec laquelle il discute n'aura pas assez de temps pour dire tout ce qu'elle souhaitait communiquer. Une telle éventualité peut se produire autant avec des élèves, des enseignants ou des administrateurs.

Généralement, une entrevue devrait se limiter à environ deux heures. Aucune règle fixe ne peut être établie à ce sujet car trop de facteurs entrent en jeu dans une entrevue : contenu de la conversation, connaissance préalable de l'interlocuteur, moment de la journée, états affectifs, nombre d'entrevues encore possibles, etc.

Toutefois, si le chercheur se rend compte que la situation est propice et qu'il est avantageux de prolonger l'entrevue, il doit, sans hésitation, prendre tout le temps qu'il faut. La durée d'une entrevue, on le voit, est d'abord une question de jugement et de savoir-faire, et des règles fixes ne remplaceront jamais ces qualités.

Discrétion

Il arrive que l'ethnographe, parce qu'il est très attentif aux autres, incite sans le vouloir à la confiance. Cela peut être constaté dans les écoles où, pour l'interlocuteur, l'occasion d'avoir une oreille attentive à ses propos d'élève ou d'enseignant est plutôt rare. Que faire dans une telle situation ? Évidemment il n'est pas question, pour le chercheur, de jouer le rôle de l'ombudsman de l'institution scolaire où il fait sa recherche et de recevoir toutes les plaintes. Il doit plutôt être respectueux envers les personnes qui ont tendance à se confier, tout comme il ne doit pas encourager indûment les récriminations. Il doit aussi savoir détecter ce qui pourrait dégénérer en une sorte d'abus de confiance.

En effet, en présence d'un chercheur attentif et sympathique, la personne en entrevue peut être portée à exagérer et à présenter une image déformée de la réalité. C'est par des sous-questions et quelques détours que le chercheur parviendra à discerner si les propos tenus par son interlocuteur dépassent ou sont en deçà de la vérité. Sans aller jusqu'au doute systématique, le chercheur ne doit pas à l'opposé prendre tout ce qu'on lui confie pour argent comptant. D'ailleurs, différents motifs peuvent pousser, plus ou moins consciemment, les personnes à ne pas être en mesure de décrire la situation sociale telle qu'elle existe vraiment dans les faits. Il n'est pas toujours juste de croire que la vérité d'une réalité sociale se trouve d'abord et avant tout dans ce qu'en disent les acteurs sociaux. Il appartient au chercheur encore une fois de décoder ce qui lui est communiqué au cours d'une entrevue.

Doutes face à soi

Autant le chercheur doit, pour ainsi dire, se méfier de ce que lui disent ses interlocuteurs, autant il doit faire preuve d'un certain scepticisme à l'égard de ses propres attitudes et comportements. Car, sans s'en rendre compte, le chercheur peut amener les personnes avec lesquelles il s'entretient à adopter sa propre façon de voir les choses.

L'objectivité est une qualité fondamentale de tout travail scientifique, mais elle est difficile à atteindre en sciences humaines parce qu'on n'arrive pas toujours à se départir totalement de ses opinions et de ses idées et à avoir ainsi l'esprit ouvert à celles

d'autrui. Cela est notamment vrai dans le cas d'un enseignant qui décide de faire de la recherche ethnographique alors qu'il s'est accoutumé à enseigner la vérité et à avoir raison. C'est un changement radical d'attitudes qui lui est alors demandé. L'enseignant peut heureusement opérer ce changement s'il s'exerce délibérément à être critique envers lui-même et s'il apprend à suspendre son jugement en face de ce qu'exprime la personne qu'il interviewe. Gardons à l'esprit qu'un scepticisme de bon aloi fait partie des attitudes générales que doit adopter tout chercheur qui veut mener à bien la conduite d'une entrevue.

Quelques points d'ordre pratique

Voyons maintenant quelques points d'ordre pratique qu'il faut surveiller pour réaliser une entrevue valable. Savoir supporter et utiliser les moments de silence, recourir à un vocabulaire intelligible à l'interlocuteur, poser le type de question approprié, voilà autant d'habiletés que possèdent habituellement les personnes qui excellent dans la conduite d'une entrevue. De plus, il n'est pas rare que la personne qui est interviewée ne trouve pas les mots pour communiquer facilement sa pensée. Cela peut se produire pour des raisons d'ordre affectif ; par exemple, elle peut avoir un trou de mémoire à cause d'une trop forte émotion. Peu importe les causes à l'origine d'un tel silence, il est nécessaire que le chercheur garde son calme et qu'il attende que son interlocuteur parvienne de lui-même à s'exprimer de nouveau avec aisance.

Lorsque l'interlocuteur manifeste quelque hésitation, il arrive que le chercheur soit porté à suggérer des mots ou à orienter l'entrevue sur une voie qui n'est pas celle que l'interlocuteur aurait suivie. Dans un tel cas, il faut plutôt être patient et ne pas presser outre mesure son vis-à-vis. Un mot d'humour peut également aider à relancer la conversation s'il est placé avec finesse et tact. Aussi, après quelques secondes de silence, il se peut que le chercheur juge préférable d'intervenir en reprenant les mots que son interlocuteur a laissés en suspens. En toutes circonstances, il est important que le chercheur reste maître de la situation et ne brusque pas l'interlocuteur.

Conclusion

La réussite d'une entrevue semi-structurée relève à la fois de l'art et de la technique. Les quelques suggestions qui ont été formulées n'épuisent pas tout le sujet et plusieurs autres recommandations pourraient être faites aux personnes qui désirent apprendre à mener une entrevue adéquatement. Mais pour condenser en deux mots les attitudes et le savoir-faire qu'il faut manifester dans cette opération technique, à laquelle on recourt souvent en ethnographie scolaire, il faudra retenir ceux-ci : curiosité et bienveillance. La personne qui a comme tâche d'interviewer une autre personne doit toujours montrer qu'elle s'intéresse à ce qui est dit et surtout à la personne qui parle.

Le présent chapitre ainsi que le précédent nous ont permis de voir ce qu'il faut faire pour observer sur le terrain et pour mener une entrevue. L'analyse et l'interprétation des données amassées sur le terrain feront l'objet du prochain chapitre.

Lectures conseillées

- BERTAUX, D. (1976). *Histoires de vies ou récit de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris : Centre d'étude des mouvements sociaux.
- DESLAURIERS, J. P. (édit.) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et histoires de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris : Librairie du Méridien.
- GAUTHIER, B. (édit.) (1984). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAPERRIÈRE, Anne (édit.) (1987). « L'autre sociologie : approches qualitatives de la réalité sociale », *Cahiers de recherche sociologique* (numéro spécial sur les approches qualitatives), 5, (2).

CHAPITRE 8

Analyse des données

Analyser et interpréter les données recueillies sur le terrain est une opération qui, à première vue, devrait venir assez tard dans le déroulement des opérations nécessaires à une recherche qualitative. Cependant, les choses sont fort différentes en réalité, car l'analyse et l'interprétation nécessaires à la production d'une recherche d'approche ethnographique en éducation doivent commencer, non pas 10 ou 20 semaines après la fin des observations et des entrevues, mais le jour où une personne décide de s'engager dans une telle recherche. Cette affirmation risque de faire sursauter plus d'un ethnographe de stricte observance ; aussi exige-t-elle quelques explications.

Première étape : Analyse et interprétation provisoires

Rappelons qu'une étude qualitative de type ethnographique qui porte sur une situation sociale comme le milieu scolaire ne doit pas avoir pour but de démontrer ou de prouver quoi que ce soit. L'objectif de ce genre d'investigation est plutôt de décrire la situation sans a priori. Cependant, même s'il a l'intention de s'en tenir à la description et à l'interprétation des phénomènes scolaires qu'il observe, l'ethnographe scolaire ressent souvent le besoin de poser des jalons pour le guider dans ses observations.

Questions initiales

L'examen attentif des données amassées sur le terrain constitue la première étape du processus d'analyse et d'interprétation. Les grandes lignes de ce qui ressortira de l'analyse et de l'interprétation peuvent, pour ainsi dire, être contenues en germe dans les questions que l'on a formulées dès l'élaboration du projet de recherche. Par exemple, le chercheur intéressé par l'incorporation du microordinateur à la pédagogie mise de l'avant dans une classe du primaire peut au départ avoir à l'esprit une question comme celle-ci : « Quelles sont les caractéristiques des décisions pédagogiques qui se prennent en classe et qui font que le micro-ordinateur est utilisé d'une façon toute particulière ? »

Le chercheur peut ensuite dresser une liste des points sur lesquels porteront ses observations et de ses interviews. Des lectures et des réflexions sur les différentes façons d'utiliser le microordinateur et sur les théories pédagogiques peuvent également précéder son étude de terrain.

Raisonnement ainsi semble peut-être aller à l'encontre de la méthodologie de la recherche ethnographique, mais Malinowski (1967, p. 12) n'a-t-il pas lui-même écrit qu'il n'est pas de description qui ne soit vierge de théorie ? Aussi, un grand nombre d'ethnographes font appel à leurs connaissances théoriques tout au long de leurs investigations ; c'est ce qui se fait dans l'approche de l'ethnoscience et celle de l'anthropologie *cognitive* que traitent Werner et Schœpfle dans un de leurs derniers ouvrages (Werner et Schœpfle, 1987). On trouve le même point de vue dans un article de Peshkin (1988) qui a paru dans *Educational Researcher*.

La situation des ethnographes est semblable à celle des médecins experts quand ils posent un diagnostic. En effet, on s'attend à ce que ces médecins procèdent par induction, à partir des faits observés et sans hypothèses préalables, et ce, tant qu'ils n'ont pas terminé l'examen du patient. Cependant, Shulman (1987) rapporte qu'il a constaté, à la suite d'une recherche effectuée auprès de tels médecins, que ces derniers, au lieu de procéder par simple induction, ont recours à de multiples hypothèses, et ce, dès qu'ils débutent l'examen d'un patient.

Théories initiales

Peu importe la valeur de l'analogie, il est intéressant de noter qu'il est quasi impossible, dans plusieurs professions, de procéder sans idées théoriques quand vient le temps de poser un acte professionnel. De même, le chercheur en éducation qui se sert de l'approche ethnographique peut difficilement faire abstraction de ses connaissances théoriques préalables. On doit donc prendre en considération cette évidence et composer avec elle, tout en étant conscient de ses propres biais.

Arrêter très tôt les éléments théoriques sur lesquels porteront les analyses et les interprétations ne signifie toutefois pas éliminer la nécessité de rester toujours disponible aux événements nouveaux et imprévisibles qui peuvent survenir. Si le processus d'analyse et d'interprétation commence de fait dès le début de l'investigation ethnographique, il n'en reste pas moins que ce processus s'amplifie constamment, et ce, jusqu'au moment où le chercheur écrit le fin mot du dernier chapitre de son rapport de recherche définitif.

Toute interprétation hâtive, on le sait, peut porter un dur coup à la validité d'une recherche ethnographique. Les interprétations qui sont faites quotidiennement sont tout à fait provisoires et ne sont ordinairement formulées que pour être remises en question par la suite. Par contre, il arrive parfois qu'une intuition de départ se révèle au bout du compte la plus juste ! Voilà pourquoi il ne faut pas craindre de noter et de garder en réserve, dans son journal, ces premières interprétations qui peuvent servir plus tard.

Saturation des données

L'analyse et l'interprétation quotidiennes des données jouent un rôle de plus en plus important à mesure qu'une investigation ethnographique progresse. Entre autres, grâce à ces analyses et interprétations exécutées régulièrement et quotidiennement, le chercheur se rend compte de la progression de ses travaux.

Après un certain temps passé sur le terrain, temps qui peut varier considérablement selon le chercheur et la population étudiée, le chercheur se rendra compte que les données accumulées lui suffisent et qu'il n'est pas nécessaire de prolonger davantage la durée de l'investigation. Cette réflexion indique qu'il y a *saturation des données*.

Dès que le chercheur se rend compte qu'il y a saturation des données, c'est-à-dire assez d'informations pour interpréter adéquatement l'ensemble de la situation, il est temps de passer à l'analyse et l'interprétation finales de l'ensemble des données.

Deuxième étape : Analyse et interprétation finales

L'interprétation en recherche ethnographique est sans conteste une activité très exigeante sur le plan intellectuel car l'ethnographe doit user de ces capacités de réflexion, d'esprit critique et de perspicacité dont parle C. Wright Mills (1959) lorsqu'il décrit ce qu'il appelle l'imagination sociologique.

Pour analyser en détail et interpréter subtilement des données d'ordre social, il faut être capable de déceler, à partir de phénomènes sociaux quotidiens, des dimensions qu'évidemment personne d'autre ne pourrait percevoir facilement. Il ne suffit pas toutefois de décrire et d'interpréter sommairement ; il faut présenter les données dans une perspective qui dépasse la simple constatation.

Savoir-faire en interprétation

La profession de chercheur sur le terrain en éducation est certes exigeante, mais elle est accessible aux personnes qui se donnent la peine de bien s'y préparer. Retenons à ce propos les qualités souvent considérées primordiales par les ethnographes pour mener une recherche où l'interprétation joue un grand rôle : curiosité, imagination, esprit critique, objectivité, rigueur, discipline, sensibilité. Comme ces habiletés peuvent toutes, jusqu'à un certain point, être apprises, il appartient aux personnes qui veulent faire une recherche qualitative de se soumettre à l'entraînement qui leur permettra de les acquérir si elles ne les possèdent pas déjà.

Stratégies d'analyse et d'interprétation

Il a déjà été fait mention du soin à apporter à l'identification quotidienne de tout ce qui est accumulé au cours des observations et des entrevues. Si les informations sont compilées avec rigueur et méthode, il sera facile, une fois hors du terrain de recherche, de

revenir sur ce qui a été classé quotidiennement de façon sommaire et d'en faire une lecture d'ensemble.

Réduction des données

Parfois, il suffit d'un simple regard sur des notes se rapportant à des observations qui ont été clairement commentées sur-le-champ pour découvrir comment se formera le classement des diverses informations. Relire les notes prises au cours des observations et des entrevues, visionner et écouter les enregistrements sont les premiers pas vers la réduction des données qu'exige la production d'un rapport de recherche.

Au fur et à mesure que progresse la révision des notes et des enregistrements apparaissent des récurrences et des indices qui sont représentatifs de faits observés. C'est alors le temps de commencer à les isoler et à les regrouper selon différentes catégories ; et c'est ainsi que débute l'analyse et l'interprétation proprement dites.

Processus d'analyse et d'interprétation

Le processus d'analyse et d'interprétation d'un phénomène humain observé sur le terrain requiert au départ un ensemble d'opérations intellectuelles :

- 1) décomposition ou fractionnement du phénomène en éléments ;
- 2) examen de chacun des éléments ;
- 3) classification des éléments ;
- 4) regroupement des éléments dans des catégories générales ;
- 5) établissement de nouveaux liens entre les éléments et les catégories ;
- 6) systématisation de l'ensemble ;
- 7) production d'une nouvelle interprétation du phénomène étudié.

Cette série d'opérations intellectuelles, qui a ici l'allure d'une recette, résume l'essentiel de ce qui doit être fait par l'ethnographe quand il fait face à une accumulation d'informations nombreuses et variées et qu'il doit en tirer profit le mieux possible. Voyons

brèvement comment effectuer les diverses opérations requises pour analyser et interpréter des données.

Examen et classification

Par exemple, dans une étude sur l'utilisation du micro-ordinateur dans une classe du primaire, on pourrait remarquer que les élèves préfèrent travailler seuls à certaines occasions et en équipes à d'autres moments. Qu'est-ce qui caractérise les moments du travail seul et ceux du travail en équipe ? On obtient la réponse à une telle question en examinant les informations accumulées et en les classant sous diverses étiquettes.

Ainsi, la notion de travail avec le micro-ordinateur dans une classe du primaire peut comprendre les subdivisions suivantes : travail de résolution de problèmes, travail d'exécution de tâches spécifiquement commandées, travail-jeu, travail-crédation.

On peut relever ensuite la fréquence des moments où l'un et l'autre de ces types de travaux sont associés au fait de travailler seul ou en équipe.

Regroupement et établissement de liens

Une classification des données et des événements, telle que celle donnée ci-haut à titre d'illustration, s'impose toujours quand on procède à l'analyse et à l'interprétation. Cette tâche est suivie d'un essai de mise en relation des différentes catégories qui ont été établies. En effet, dès que de grandes catégories semblent correspondre à la réalité, en raison du nombre élevé de fois qu'apparaissent des données et événements figurant sous les rubriques choisies, il est temps d'établir s'il y a des liens ou des recoupements entre ces catégories et leurs éléments.

En reprenant l'exemple de la recherche sur le micro-ordinateur en classe, nous pourrions comprendre en quoi consiste la détection des liens entre les catégories de données et d'événements. Nous avons vu que le travail avec l'ordinateur en classe primaire peut prendre plusieurs formes et être l'objet d'un classement. Il est également possible, de classer les élèves d'après les catégories de certaines théories psychologiques : les *dociles*, les *autonomes*, les *créateurs*, les *solitaires*, les *sociaux*, les *attentistes*, les *fonceurs*. De

même, une classification des enseignants peut être établie : les autocrates, les animateurs, les inflexibles, les conciliateurs, les *planificateurs*, les improvisateurs.

Plusieurs autres ensembles de catégories sont évidemment possibles ; tenons-nous-en ici à ces trois grandes catégories : *travail*, *élèves*, enseignants. On peut dès lors tenter de mettre en évidence les liens et les recoupements qu'il y a entre les éléments des trois catégories.

- Quels types de travail les différents types d'élèves entreprennent-ils spontanément ?
- Les élèves *fonceurs* sont-ils plus souvent occupés au travail d'exécution ou au travail de création ?
- Comment les divers enseignants agissent-ils avec les divers élèves par rapport aux différentes tâches de travail avec l'ordinateur ?
- Les enseignants *improvisateurs* encouragent-ils les élèves attentistes à faire un travail d'exécution ?

C'est en formulant des questions de cette nature et en jonglant avec différentes hypothèses se rapportant aux relations qu'il peut y avoir entre les éléments des grandes catégories que se profileront des recoupements et que des concentrations d'éléments se détacheront.

Ainsi, suivant notre exemple, il pourra devenir évident que l'ordinateur est le plus souvent utilisé en classe primaire pour du *travail-jeu* par les élèves solitaires lorsque l'enseignant est un très bon *improvisateur*.

Systématisation de l'ensemble

Tous les liens qui se dégagent au cours de l'étape du regroupement peuvent ensuite être présentés graphiquement sous forme de modèle. Habituellement, le but de l'analyse et de l'interprétation est atteint lorsque la personne qui fait la recherche ethnographique arrive à la systématisation ou au modèle des données compilées.

Ce qui indique le mieux la réussite de l'analyse et de l'interprétation est sans nul doute la production d'une réplique miniaturisée des relations qui ont été découvertes entre les différents éléments du phénomène observé. Une représentation visuelle permet en effet au lecteur d'estimer rapidement la valeur d'un rapport de

recherche ethnographique. En outre, l'évaluation et la critique du rapport sont grandement facilitées par une présentation graphique de l'ensemble des résultats de l'analyse et de l'interprétation. Le chercheur présente, à l'aide de ce moyen visuel, une synthèse de ses analyses et de ses découvertes.

But final d'une ethnographie en éducation

La présentation des données sous forme d'un tout organisé, où sont mises en évidence les relations entre les éléments déterminants de la situation étudiée, est un pas important vers la production de théories ou de connaissances théoriques en éducation.

Développement de théories

Organiser, sous forme de système, l'ensemble de ce qui a été observé et justifier l'agencement de données présentées à l'aide d'arguments appropriés constituent l'objectif premier que tout ethnographe doit viser. Mais selon Woods (1986), la « production de théories » devrait représenter l'objectif ultime et être l'aboutissement normal d'une ethnographie scolaire. Le travail effectué par n'importe quel ethnographe devrait donc conduire, selon Woods (1986), à l'une des productions suivantes :

- 1) analyses ;
- 2) classes et catégories ;
- 3) concepts nouveaux ;
- 4) modèles ou systèmes ;
- 5) typologies ;
- 6) théories.

Woods souligne que les ethnographies scolaires réalisées en Grande-Bretagne et aux États-Unis, depuis le début des années 70, ont toutes entraîné la production de rapports de recherche qui se situent dans l'un ou l'autre de ces six types de productions.

Cependant, l'élaboration de théories ou de connaissances théoriques est plutôt rare dans les thèses et les rapports de recherche ethnographique qu'a dénombrés Woods (1987). Aussi, ce chercheur en éducation a précisé sa pensée sur cette question et a fait valoir

l'avantage d'orienter la recherche en ethnographie scolaire vers la discussion et la production de véritables théories en éducation.

La réalisation d'un tel voeu serait une contribution remarquable pour l'avancement des connaissances en éducation. Notons toutefois que le développement de théories éducationnelles exige une capacité de réflexion et surtout d'énormes connaissances théoriques que ne possèdent pas toutes les personnes qui décident d'entreprendre une recherche ethnographique scolaire.

Cette observation n'est pas faite pour discréditer les personnes qui croient à la valeur de la recherche ethnographique en éducation. Certains indices nous portent à penser d'ailleurs que des progrès sont en voie de s'opérer dans le sens indiqué par Woods (1987), et il est à souhaiter que les recherches qualitatives en éducation avancent dans cette direction.

Qualités intellectuelles exigées en ethnographie

Un éducateur ne parviendra pas à analyser et à interpréter des informations issues du milieu scolaire, qui sont parfois complexes et quasi insaisissables, s'il n'est pas, pour ainsi dire, passionné par les idées et les théories en éducation. Il faut réellement avoir le goût de jongler avec les idées pour réussir dans la profession d'ethnographie scolaire.

Certaines prédispositions sont requises pour s'adonner à cette approche scientifique et trouver satisfaction sur le plan professionnel. Pour les illustrer, Louis M. Smith (1987) a fait un parallèle intéressant entre les compétences qu'il faut pour devenir ethnographe scolaire et la lointaine formation qui a permis à Charles Darwin de devenir l'illustre chercheur et théoricien que l'on connaît.

Comment devenir théoricien

Smith a étudié avec perspicacité et finesse la correspondance que Darwin entretenait avec les membres de sa famille pendant qu'il naviguait sur le *Beagle* vers les Îles Galapagos et il a constaté que Darwin avait reçu, sans que cela ne se soit avéré avec évidence jusqu'à aujourd'hui, une préparation des plus efficaces au métier de chercheur de terrain et à celui de théoricien.

D'abord, Darwin a été initié dans son jeune âge à la botanique et à la géologie par un maître qui lui a enseigné l'essentiel de ce qu'on savait à cette époque sur la taxonomie en sciences de la nature. Puis, au cours de son voyage sur le *Beagle*, Darwin a fait preuve d'une grande ouverture d'esprit ; il a beaucoup discuté et s'est entretenu quotidiennement avec tous les membres de l'équipage. De plus, les lectures que Darwin a faites sur le *Beagle* et dont il parle dans son journal attestent qu'il était avide de connaissances et qu'il lisait sur les sujets les plus variés : littérature, philosophie, histoire, religion, etc.

Selon Smith, la lointaine préparation que Darwin s'est donnée a marqué ses travaux de terrain et elle est un exemple de celle que les ethnographes scolaires devraient s'imposer pour acquérir les compétences intellectuelles dont ils ont besoin pour exercer leur profession.

Cela laisse donc entendre que le chercheur en éducation, pour accomplir d'heureux travaux de type ethnographique dans le milieu scolaire, devrait posséder, en plus d'une culture pédagogique, une solide culture générale. Il devrait aussi être ouvert à toutes les disciplines qui sont susceptibles de lui permettre de jeter un regard neuf sur une réalité scolaire que les éducateurs ont trop souvent l'impression de connaître à fond. Ces conditions sont essentielles au développement de nouvelles connaissances en éducation par l'intermédiaire de l'approche ethnographique.

Conclusion

Nous venons de voir que l'analyse et l'interprétation de données ethnographiques ne sont pas une mince besogne. Les qualités exigées de l'ethnographe scolaire dépassent le seul savoir-faire technique.

Étant donné que l'analyse et l'interprétation nécessitent des connaissances théoriques importantes, le manque d'acquis théoriques en éducation, en sociologie, en psychologie et en bien d'autres disciplines pourrait bien être le talon d'Achille d'un grand nombre de personnes qui souhaitent faire l'analyse et l'interprétation nécessaires à la production d'ethnographies scolaires valables.

Tout n'est cependant pas impossible. La recherche ethnographique est un phénomène relativement nouveau en sciences de

l'éducation et il y a lieu de croire que de plus en plus d'études en ethnographie scolaire atteindront le but que leur fixe Woods. Ces réflexions optimistes terminent donc ce chapitre sur l'analyse et l'interprétation. Nous examinerons maintenant ce qu'il faut faire pour réussir la prochaine étape, soit la rédaction d'un rapport de recherche qualitative.

Lectures conseillées

- BOUDON, R. (1979). *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*, Paris : Hachette.
- BOUDON, R. et P. LAZARSFELD (1966). *L'analyse empirique et la causalité*. Paris : Mouton.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- MUCCHIELLI, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. (3^e édition révisée) Paris : Éditions sociales françaises.
- PAICHAUD, G. et M. ANADON (édit.) (1989). *Conception et pratiques de l'analyse de contenus*. Actes du colloque de l'ARQ tenu à l'Université de Moncton, le 11 mai 1988, Association pour la recherche qualitative, Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- TOULMIN, S. E. (1973). *L'explication scientifique*, Paris : A. Colin.
- VAN DER MAREN, J. M. (1987). *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*. Actes du colloque de l'ARQ tenu à l'Université de Trois-Rivières, le 31 octobre 1986, Association pour la recherche qualitative, Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

CHAPITRE 9

Rédaction du rapport de recherche

Quand vient le temps de rédiger un rapport de recherche ethnographique, on constate, une fois de plus, que cette entreprise se différencie, à plusieurs égards, de celle mise à exécution pour produire un rapport de recherche expérimentale de type traditionnel. Un chercheur en sciences expérimentales sait qu'il doit fournir des informations détaillées sur la théorie, les hypothèses et le protocole scientifique suivi tout au long de l'expérimentation.

De plus, on sait que dans les recherches d'inspiration positiviste, qui sont les plus courantes en éducation présentement, les données de recherche doivent être fondamentalement valides et fiables. C'est grâce aux informations qui sont données par le chercheur positiviste que l'expérience pourra être reprise par un autre chercheur.

Rien de tel n'existe en recherche qualitative, et il est impossible de reproduire une recherche de ce type vu que le but poursuivi n'est pas de formuler et de vérifier des lois généralisables. Que faire ?

Comme le signale Mary Lee Smith (1987) dans un article portant sur la publication des recherches qualitatives, la personne qui doit rendre compte de ce qu'elle a observé, entendu et noté au cours d'une recherche de type ethnographique, ne dispose pas de règles rigoureuses et spécifiques qui lui dictent, dans les moindres détails, la marche à suivre.

L'approche ethnographique, qui fait partie de ce que l'on a convenu d'appeler les familles de recherche qualitative, ne peut donc pas se conformer aux critères prescrits pour la production d'un rapport de recherche qui s'inscrit dans la tradition positiviste.

Style

En recherche qualitative, la rédaction du rapport de recherche est souvent considérée comme une affaire éminemment personnelle. Certains chercheurs laissent même entendre que la recherche qualitative ne devrait pas être soumise à des règles imposées de l'extérieur par des personnes qui ne savent pas ce que le chercheur a vécu comme expérience au cours de sa recherche de terrain (Eisner, 1981).

La lecture de rapports de recherche qualitative permet effectivement de constater des différences marquées dans le style, la forme et la façon de traiter l'ensemble des données. On peut même identifier la famille de recherche qualitative à laquelle appartiennent les auteurs des rapports, tant il y a de différences d'une approche qualitative à l'autre.

Le rapport de recherche d'un ethnographe n'a pas nécessairement la forme et le ton de celui d'un chercheur qui s'inspire de l'approche phénoménologique, de l'ethnométhodologie ou de la nouvelle sociologie. Des auteurs qui ont traité de la rédaction de rapports de recherche qualitative insistent sur la nécessité d'utiliser un style d'écriture qui ne masque pas les émotions et les sentiments éprouvés en cours de recherche.

C'est ainsi que, afin de donner au récit et à la description des faits observés toute la chaleur du vécu, Eisner (1981) recommande fortement d'utiliser un style très personnel où le « je » occupe une place aussi importante que dans un roman ou un journal intime ! On comprendra que cette suggestion contraste avec le style impersonnel de rigueur en sciences expérimentales où le « je » est banni afin de préserver le plus possible la neutralité et l'objectivité dont le chercheur doit toujours faire preuve.

On ne peut nier que les sentiments et les émotions peuvent avoir de l'importance en recherche qualitative, mais il faut faire attention que la vie affective du chercheur ne nuise pas à la crédibilité des résultats de recherche !

Scientificité

La marche à suivre en recherche qualitative pour produire un rapport doit néanmoins reposer sur certains principes scientifiques reconnus. La conduite d'un travail scientifique en recherche qualitative ne correspond absolument pas à celle qui guide la production d'un roman ou d'un poème. De plus, le chercheur ne peut pas se laisser influencer par les inspirations du moment ou par les sentiments qu'il a éprouvés quand il était en compagnie des acteurs dont il a fait l'étude. Une distance doit être maintenue entre ce qui a été l'objet de la recherche et ce qui relève des sentiments vécus par le chercheur.

L'objectivité et la rationalité sont donc de rigueur en recherche qualitative et on ne saurait s'en dispenser dans les recherches en éducation sans faire fausse route. Ainsi, il faut reconnaître qu'un rapport de recherche qualitative en éducation, même s'il doit coller au vécu des sujets étudiés, ne doit pas être fait au mépris de l'objectivité.

Véridicité

À la lecture d'un rapport de recherche qualitative, on doit trouver suffisamment d'indices pour découvrir si le chercheur rapporte la réalité ainsi que l'ont vécue les acteurs sociaux. Bien sûr, il n'est pas facile de faire totalement abstraction de ce que l'on a ressenti comme chercheur et comme personne au cours de l'étude d'un phénomène humain, mais cette obligation de faire la démarcation entre ce qui est personnel et ce qui constitue l'objet de la recherche fait partie des règles à suivre pour mener une recherche ethnographique correcte.

Critères à suivre

Les travaux des ethnographes américains tels que Wolcott (1975), Smith (1982) et Erickson (1986) ont beaucoup à offrir aux personnes qui s'engagent dans l'ethnographie scolaire. Burgess (1984), Hammersley (1984) et Woods (1986) ont également publié des ouvrages pratiques qui indiquent clairement ce que signifie produire un rapport de recherche ethnographique valable. Tous ces auteurs, tant américains que britanniques, se situent dans la lignée

des grands maîtres de l'ethnographie que sont Malinowski, Thomas et Mead.

Il y a des traditions de recherche qualitative, comme l'a si bien démontré Evelyn Jacob (1987) dans un article paru dans le périodique *Review of Educational Research*, et il ne faut pas hésiter à inscrire sa recherche dans l'une de ces traditions si cela est possible. Dans les pages qui suivent, nous exprimerons des idées qui ont été puisées dans les divers écrits des ethnographes que nous avons largement consultés au cours des cinq dernières années.

Clarté

S'il fallait résumer en un mot la plus grande qualité que peut avoir un rapport de recherche ethnographique, c'est le mot « clarté » qu'il faudrait employer. Toutes les fois qu'un texte nous est remis pour une première lecture, nous ne pouvons nous empêcher de penser à ce que C. Wright Mills (1959) a écrit au sujet du style que les auteurs de rapport de recherche en sciences sociales devraient adopter.

Le principal reproche que C. Wright Mills adressait aux sociologues était d'écrire leur rapport de recherche de façon tellement abstraite que seuls quelques initiés pouvaient en saisir le sens. Pour illustrer ses propos, Wright Mills a reproduit des extraits de rapports écrits par des *sociologues empiristes abstraits* et a démontré, à l'aide d'exemples, qu'il y avait moyen d'écrire ces mêmes rapports scientifiques dans un langage courant, de façon que ces textes fussent compris par tous les gens ou presque.

La leçon de Mills nous a profondément marqué et nous estimons, avec conviction, qu'il est possible d'écrire simplement sur une réalité sociale complexe tout en restant précis, méthodique et scientifique. La clarté d'un texte provient d'abord du choix des termes : ils doivent être simples et compréhensibles. De plus, la structure des phrases et leur enchaînement dans l'ensemble du rapport jouent un rôle important dans la compréhension d'un texte.

Le souci de composer un texte qui soit à la portée du lecteur éventuel ne signifie pas pour autant qu'il faut céder à la facilité et se mettre à rapporter des banalités. L'excellence d'un rapport de recherche ethnographique apparaît quand le contenu va de pair avec le style utilisé pour le communiquer.

Consistance

Une recherche ethnographique en éducation, comme toute autre recherche qualitative, doit apporter une contribution valable à l'avancement des connaissances dans le domaine particulier de l'éducation. Elle doit servir à établir des liens entre le savoir nouvellement acquis et les connaissances courantes et reconnues. Car, si elle doit être agréable à lire, une recherche ethnographique est une toute autre chose qu'un récit de faits quotidiens et ne ressemble guère à un roman ou à un journal personnel.

Toute ethnographie ou monographie qualitative doit être étoffée et présenter des idées solidement organisées et correctement communiquées. Par exemple, un ethnographe qui veut s'en tenir à la description des faits écrira son rapport de façon simple et directe, à la manière d'un journaliste qui rapporte un quelconque événement.

Mais le travail des journalistes ne se limite pas à la rédaction d'articles cu de reportages. Certains d'entre eux sont éditorialistes ou chroniqueurs, et ils se permettent alors d'exprimer des commentaires personnels ou d'élaborer leurs idées sur l'actualité. De même, en ethnographie, il y a des ethnographes qui sont plus à l'aise en s'en tenant à la seule description de faits, et d'autres qui préfèrent élaborer des analyses et des interprétations sophistiquées sur le plan théorique.

La décision de donner plus d'importance à l'analyse et au développement d'idées qu'à la description de faits est donc une question de goûts et d'aptitudes. Les ethnographies sont inévitablement imprégnées de la personnalité de ceux et celles qui les rédigent.

Référer aux techniques suivies

La lecture d'un rapport de recherche ethnographique devrait être une expérience intéressante et stimulante sur le plan intellectuel. Évidemment une telle lecture n'apportera jamais autant de plaisir et de détente que la lecture d'un bon roman ! Pourquoi en est-il ainsi ? D'abord, certains éléments d'ordre purement technique doivent nécessairement figurer dans un rapport de recherche ethnographique, ce qui peut rendre parfois la lecture aride.

En outre, la méthodologie scientifique suivie tout au long du processus de recherche doit être rapportée dans le rapport. En effet, il est important que le lecteur puisse retracer toutes les étapes franchies par le chercheur. Toutefois, dans un rapport de 200 pages, il serait abusif de consacrer 100 pages à la description des méthodes et des techniques utilisées et ne laisser que quelques pages à l'analyse et à l'interprétation.

En fait, la répartition de l'espace attribué aux divers éléments d'une recherche ethnographique dépend, en grande partie, des buts poursuivis par le chercheur. Si le but de la recherche est simplement de décrire une situation sociale, il est possible que la relation de nombreux détails techniques occupe une plus grande place que la théorisation. Par contre, si le chercheur est en mesure d'élaborer une théorie à partir de ce qu'il a observé, il est possible que les détails techniques soient reportés au second plan. Aussi, une sorte d'équilibre doit s'établir entre ce qui est pure description technique et ce qui est théorisation et spéculation.

Si aucune recherche ethnographique ne peut être totalement calquée sur une autre, certaines constantes apparaissent toutefois avec évidence dans les recherches bien faites. Quelles sont ces constantes ? En plus de la clarté et de la simplicité du style dont il a été question plus haut, il faut convenir que le souci de démontrer la véracité des données et des événements est l'une des caractéristiques d'un bon rapport de recherche qualitative. L'importance accordée à la méthodologie suivie dans une recherche ne sert pas uniquement à faciliter la conduite d'une recherche presque identique, comme c'est le cas dans les recherches expérimentales.

Le but d'une description de la méthodologie en recherche qualitative est plutôt de démontrer que les données et l'interprétation qui en est faite sont le résultat d'une démarche scientifique qui a été sérieusement élaborée et respectée. Si le chercheur ne parvient pas à assurer la crédibilité de ses explications on dira avec raison qu'il a interprété les faits dans le pire sens du mot, c'est-à-dire qu'il a *expliqué la réalité en la déformant*.

En faisant une description correcte des méthodes utilisées pour mener une recherche ethnographique, on permet au lecteur de vérifier la valeur scientifique du travail effectué. Cette façon de procéder s'apparente à celle d'un comptable qui communiquerait suffisamment d'informations sur la tenue des livres de compte pour qu'un auditeur puisse vérifier et juger de la rigueur des méthodes de comptabilité et de gestion.

Triangulation

La « triangulation » est une technique souvent employée en ethnographie et il est important, dans un rapport ethnographique, de mentionner si on y recourt. Si tel est le cas, il faut décrire comment elle a été effectuée. Notons ici que la triangulation est un terme qui a son origine en géodésie et qui désigne l'ensemble des opérations qui servent à mesurer et à déterminer des espaces terrestres. Ces opérations sont faites en divisant un terrain en triangles dont on opère successivement la résolution. En des mots plus simples, la triangulation est le type de travail que les arpenteurs exécutent à l'aide de compas sur les chantiers de construction.

L'idée de triangulation a été reprise en psychologie (Campbell et Fiske, 1959) et elle a été ensuite largement utilisée en ethnographie (Denzin, 1970) pour signifier le recours à divers moyens ou à différentes approches pour rendre compte d'un même phénomène.

Premier exemple

Il y a triangulation en ethnographie, par exemple, quand on fait appel à un second observateur pour infirmer ou confirmer ce qui a été noté sur le terrain. Le fait de converser ou de mener des entrevues informelles avec les acteurs sociaux, en plus de se fier à ses propres observations de chercheur, est une autre forme de triangulation. Il est encore question de triangulation quand on procède à l'analyse et à l'interprétation des mêmes données à l'aide de modèles issus de théories diverses. Bref, la triangulation est toute démarche systématique effectuée dans le but de percevoir et de considérer un même phénomène, sous divers angles, en adoptant des perspectives différentes et parfois opposées.

Mentionner, dans un rapport de recherche qualitative, que l'on a eu recours à la triangulation et en expliquer la teneur est un des moyens, dans ce type de recherche, pour mettre en évidence le caractère scientifique des méthodes suivies. Cela est à l'avantage du chercheur qui donne ainsi une plus grande crédibilité aux résultats de sa recherche.

Deuxième exemple : attestation

Une des plus agréables approbations qu'un ethnographe scolaire puisse mériter par rapport à la qualité de son travail est d'entendre une des personnes qui étaient l'objet de sa recherche dire : « Je me suis vraiment retrouvé dans ce que tu as décrit. Au début de la lecture que j'ai faite de ton rapport ; je ne l'ai pas pris mais en y réfléchissant, je me suis rendu compte que tu avais raison. Tu m'as fait voir des choses auxquelles je n'avais jamais pensé, et je suis heureux d'avoir pu les apprendre. »

La sanction de la valeur du rapport de recherche est encore plus satisfaisante quand le chercheur se fait dire par une personne qui a lu le rapport et qui vit ailleurs une situation semblable à celle étudiée : « J'aurais juré que tu es venu dans ma classe et que la recherche s'est faite dans mon école. C'est exactement comme ça que les choses se passent, et tu ne te trompes pas beaucoup en les décrivant comme tu l'as fait. »

Ces deux exemples constituent, si on veut, une sorte de triangulation qui atteste que l'auteur de la recherche a fait un travail sérieux et objectif !

Objectivité**Choix des citations**

L'objectivité d'une recherche ethnographique transparaît assez souvent dans le choix des faits et des extraits de conversations mentionnés. En effet, un des éléments les plus captivants d'un rapport de recherche ethnographique réside dans les extraits tirés des notes prises au cours des observations et des entrevues.

Le choix des citations et des exemples tirés de la réalité observée contribue à donner au rapport un caractère d'authenticité qui ne laisse pas le lecteur indifférent. Il appartient au chercheur de faire le tri des informations et des illustrations qui accentueront le mieux la véracité de ses propos. Cependant, il n'est pas question d'être à l'affût du sensationnel et de rapporter seulement ce qui sort de l'ordinaire.

Au contraire, un rapport ethnographique peut ne contenir que des faits tout à fait ordinaires qui, grâce à une interprétation pertinente, prendront une importante signification. Ce n'est pas la quantité de faits et d'extraits de conversation rapportés qui compte mais leur interprétation qui les situe dans un contexte plus large. Un seul fait représentatif peut avoir plus d'effet sur le lecteur que la répétition d'exemples qui finiront par l'ennuyer.

Présentation matérielle

Le principe à respecter pour la sélection des illustrations et des citations extraites d'entrevues est l'exemplarité. Un fait doit être assez représentatif pour résumer à lui seul des dizaines de situations similaires. De plus, il arrive souvent que l'ensemble des faits présentés dans une monographie ethnographique soit repris et condensé dans un organigramme qui permet de visualiser d'un coup d'oeil ce qui provient du travail de terrain.

Une représentation graphique des faits est très fonctionnelle, car elle permet au chercheur de mettre en relief tout le travail d'analyse et d'interprétation qu'il a fait. Aussi, le chercheur peut par ce moyen démontrer les relations qui s'établissent entre des sous-ensembles de faits et de données. Enfin, le recours à la schématisation dans la présentation des données d'une ethnographie, en plus d'inciter le chercheur à la rigueur lors de la rédaction de son rapport, facilite son travail de réflexion en vue de la production éventuelle d'une théorie.

Recours à la théorie

Nous avons vu que l'auteur d'une ethnographie scolaire ne s'en tient pas qu'à la simple description de situations éducatives. Il est possible qu'il veuille trouver des explications théoriques à des phénomènes scolaires qui n'ont reçu jusque-là que des éclaircissements sommaires. Il est donc assez juste de dire qu'une recherche ethnographique ne peut pas se passer de la théorie.

On sait qu'une ethnographie scolaire n'a pas pour but de prouver quoi que ce soit. L'ethnographe scolaire se propose initialement de rendre compte d'une réalité sociale telle que la vivent les acteurs sociaux présents au cours de la recherche. Cela doit être

très clairement compris. Toutefois, on peut aller plus loin et faire appel à la théorie à toutes les étapes de recherche qualitative en éducation.

Tout porte à penser que l'éducateur-ethnographe, comme il a été dit plus haut, a toujours des théories et des idées sur l'éducation. Cela ne constitue pas un inconvénient mais un avantage ; Malinowski, qui est considéré comme le père de l'ethnographie moderne, a déjà écrit que *les opinions préfabriquées sont néfastes à toute oeuvre scientifique, mais que les conjectures sont le bien le plus précieux du savant, et elles n'apparaissent d'abord à l'observateur que grâce à ses études théoriques* (Malinowski, 1963, p. 65).

Pour la recherche qualitative dans le domaine de l'éducation, la théorie n'est pas un handicap mais plutôt un atout dont il faut tirer pleinement profit. La réflexion théorique peut donc précéder avantageusement le travail de terrain, et il ne saurait être question de la bannir à tout prix. Il faut cependant apprendre à se distancier provisoirement de ses idées pendant l'observation afin d'être disponible aux faits. Dans un dernier temps, au cours de l'analyse et de l'interprétation, il faut réviser les faits qui ont été « emmagasinés » afin de les traiter dans une perspective critique et théorique.

Conclusion

Ce qui a été présenté dans le présent chapitre a pour but de faciliter la production d'un rapport d'ethnographie scolaire de qualité. Puisque quiconque juge la valeur d'une ethnographie scolaire se réfère à des critères, nous terminerons ce chapitre en énumérant les points sur lesquels on porte le plus d'attention lors de l'évaluation d'un rapport de recherche d'approche ethnographique en éducation. En résumé, voici donc ces éléments :

- 1) précisions sur l'approche méthodologique ;
- 2) recours à des idées théoriques pertinentes à la recherche sur le terrain ;
- 3) description de la méthode suivie ;
- 4) utilisation de la triangulation ;
- 5) rédaction d'un rapport intéressant, clair et précis.

Le prochain chapitre contribuera à dissiper les doutes qui pourraient subsister quant à la possibilité de former, dans les universités, des personnes susceptibles de produire d'excellentes

recherches ethnographiques en éducation. Nous démontrerons qu'il est possible d'acquérir le savoir-faire et les habiletés nécessaires pour devenir un ethnographe scolaire compétent au moyen de cours formels donnés en milieu universitaire.

Lectures conseillées

BEARD, M. et D. LATOUCHE (1988). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse, un mémoire ou tout autre travail universitaire*. Montréal : Boréal.

LÉTOURNEAU, J. (1989). *Le coffre à outil du chercheur débutant. Guide d'initiation au travail intellectuel*. Toronto : Oxford University Press.

LUSSIER, G. (1987). *La rédaction des publications scientifiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

MACE, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Micas, C.W. (1968). *L'imagination sociologique*. Paris : François Maspero, (appendice, pp. 205-235).

TROISIÈME PARTIE
Aspects de la formation
à la recherche qualitative

CHAPITRE 10

Séminaires et thèses d'inspiration ethnographique

Il sera question dans le présent chapitre, après avoir formulé quelques réflexions sur ce que peut signifier former à la recherche qualitative, de la façon de procéder dans certaines universités, américaines et britanniques, pour former de futurs chercheurs en recherche qualitative.

Cinq thèses qui ont été faites suivant une approche méthodologique issue de la tradition ethnographique seront ensuite commentées afin de mettre en évidence la forme que peuvent prendre des études réalisées sur le terrain en milieu scolaire.

Cette démarche est entreprise car aucune étude n'a été faite dans les pays francophones afin de déterminer et d'établir la formation qui permettrait aux étudiants gradués d'acquérir les compétences nécessaires pour devenir ce que l'on peut nommer des ethnographes scolaires.

Où les étudiants gradués prennent-ils les cours de formation à la recherche qualitative dont ils ont besoin ?

À quelles autorités et à quelle méthodologie de recherche qualitative les professeurs réfèrent-ils dans leurs séminaires ?

Quels procédés d'enseignement sont utilisés dans les séminaires de méthodologie de recherche qualitative ?

Voilà des questions auxquelles il faut pouvoir répondre si nous voulons que se développe adéquatement et harmonieusement la formation à la recherche en ethnographie scolaire dans les milieux d'expression française.

Comme nous n'avons pas de données sur la formation à la recherche qualitative au Québec et dans les pays francophones, nous croyons important de communiquer quelques réflexions sur ce que signifie, pour nous, former à la recherche ethnographique scolaire. Par la suite, nous verrons ce qui se fait ailleurs dans le domaine de la formation à la recherche qualitative en éducation.

Réflexions sur la formation à la recherche qualitative

L'apprentissage de la recherche qualitative semble avoir quelque chose de mystérieux et d'incommunicable, à un tel point que, jusqu'à très récemment, il était presque superflu de parler de formation systématique à la recherche qualitative.

Apprentissage par essais et erreurs

Qui n'a pas entendu dire que la meilleure façon d'apprendre à faire de la recherche ethnographique et qualitative était tout simplement de sortir de l'université, de se rendre sur le terrain avec un crayon et un calepin et de se mettre au travail en observant et en faisant des interviews ? Ne donne-t-on pas souvent l'exemple des pionniers de l'ethnographie qui ont tout appris sur le terrain, sans cours formels en méthode de recherche ?

Depuis une vingtaine d'années, les idées ont bien changé sur cette question. Bon nombre de personnes poursuivent des études en sciences humaines et veulent faire des recherches d'approche ethnographique sans nécessairement souhaiter ni avoir les moyens de passer des années sur le terrain à apprendre par elles-mêmes la profession.

Besoin de formation formelle

Par exemple, des éducatrices et des éducateurs sont de plus en plus intéressés à aller sur le terrain afin de voir comment les connaissances en psychologie et en pédagogie s'appliquent concrètement dans des situations scolaires. Parfois, les éducateurs-chercheurs veulent simplement se rendre dans les écoles et observer comment les maîtres d'expérience qui ont du succès agissent quotidiennement.

Comme il n'est pas toujours possible, ni même souhaitable sur le plan économique, de refaire soi-même un trajet presque identique à celui qu'ont accompli les pionniers dans le domaine de l'ethnographie, certains raccourcis sont aujourd'hui permis grâce à la formation donnée dans les universités.

Objections

Cependant, les objections à des cours spécifiques en vue de devenir ethnographe sont bien tenaces et plusieurs chercheurs refusent encore d'admettre que l'on puisse devenir ethnographe par l'intermédiaire d'un apprentissage et d'un enseignement dispensés dans des salles de cours.

Fondamentalement, les réticences sur cette question sont du même ordre que celles formulées à l'égard d'autres métiers et professions, comme l'enseignement. L'ethnographie scolaire serait un art qui ne peut relever de l'application de recettes ou de théories toutes faites ! Faire de l'ethnographie serait une activité trop complexe et trop exigeante pour qu'on puisse l'apprendre dans le cadre rigide des cours donnés dans les universités !

Toutefois, les objections à une formation de chercheurs « qualitatifs » ou d'ethnographes scolaires qui serait faite à l'intérieur des murs de l'université ne sont pas complètement justifiées. Car au contraire, il est très réaliste de soutenir qu'une formation de qualité à la profession d'ethnographe scolaire puisse être assurée, en bonne partie, dans le contexte de cours ou de séminaires formels.

Arguments favorables

Sur le problème de la formation professionnelle donnée à l'université, Schön (1983) a une perception qui s'applique très bien au domaine de l'ethnographie scolaire. Selon cet auteur, depuis que les universités ont pris en charge la formation de professionnels, il s'est établi une sorte de séparation entre savoir théorique et savoir pratique.

Les universités, en raison de la mission qui leur est reconnue depuis des siècles, ont misé sur le développement et la diffusion de connaissances théoriques et ont délaissé le savoir pratique, qui est pourtant fondamental dans l'apprentissage d'une profession. Au cours des dernières décennies, on en est même venu à douter que les universités puissent être ce lieu privilégié propice à l'acquisition des connaissances d'ordre professionnel.

Le vrai problème n'a toutefois pas trait au choix du lieu où doit se faire la formation pratique mais plutôt à la difficulté d'organiser concrètement les conditions qui faciliteront l'acquisition d'un savoir-faire pratique nécessaire à l'exercice d'une profession.

Schön (1983) propose aux universitaires chargés de la formation pratique des professionnels de se tourner du côté des praticiens d'expérience et d'identifier chez eux les habilités et le savoir-faire que les futurs professionnels doivent maîtriser. En effet l'observation d'un professionnel d'expérience et la réflexion que ce dernier peut porter sur ses propres comportements professionnels sont de nature à mettre en évidence le savoir-faire pratique que les futurs professionnels devraient acquérir.

Évidemment, si l'on tient compte du nombre d'étudiants inscrits aux cours à caractère professionnel depuis la démocratisation de l'enseignement universitaire, il est utopique d'espérer un retour à une forme d'enseignement dont le rapport élèves-maître serait de trois pour un au maximum. Une solution intermédiaire est cependant convenable.

Au lieu de déverser des tonnes d'informations théoriques dans la tête des étudiants en méthodologie de la recherche, en espérant que ces informations serviront lorsque les étudiants seront sur le terrain, il vaut mieux demander à ces derniers de lire et de comprendre les ouvrages produits par des ethnographes experts qui décrivent comment ils ont procédé dans l'exercice de leur profession.

Il existe de tels livres (Spindler, 1982 ; Whyte, 1984 ; Burgess, 1985) dont les auteurs, chercheurs chevronnés, rendent compte de leurs expériences. De façon vicariante, grâce à ces lectures, les étudiants en formation peuvent être mis en présence d'expériences vécues et ainsi bénéficier pleinement de l'expérience de personnes qui ont longtemps travaillé sur le terrain.

La lecture d'ouvrages décrivant ce que des autorités ont fait ne suffit toutefois pas. Des exercices pratiques réalisés en laboratoire, à l'université et sur le terrain, doivent fournir le complément indispensable au savoir théorique. C'est exactement ce qui se fait dans certaines universités américaines et nous verrons maintenant, par le témoignage de professeurs enseignant la méthode de la recherche qualitative, comment il est possible d'organiser des séminaires d'études de cycles supérieurs qui concilient l'acquisition de connaissances théoriques et le savoir pratique.

Séminaires de recherche qualitative dans des universités américaines

Pour avoir une idée juste du type de formation donnée aux futurs ethnographes scolaires dans certaines universités américaines, il faut lire les résultats d'un colloque qui a été organisé par la revue *Anthropology and Education Quarterly* et dont un compte rendu a paru dans un numéro spécial de cette publication du Council on Anthropology and Education.

Harry F. Wolcott (1983) a demandé au professeur Robert Bogdan, réputé chercheur en recherche qualitative à l'Université de Syracuse, de rédiger un article décrivant la formule du séminaire de méthodologie de la recherche ethnographique qu'il anime.

Dans un article de huit pages, le professeur Bogdan a exposé sa conception de la méthodologie de la recherche ethnographique et a expliqué en quoi consistent les travaux pratiques qu'il exige de la part de ses étudiants. Wolcott a par la suite invité dix professeurs de méthodologie de la recherche ethnographique à réagir au texte du professeur Bogdan et à faire connaître ce qu'ils font dans leurs propres séminaires. Ces articles ont donné lieu à un échange des plus révélateurs.

Comme ces séminaires sont très riches d'enseignements, une description complète en est faite à l'Appendice I. Les informations

qui sont contenues dans cet appendice ainsi que les références qui y figurent sont de nature à faire réfléchir les étudiants des cycles supérieurs et les professeurs en sciences de l'éducation quant à ce qui peut être exigé et mis en place, dans les universités francophones, pour former des chercheurs en éducation qui sauront mener avec compétence des recherches qualitatives.

Cours de méthodologie en sciences sociales au Royaume-Uni

Robert Burgess, professeur de sociologie à l'Université de Warwick, a mené une enquête auprès de 57 départements qui offrent des cours ou des séminaires au niveau des programmes de maîtrise en sciences sociales dans les universités du Royaume-Uni. Le but de cette enquête était d'obtenir une vue d'ensemble des cours de méthodologie de recherche offerts dans les universités britanniques en sociologie et dans les disciplines connexes.

Cours formels

Les responsables des programmes concernés furent rejoints par lettre afin de répondre à une trentaine de questions ; celles-ci incitaient les destinataires à fournir des informations sur les cours donnés et sur les procédés pédagogiques utilisés pour former de futurs chercheurs en sciences sociales. On demandait également d'inclure la liste des lectures obligatoires ainsi que les plans de cours.

L'ensemble des informations obtenues a permis à Burgess (1979) de produire un document de 660 pages où l'on trouve une . foule d'informations relatives à l'enseignement de la méthodologie de la recherche sociale dans les universités du Royaume-Uni.

Que se dégage-t-il de l'investigation de Burgess ? D'abord, les cours de méthodologie de la recherche en sciences sociales se situent dans l'une ou l'autre des approches suivantes : *quantitative, qualitative, historique, documentaire*.

De plus, plusieurs cours portent sur le choix et l'organisation du devis de recherche ainsi que sur les statistiques à utiliser mais peu de cours mettent l'accent sur les aspects philosophiques et théoriques propres aux sciences sociales. Certains départements indiquent

cependant que leurs cours de la méthodologie de recherche en sciences sociales conduisent à des discussions où l'on tente d'établir les liens existant entre la théorie et la méthode.

Pour résumer en quelques mots ce qui se dégage des informations compilées par Burgess, disons que le cours typique des universités britanniques est celui où un professeur tente de rendre compte du plus grand nombre de méthodologies possible, sans qu'un aspect particulier des diverses méthodologies ne soit traité en profondeur. De façon générale, le professeur, après un court exposé, incite les étudiants à discuter le cas qu'il vient de soumettre verbalement. Le seul travail pratique demandé dans la majorité des séminaires de méthodologie de la recherche en sciences sociales dans les universités britanniques est un exercice de statistiques où les étudiants doivent effectuer des calculs et analyser des données déjà recueillies.

Propositions et constats

Des professeurs ont indiqué que les cours de méthodologie de recherche ne peuvent être efficaces que si l'on demande aux étudiants de mener eux-mêmes un projet de recherche et d'apprendre ainsi à faire des enquêtes, à conduire des entrevues, à observer une situation et à amasser des données. Cependant, presque toutes les personnes interrogées précisent que le temps manque pour réaliser un tel projet à l'intérieur d'un séminaire se limitant souvent à deux heures de rencontre par semaine.

Plusieurs professeurs estiment que c'est au cours de la rédaction de leur thèse, lorsqu'ils recourent à différentes méthodes de recherche que les étudiants peuvent finalement acquérir une certaine expérience de chercheur. Par ailleurs, il arrive parfois qu'un chercheur vienne entretenir les étudiants d'une recherche qu'il est en train de mener ou qu'il a déjà faite.

L'enquête réalisée par Burgess (1979) permet d'avoir un certain aperçu des séminaires de méthode de recherche offerts dans les universités du Royaume-Uni à la fin des années 70. Aussi, des entretiens avec Burgess, au printemps de 1988, nous ont confirmé que les formules de formation à la recherche en sciences sociales n'ont guère changé au Royaume-Uni depuis la publication de son rapport d'enquête.

Commentaires et suggestions

En attendant que soient menées des recherches sur l'enseignement des méthodes de recherche ethnographique dans les universités francophones, nous nous en tiendrons à ce que les enquêtes de Wolcott et Burgess suggèrent et mettrons en évidence les éléments que l'on devrait retrouver dans tout cours de méthode de recherche qualitative susceptible de répondre adéquatement aux besoins de formation des étudiants des cycles supérieurs en sciences de l'éducation.

Organisation de séminaires

Selon Jacob (1987, 1988), il existe différentes traditions méthodologiques qui ont marqué et marquent encore la recherche qualitative en sciences humaines. Le fait d'être un adepte de *l'ethnographie*, de *l'interactionnisme symbolique*, de la *phénoménologie*, de *l'ethnométhodologie* ou de toute autre tradition de recherche qualitative détermine, pour ainsi dire, l'organisation et le déroulement d'un séminaire de méthodologie. Notons toutefois que, selon Atkinson, Delamont et Hammersley (1988), ces traditions seraient encore plus nombreuses que celles mentionnées par Jacob.

Chaque professeur de méthodologie aurait donc une conception bien particulière de ce que doit être un séminaire de méthodologie de recherche qualitative. Habituellement, comme on peut le constater dans les descriptions de séminaires américains, les professeurs qui planifient et donnent un cours de méthode de recherche qualitative se situent clairement par rapport aux traditions connues. Chaque professeur propose des lectures qui correspondent à ses convictions personnelles et à son expérience en recherche qualitative.

Un futur chercheur en recherche qualitative ne saurait ignorer les principales traditions de méthodes de recherche qualitative ; en ce sens, un séminaire en méthodologie de recherche qualitative devrait être l'occasion toute désignée, pour les étudiants de cycles supérieurs, de se familiariser avec les différentes écoles de pensée en recherche qualitative et ethnographique. Aussi, il est important de rappeler que les cours de méthodologie de recherche servent généralement à deux fins :

- a) conduire les étudiants à analyser et à critiquer des recherches déjà faites ;
- b) rendre les étudiants capables de mener une recherche du début à la fin.

Si l'on considère ce qui se fait dans certaines universités américaines, il apparaît évident que la tendance, dans les cours de méthodologie de recherche qualitative et ethnographique, est de préparer concrètement les étudiants à leur rôle de chercheur sur le terrain et non pas uniquement l'occasion d'apprendre à analyser et à critiquer des recherches réalisées auparavant par d'autres chercheurs. Une telle décision, par ses visées concrètes, a évidemment des conséquences majeures sur l'organisation des cours de méthode de recherche.

La qualité des recherches ethnographiques qui se feront en sciences de l'éducation dépendra, en bonne partie, de la formation qui sera donnée dans les universités. Il n'est toutefois pas question de décréter que les séminaires décrits par les professeurs américains et présentés à l'Appendice I sont exactement ceux qu'il faut implanter ici ou ailleurs. Cependant, l'organisation de séminaires de formation à la recherche qualitative est l'une des conditions pour amener de nombreux étudiants à faire des recherches ethnographiques en éducation qui se traduiront par la production de thèses et de mémoires du genre de ceux dont il sera maintenant question.

Thèses dans la tradition de l'ethnographie scolaire

Le choix des cinq thèses que nous présentons s'explique aisément. Notre intérêt pour la recherche sur l'enseignement nous a conduit à lire un grand nombre de recherches portant sur la vie scolaire telle qu'elle se déroule dans les classes et les salles de cours. Les recherches de type ethnographique nous ont alors semblé les plus utiles pour parvenir à une meilleure compréhension de la réalité scolaire. Certaines thèses, qui étaient très bien faites, ont contribué à développer un modèle de thèses et de mémoires tels que nous voulions les voir réalisés ici, au Québec. Nous avons donc encouragé des étudiants au doctorat à s'engager dans la rédaction de travaux s'inspirant de l'approche méthodologie ethnographique.

Les rapports de recherche dont il sera question constituent, à notre avis, de bons exemples de ce que nous entendons par recherche en éducation suivant la tradition de l'ethnographie. En ce

sens, les thèses de Florio (1978), de Cooper (1979) et de Burgess (1981) ont été pour nous un point de départ, tandis que celles de Vachon (1986) et de Morency (1986) ont représenté un point d'arrivée.

On trouvera à l'Appendice II une description de ces rapports de recherche. Dans les pages qui suivent, nous ne ferons que souligner et commenter des aspects qui concernent principalement les techniques à suivre pour réaliser une recherche de type ethnographique en éducation.

Commentaires généraux

Le « comment » et le « combien » occupent ici une place de choix ; il ne faudra pas s'étonner de l'insistance portée sur le nombre d'heures d'observation, la quantité de pages requises pour le rapport et d'autres détails qui pourraient à première vue surprendre. De telles informations sont nécessaires pour bien saisir le travail considérable que le chercheur doit fournir pour parvenir à la production de sa thèse. Sans ces détails, il est bien difficile de se faire une idée juste de la valeur d'une thèse. On ne doit cependant pas croire que les composantes techniques sont le critère majeur dans l'évaluation d'une recherche ethnographique. Elles sont mises en évidence ici en raison du caractère didactique du présent ouvrage.

Durée du travail de terrain

Des thèses comme celles de Burgess (1983) et de Florio (1978) ont exigé une présence de plus d'un an dans le milieu scolaire, tandis que celles de Vachon (1986) et de Morency (1986) ont été réalisées après une présence de quatre mois dans une classe. Quelle est la norme à suivre ?

La réponse se bute au fait que les recherches de Burgess (1983) et de Florio (1978) se classent nettement comme recherches ethnographiques traditionnelles, tandis que celles de Vachon (1986) et de Morency (1986) sont plutôt une adaptation de l'approche ethnographique, faite dans le but d'étudier sur le terrain certains aspects de la réalité scolaire. Ces dernières recherches ne sont donc pas des « ethnographies » au sens strict du terme et c'est d'ailleurs ce qui fait leur originalité.

Conditions pour une véritable ethnographie

Selon la définition que lui donne Wolcott (1988), une « ethnographie » nécessite une présence prolongée dans un milieu social. De plus, la plupart du temps, l'ethnographe ne connaît pratiquement pas à l'avance le milieu humain qu'il va observer. Enfin, il a rarement, sinon jamais, recours à une théorie pour le guider dans son investigation et ses interprétations.

Le respect de telles conditions n'est guère possible quand on fait une étude portant sur la réalité scolaire. Par exemple, aucune des cinq thèses n'aurait pu être réalisée par une personne qui n'a aucune connaissance de la *culture scolaire*. Les cinq chercheurs ont tous passé par l'école et chacun a ses idées et sa théorie quant à ce qui doit se passer à l'école et en classe. Tenter d'agir comme l'ethnographe qui étudie un groupe ethnique avec lequel il n'a jamais eu de relations est selon nous une utopie quand on fait de la recherche sur le terrain en milieu scolaire. Mieux vaut, nous semble-t-il, reconnaître ce fait et en tirer parti au maximum.

Longueur du rapport écrit

Nous avons vu que toute recherche qui utilise les principes de la méthode ethnographique exige une présence prolongée dans le milieu étudié afin de bien comprendre le sens et la portée de ce qui est vécu et interprété par les acteurs sociaux. Cette démarche se traduit par l'accumulation d'une foule de données qui prennent la forme de notes écrites, de documents audio-visuels, de documents obtenus des informateurs, etc.

Mais puisque les résultats obtenus doivent être présentés sous la forme d'un rapport écrit et que celui-ci doit avoir des dimensions acceptables, il faut inévitablement réduire le nombre d'informations. Une thèse de type ethnographique pourrait avoir 600 pages tout comme elle pourrait se limiter à une centaine de pages. Quelles sont les limites dans ce genre de rapport de recherche ? La réponse ne peut malheureusement pas être donnée par des chiffres précis.

C'est la qualité du rapport qui doit déterminer la valeur d'une thèse en ethnographie scolaire et non le nombre de pages. Nous devons donc encore une fois porter un jugement subjectif. Évidemment, une thèse d'ethnographie scolaire ne peut pas rendre

compte de tout ce qui a été observé dans le milieu. Si tel était le cas, des milliers de pages seraient nécessaires pour rapporter tout ce qui a été vu et interprété !

Le principe à suivre, du moins en ce qui concerne les sciences de l'éducation, est de viser la production d'un rapport de recherche accessible au plus grand nombre d'éducateurs possible. Il faut que les lecteurs qui auront à le parcourir puissent goûter le texte écrit et qu'ils apprennent des choses vraiment nouvelles pour eux relativement à la vie scolaire.

Si en quelque 200 pages le chercheur réussit à présenter de façon substantielle et intéressante le fruit de travaux faits sur le terrain et qui ont exigé des centaines d'heures d'observation, on pourra conclure que l'objectif poursuivi par la thèse a été atteint. Il sera parfaitement atteint si, en plus, il fait réfléchir et conduit au développement d'idées ou de théories nouvelles sur les phénomènes étudiés.

Particularités d'une recherche de type ethnographique

Pour le chercheur, le fait d'être familier avec le milieu scolaire peut le dispenser de l'obligation de séjourner très longtemps sur le terrain quand il effectue une investigation de type ethnographique. De plus, comme il y a toujours une théorie pédagogique sous-jacente au travail de tout éducateur-chercheur ou ethnographe scolaire, il est préférable d'explicitement cette théorie et ainsi de se donner la possibilité de passer moins de temps à découvrir ce qui se passe au cours d'une situation scolaire.

Voilà pourquoi on incite les personnes qui font de la recherche sur le terrain en milieu scolaire à approfondir et à spécifier les théories qui orientent leurs observations, analyses et interprétations.

Par exemple ; dans la thèse de Vachon (1986), les théories de Crozier et Friedberg (1977) ont aiguillonné l'attention du chercheur sur le jeu du pouvoir entre l'enseignant et les élèves. De plus, un article de Doyle (1983) sur la classification des tâches d'apprentissage en classe a été utilisé lors de l'analyse et de l'interprétation des données. Pour sa part, Morency (1986) s'est servie de la théorie de Rosenthal et Jacobson (1968) pour amorcer son projet de thèse et a eu recours ensuite à des méthodes d'observation et d'analyse directement issues des travaux de Martinek (1983) et de Bellack (1966).

Nous sommes donc loin de la rigoureuse approche ethnographique influencée par l'interactionnisme symbolique où la personne qui conduit une recherche doit faire abstraction de ses connaissances théoriques acquises antérieurement et consacrer toutes ses énergies à comprendre le vécu des sujets observés afin de le décrire selon la perspective des acteurs sociaux et non selon la perception qu'elle en a.

Limites

Il faut reconnaître qu'il y a un danger à procéder comme l'ont fait Vachon (1986) et Morency (1986). En ayant recours à un cadre théorique, on risque d'ignorer des informations imprévues qui pourraient être d'un très grand intérêt pour la découverte de phénomènes inédits. De plus, en s'appuyant trop sur une théorie pour mener une investigation dans le milieu, le chercheur peut avoir tendance à agir comme s'il avait une hypothèse à démontrer, alors qu'il n'y a rien à prouver dans une recherche d'inspiration ethnographique.

Malgré cela, le recours à une théorie dans une recherche d'approche ethnographique est un choix acceptable en sciences de l'éducation car cela permet de réduire le temps à passer en situation scolaire et de produire ainsi une thèse de doctorat en moins de temps qu'il n'en faut pour réaliser une véritable « ethnographie », ce qui ne peut être négligé. La brièveté du temps passé sur le terrain peut cependant être compensée par une interprétation plus poussée des données recueillies.

À l'exception de ces quelques limites, une recherche d'inspiration ethnographique en milieu scolaire peut facilement respecter l'ensemble des principes méthodologiques mis de l'avant par les meilleurs spécialistes en ethnographie et en recherche qualitative.

Rigueur de la méthode suivie

Vachon (1986) et Morency (1986), même s'ils n'ont passé qu'un trimestre dans des classes, ont agi comme le feraient de véritables ethnographes. Le recours à l'enregistrement magnétoscopique de l'enseignement observé durant cette période leur a permis de faire

une analyse en profondeur au cours de l'année qui a suivi leur présence en classe.

Cette façon de procéder ressemble à celle rencontrée en ethnométhodologie (Mehan et Wood, 1975) où quelques heures seulement d'enseignement sont enregistrées pour ensuite être analysées et interprétées en profondeur. Rigoureusement, ces recherches ne peuvent pas porter le nom de recherches ethnographiques, en raison de leur courte durée et du recours à des notions de nature théorique qui délimitent à l'avance le champ des investigations. Il reste que la méthodologie suivie pour les réaliser est tout aussi exigeante et qu'elle permet de comprendre avec plus d'acuité les phénomènes scolaires quotidiens.

Études de cas

Si nous portons maintenant attention aux similitudes entre les cinq thèses présentées, nous remarquons d'abord que l'observateur est la seule personne engagée en tant que chercheur, dans le processus de recherche. C'est le propre de toute recherche ethnographique de ne reposer que sur une seule personne. Il arrive qu'une recherche ethnographique soit le produit d'une équipe de chercheurs mais ce cas est une exception. La tradition est donc respectée dans les cinq thèses présentées.

De plus, tous ont agi de façon semblable pour le choix de l'endroit où faire leur recherche. Les chercheurs ont eu accès à une situation scolaire grâce à des recommandations d'amis ou de connaissances. Aucun n'a prétendu faire une investigation qui soit un échantillon vraiment représentatif dans le sens de la tradition expérimentale. Ils ont tout simplement pris contact avec des personnes qui voulaient bien accepter la présence d'un chercheur dans leur école, leur classe ou leur salle de cours. Notons que le fait de n'étudier qu'une seule situation sociale à la fois, sous forme d'étude de cas, est une caractéristique essentielle de la tradition ethnographique.

Investigation disciplinée

La façon de procéder propre à cette approche suscite parfois des réactions négatives de la part de chercheurs qui doutent de la valeur

scientifique d'une recherche conduite en dehors des critères habituels en sciences. En effet, on doute que l'intervention d'un seul chercheur puisse assurer la validité, la fiabilité et la fidélité nécessaires à la généralisation des résultats.

Il n'y a pas de réponse toute faite pour contrer les objections de ce type. La meilleure façon d'éviter de telles remarques est de décrire tout ce qui a été fait sur le plan méthodologique (Merriam, 1988). Ainsi, le chercheur de tradition ethnographique rassure les personnes qui ne sont pas habituées à la recherche qualitative et les rend en mesure de se rendre compte par elles-mêmes du sérieux de la recherche. À la lecture d'un chapitre portant sur la méthodologie de la recherche, le simple lecteur peut évaluer lui-même la crédibilité des résultats. Aussi, parmi les thèses retenues, quatre d'entre elles ont consacré un chapitre uniquement à la méthodologie. Dans la thèse de Burgess (1981), il n'y a aucun chapitre sur la méthodologie mais les notes en fin de chapitres et les références donnent des renseignements sur la démarche méthodologique suivie.

Références

Puisqu'il est question de références, nous devons faire remarquer qu'il y a à ce titre des différences considérables d'une thèse à l'autre. Notons qu'une recherche ethnographique contient habituellement moins de références qu'une recherche expérimentale, sans qu'il y ait cependant de règles fixes à cet égard.

Nous devons examiner les références dans leur ensemble et voir comment l'auteur a traité, dans son texte, ce que disent les auteurs auxquels il se rapporte. En général, le fait de produire un grand nombre de références témoigne de la culture méthodologique, pédagogique et sociologique de l'auteur, ce qui est important dans une thèse qualitative en éducation.

Production de théories

Une fois de plus, quelques réflexions s'imposent quant à l'utilisation et au développement de théories lorsqu'il est question de recherche de type ethnographique en éducation.

Nous avons vu que certains chercheurs, dont Glaser et Strauss (1967) sont les plus illustres représentants, considèrent la production d'une théorie « ancrée » (*grounded theory*) comme l'aboutissement normal d'une recherche dans le milieu. Cependant, l'investigation de type ethnographique n'entraîne pas nécessairement le développement d'une nouvelle théorie, même si cela est un idéal vers lequel il faut peut-être tendre en ethnographie. D'ailleurs, aucune des cinq thèses n'a vraiment élaboré de théorie nouvelle à partir de la réalité observée.

Est-ce trop attendre des personnes qui font de la recherche ethnographique en éducation que de leur demander de produire un rapport où serait créée une théorie originale ? La réponse est vraisemblablement oui, selon nous, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une thèse de doctorat.

Actuellement, du moins dans les pays francophones, nous sommes encore au point où il faut justifier la méthode utilisée. Ainsi, beaucoup de temps doit être consacré à la démonstration de la maîtrise des aspects techniques nécessaires à la production d'une recherche ethnographique valable. Aussi, pour produire une thèse dans un délai raisonnable, il faut parfois amputer le temps qui devrait être alloué à la théorie. Cela n'est pas une excuse mais une simple constatation.

Conclusion

Lorsque la méthodologie des recherches qualitatives sera mieux établie et que les personnes qui font appel à cette approche auront à leur disposition plus d'ouvrages francophones et de séminaires qui leur permettront d'acquérir plus rapidement le savoir-faire méthodologique nécessaire à la conduite d'une investigation inspirée de l'ethnographie, le développement de théories pourra prendre la place qui lui revient dans les thèses et les mémoires en éducation.

Quelques indices permettent de constater que l'approche ethnographique, tout comme la recherche qualitative en général, est présentement en train de s'implanter dans les milieux francophones. On constate également que des publications de langue française traitant de la méthodologie de la recherche qualitative paraissent maintenant régulièrement ; ces écrits sont de nature à favoriser la conduite de ce type de recherche.

En guise de conclusion générale au présent ouvrage, nous ferons connaître, dans les pages qui suivent des publications récentes qui nous permettent d'inférer que les recherches ethnographiques et qualitatives ont vraisemblablement une « espérance de vie » avantageuse, car elles s'inscrivent désormais dans une tradition de recherche établie.

Conclusion générale

Notre intention, en écrivant ce livre, était de démontrer que les éducateurs et chercheurs qui veulent mener des recherches qualitatives en éducation ont maintenant à leur disposition les instruments méthodologiques qui leur permettent de procéder sérieusement à des investigations ; celles-ci seront des plus utiles pour l'avancement de la connaissance et de la compréhension des phénomènes rattachés à la réalité scolaire.

En effet, par des recherches inspirées de l'approche ethnographique en milieu scolaire, il est possible d'obtenir des informations dont les nombreuses retombées favoriseront l'amélioration de l'éducation. Pour cette raison, il est possible qu'un nombre de plus en plus considérable de chercheurs en éducation optent dans l'avenir pour cette approche de recherche. Il importe donc que les futurs chercheurs en éducation sachent ce qu'est une recherche qualitative ou d'approche ethnographique valable.

Pour faciliter davantage l'atteinte de ce dernier objectif, nous terminerons ce livre en faisant état de publications qui permettront de profiter des plus récents développements dans le domaine de la recherche qualitative. En plus de rendre service aux personnes qui veulent s'engager dans la recherche ethnographique en éducation, cette brève recension des écrits les plus à jour en ethnographie et en recherche qualitative attestera la vitalité de ce domaine des sciences humaines. Incidemment, nous nous voyons dans l'obligation de recourir encore une fois à des publications de langue anglaise. Cette

contrainte n'est toutefois que le reflet de la situation dans laquelle se trouvent tous les chercheurs francophones : nos sources d'informations et les modèles théoriques utilisés pour la recherche qualitative nous viennent de publications américaines ou britanniques. Aussi, nous faut-il faire contre mauvaise fortune bon cœur, pour quelques temps...

Publications de langue française

Cependant, par souci de recourir le plus possible à des écrits français, nous ferons d'abord mention de deux ouvrages qui ne portent pas directement sur l'ethnographie scolaire mais sur des approches de recherche qualitative qui lui sont apparentées.

Les Presses universitaires de France ont fait paraître un ouvrage d'Alain Coulon (1987) dont le titre est *L'ethnométhodologie*. L'approche ethnométhodologique est présentée de façon claire et simple pour la première fois en français, puisque l'ouvrage fondateur écrit par Harold Garfinkel il y a plus de 20 ans n'a pas encore été traduit. Ce fait met en lumière la difficulté de pouvoir se procurer des ouvrages français sur des méthodes de recherche qui pourraient être de la plus grande utilité pour les personnes qui veulent mener des études dans le milieu scolaire.

L'ethnométhodologie telle que décrite par Coulon (1987), même si elle n'est pas une approche de recherche nettement ethnographique, peut grandement servir dans une recherche en milieu scolaire réel. Par exemple, on pourrait très bien adapter les principes méthodologiques décrits en ethnométhodologie pour mener une recherche sur le dialogue qui s'établit en classe entre l'éducateur et les élèves. Ainsi, on pourrait identifier, une fois les conversations analysées et interprétées, quelles interventions ont le plus de chances de produire des effets significatifs et durables chez les élèves. La lecture d'un ouvrage comme celui de Coulon (1987) ne fournit pas d'informations précises sur la façon de procéder en ethnométhodologie ; elle permet tout simplement de réfléchir sur une approche de recherche qualitative qui pourrait avantageusement être adoptée en éducation.

Il est à noter que l'ethnométhodologie a conduit à de nombreuses recherches sur la communication verbale en classe (Gumperz, 1989). Pour avoir une idée de ce type de recherche, on peut consulter le chapitre écrit par C.B. Cazden (1986) dans la

troisième édition du *Handbook of Research on Teaching* et où l'auteur résume les éléments essentiels de cette approche.

Une publication québécoise témoigne de la vitalité de la recherche qualitative au Québec. Il s'agit d'un numéro spécial des *Cahiers de recherche sociologique*, édités par le département de sociologie de l'UQAM, qui a paru sous le titre de : L'autre sociologie.

Dans sa présentation des articles de ce numéro thématique, la coordinatrice Anne Laperrière (1988) souligne que cette livraison contient un éventail des méthodologies qualitatives actuelles à travers leur application concrète dans les recherches de pointe et dans différents champs de la sociologie.

Les écrits contenus dans ce numéro examinent donc tour à tour les approches biographique et phénoménologique, l'ethnométhodologie et la « théorie ancrée » ou « émergente » (*grounded theory*). Toutes ces approches méthodologiques sont traitées en regard des débats méthodologiques et théoriques actuels.

De plus, des exemples illustrent comment sont utilisées les principales approches méthodologiques dans les divers champs des sciences humaines, entre autres, dans les disciplines centrées sur l'intervention. Nous avons ainsi une preuve concrète de l'intérêt suscité au Québec par la recherche qualitative.

Publications américaines

La publication d'un numéro thématique sur la recherche qualitative dans une revue de sociologie québécoise ne peut avoir été réalisée qu'à la suite d'une demande et d'un réel besoin des lecteurs. Un tel phénomène se produit également aux États-Unis où de grands périodiques de recherche ont consacré dernièrement une place importante à la recherche qualitative. Mentionnons simplement que des numéros spéciaux des revues *American Behavioral Scientist* (1986), *American Educational Research Journal* (1987) et *Review of Educational Research* (1987) contiennent d'excellents articles qui démontrent toute l'importance de mener des recherches qualitatives solides sur le plan méthodologique. Cependant les choses ne s'arrêtent pas là !

Au printemps 1988, a paru une nouvelle revue scientifique dont le but est de promouvoir la théorie, la pratique et l'enseignement de la recherche qualitative en éducation ; il s'agit de *l'International*

Journal of Qualitative Studies in Education. Dans la présentation du premier numéro, les éditeurs R. B. Webb et R. R. Sherman (1988) stipulent que cette nouvelle revue publiera des rapports de recherches et rendra compte de la plus grande variété possible d'approches et de méthodes qualitatives. On y trouvera donc des articles portant sur l'observation ethnographique, les entrevues ethnographiques, la théorie « ancrée » (*grounded theory*), les histoires de vie, l'évaluation qualitative, la théorie critique, la critique des programmes, les études de cas, les études en phénoménologie et en phénoménographie.

Cette énumération n'est pas exhaustive et les éditeurs laissent place pour d'autres approches. Il s'agit donc d'un nouveau périodique de portée internationale qui s'adresse à une très large clientèle de chercheurs et de praticiens s'intéressant à l'approche qualitative en éducation.

Le contenu des premières livraisons de ce périodique comprend des rapports de recherche qualitative en éducation dont les données ont été collectées et analysées avec rigueur. Il comprend également des articles d'ordre théorique qui examinent des problèmes d'éthique et de philosophie des sciences. Une place est aussi faite à la publication de débats théoriques, ainsi qu'à des entrevues réalisées avec des autorités en recherche qualitative.

Publications britanniques

En Angleterre cette fois, Robert Burgess a lancé une collection qui sera publiée annuellement et qui se nomme « *Studies in Qualitative Methodology* ». Ces publications valorisent encore davantage la recherche qualitative. Dans le premier recueil de textes de cette collection, Burgess (1988) a fait appel à une dizaine de chercheurs pour éditer un volume qui porte exclusivement sur la façon de conduire une recherche qualitative. Un autre volume de la collection contient des réflexions de chercheurs sur ce qu'ils ont vécu au cours de leurs recherches sur le terrain.

Commentaires et développements à venir

L'intérêt porté à la recherche qualitative en éducation semble maintenant bien établi, comme le démontrent les nombreuses

publications sur ce sujet qui paraissent régulièrement. Il n'y a donc pas de déclin à craindre dans ce domaine de recherche au cours des années futures.

Cependant, deux aspects de la méthode qualitative semblent toujours peu développés et ils causent encore des problèmes aux personnes qui s'engagent dans la recherche qualitative : l'analyse des données et la rédaction de rapports de recherches ethnographiques. Anselm L. Strauss (1987), dans *Qualitative Analysis for Social Scientist*, et Howard S. Becker (1986), dans *Writing for Social Scientist*, rendent compte de leur longue expérience d'ethnographes en ce qui concerne l'analyse et la rédaction. Ils donnent tous deux des conseils très pratiques aux chercheurs qui butent sur l'un ou l'autre de ces deux aspects cruciaux du processus de production d'un rapport de recherche qualitative.

Presque tous les chercheurs débutant en recherche qualitative éprouvent, un jour ou l'autre, un certain malaise face à l'obligation d'analyser adéquatement un nombre considérable de données brutes et de procéder ensuite à la rédaction d'un rapport final écrit avec clarté et précision. Les conseils et les suggestions de Strauss et Becker seront fort utiles, et il est à souhaiter, étant donné la percée que fait présentement la recherche ethnographique et qualitative en éducation dans les pays francophones, que des livres semblables à ceux de Becker et Strauss paraissent sous peu en français.

APPENDICE I

Onze séminaires de formation en recherche qualitative aux États-Unis

1. Séminaire à l'Université de Syracuse

Robert Bogdan rappelle que la seule façon d'apprendre à faire de la recherche est d'en faire et non seulement d'en entendre parler. Un tel principe n'est pas nouveau et le répéter est un véritable truisme. Bogdan propose toutefois le recours à un séminaire formel donné à l'université et regroupant une douzaine d'étudiants diplômés.

Le séminaire de Bogdan consiste en des rencontres hebdomadaires d'une durée de trois heures qui sont réparties sur un semestre. Le professeur Bogdan propose à ses étudiants la lecture de monographies ethnographiques classiques ainsi que de textes récents : Junker (1960), Wax (1971), Cassell (1978), Rist (1977), Wolcott (1975), Bogdan et Biklen (1982).

Lors de sa première rencontre avec les étudiants, Bogdan situe l'approche ethnographique par rapport aux autres méthodes de recherche en sciences humaines ; il précise ensuite le travail pratique de recherche qu'il attend de leur part.

Huit observations sur le terrain constituent ce travail pratique que les étudiants doivent effectuer. La réalisation de toutes les étapes d'un travail sur le terrain est une partie essentielle des exigences du séminaire. Il faut alors faire le choix de l'endroit où réaliser l'étude, négocier l'accès au « terrain », s'intégrer comme chercheur, prendre des notes ou mémoriser ce qui est observé, analyser et critiquer les données recueillies, résoudre les problèmes

d'éthique qui se posent. Les difficultés rencontrées et les solutions proposées sont analysées et discutées au fur et à mesure que les travaux progressent.

Bogdan qualifie son enseignement de *découverte guidée* et mise beaucoup sur le travail venant de l'initiative des étudiants. Selon Bogdan, même si son séminaire représente le premier pas fait par les étudiants en vue de devenir ethnographes scolaires, il leur est nécessaire d'apprendre à développer par eux-mêmes la méthode de recherche qui convient à leurs besoins et à leur personnalité. L'apprentissage se fait en bonne partie par essais et erreurs, mais toujours sous la supervision du professeur Bogdan.

La somme de travail exigée étant considérable, il n'est pas surprenant que Bogdan dise que près de 25% des étudiants inscrits abandonnent le séminaire. Seuls ceux qui s'engagent à fond pour devenir ethnographes scolaires persèverent dans le séminaire. Aussi, pour remédier à ce problème, Bogdan demande aux personnes qui veulent suivre son séminaire de le rencontrer avant de s'inscrire afin d'examiner si le séminaire convient vraiment à leurs besoins et attentes. De plus, une fois le séminaire entrepris, des rencontres individuelles régulières ont lieu afin que Bogdan puisse se rendre compte de l'avancement des travaux, vérifier si l'étudiant est sur la bonne piste et donner le feed-back verbal qui incitera les étudiants à continuer.

Bogdan termine son témoignage en signalant qu'il est important, pour le professeur d'un séminaire de méthodologie de recherche ethnographique, d'inciter fortement les étudiants à s'engager dans le travail sur le terrain dès la deuxième semaine du séminaire. Tout retard sur ce point ne fait que nuire à la plupart des étudiants qui sont généralement très motivés et qui attendent beaucoup d'un séminaire où le travail pratique occupe une place prépondérante.

2. Séminaire à l'Université du Missouri, Columbia

Après avoir porté un jugement favorable sur la communication de son collègue Bogdan, Hall souligne qu'il est rare de pouvoir discuter publiquement de l'enseignement des méthodes de recherche qualitative. Il présente ensuite ses vues sur l'enseignement de la méthodologie ethnographique en faisant remarquer qu'il ne partage pas la position « interactionniste symbolique » de Bogdan.

Le professeur Hall enseigne dans un département de sociologie à des étudiants diplômés inscrits à différents programmes (éducation, service social, administration, journalisme). Ce professeur insiste pour bien faire comprendre que la théorie occupe une place privilégiée dans ses séminaires. Son objectif est d'aider les étudiants à se préparer concrètement à la rédaction de leur thèse. Cependant, selon lui, une recherche qualitative ne doit pas consister uniquement dans la description d'une situation sociale. Il y a beaucoup plus à faire car l'étudiant qui s'engage dans une recherche ethnographique doit pousser sa recherche jusqu'à la « théorisation ». Pour parvenir à cette fin, l'accent doit être mis sur le travail avec les idées et les théories, et ce, dès le début du processus de recherche.

La position de Hall va pratiquement à l'encontre de la méthodologie de recherche ethnographique « ancrée » (*grounded theory*) puisqu'il suggère aux étudiants d'examiner en premier lieu un problème de recherche lié à leur propre domaine d'études. Il veut que les étudiants lisent abondamment des textes théoriques en relation avec l'étude qu'ils feront sur le terrain. Hall souligne qu'il n'est pas question, pour lui, de préparer ses étudiants à faire de la recherche hypothético-déductive. Son objectif principal est de rendre les étudiants capables de présenter un problème de recherche qui soit très significatif sur le plan scientifique en raison de ses fondements théoriques. Tout gravite ainsi autour de la formulation et de la conceptualisation d'un problème de recherche.

Selon Hall, il faut que l'étudiant apprenne à faire des liens entre les différentes théories issues des sciences humaines avant de mener une étude empirique sur le terrain. Le séminaire de recherche est donc construit de façon à amener les étudiants à développer les habiletés d'analyse et de synthèse indispensables à toutes les phases d'un projet de recherche. Hall dit constater que ces habiletés sont souvent absentes chez les personnes qui ne font que débiter dans l'élaboration d'un projet de recherche. Par son séminaire, Hall veut rendre les étudiants critiques et habiles sur le plan des idées : apprendre à faire des descriptions ne doit venir qu'en seconde place. Le professeur Hall fait remarquer que la recherche qualitative est souvent étiquetée comme *naïve* et *athéorique* et qu'il faudrait que cette perception change.

Hall termine son intervention en spécifiant que le principal rôle d'un professeur de méthodologie de recherche est de stimuler les étudiants. Hall remplit ce rôle par des annotations inscrites sur les copies et des remarques faites verbalement dans les cours. Il incite

ses étudiants à remettre en question les opinions reçues, à prendre en considération les positions adverses, à appuyer leurs propres assertions et à s'engager dans une sorte de dialogue avec les idées venant de diverses théories. En bref, les étudiants de Hall doivent acquérir les habiletés qui leur permettront d'être efficaces sur le plan du travail avec les idées.

3. Séminaire à l'Université de Californie

John Lofland et Lyn H. Lofland donnent une description très détaillée des activités du séminaire qu'ils dirigent ensemble. Ce séminaire avancé en sociologie dure 23 semaines, de janvier à juin.

Deux buts principaux sont poursuivis par les Lofland : a) fournir aux étudiants l'occasion de colliger, de façon intensive et conséquente, des données qualitatives pour ensuite les analyser ; b) conduire les étudiants à l'ébauche d'un article qui servira pour leur admission définitive aux études doctorales. Ce texte doit comprendre tout ce qu'il faut pour que sa publication puisse être réalisable. Une bonne proportion des articles ainsi produits paraît annuellement dans des périodiques spécialisés en sciences humaines.

Lyn et John Lofland structurent leur séminaire de façon à permettre aux étudiants de progresser rapidement et intensément dès le début des rencontres. Le travail de terrain devient, après peu de temps, le centre de toutes les activités du séminaire. Toute une série d'exercices est planifiée et rien n'est laissé au hasard. L'ensemble des activités constitue un tout comprenant 11 étapes réparties en 4 grandes périodes.

La première période concerne la collecte des données et comprend ce qui suit : 1) le choix d'un problème de recherche lié aux intérêts de chacun des étudiants ; 2) l'examen des endroits où mener les recherches eu égard à la convenance des lieux et à leur accessibilité ; 3) l'entrée sur le terrain et la prise en considération des problèmes politiques, légaux et éthiques inhérents à cette étape ; 4) l'ajustement avec les personnes vivant dans le milieu étudié puisque cet ajustement est presque toujours problématique ; 5) l'enregistrement et la codification des données obtenues par l'intermédiaire d'entrevues, d'observations ou des deux à la fois.

La deuxième période concerne la compilation et l'organisation scientifique des données. Elle comprend les étapes suivantes : 6) le

choix des unités de réflexion correspondant au niveau de l'organisation sociale étudiée ; 7) la formulation des assomptions fondamentales nécessaires à tout analyste social ; 8) les stratégies pour éviter les questions toutes faites et les banalités.

La troisième période dont parlent les Lofland porte sur les procédés d'analyse et l'organisation des données. Il faut alors : 9) procéder à une première compilation de résumés, d'extraits de conversations, de tableaux et de modèles ; 10) rédiger un texte final où le style adopté est vraiment approprié et le contenu pertinent.

La dernière période ne comprend qu'un seul élément : 11) analyser les conséquences que la recherche peut entraîner pour l'étudiant chercheur, pour les collègues immédiats, pour les personnes étudiées, pour les « ennemis » des personnes étudiées, pour la discipline privilégiée par le chercheur et pour la société en général.

Comme on le constate, grâce à leur longue expérience de chercheur et de professeur, Lyn et John Lofland ont prévu, jusque dans les moindres détails tout ce que doivent apprendre les ethnographes en formation. Cependant, la lecture de textes théoriques et de volumes sur la méthodologie de la recherche ethnographique s'impose également. Le manuel recommandé par les Lofland est un volume écrit par Burgess (1983) ; les Lofland utilisent aussi le volume qu'ils ont eux-mêmes rédigé (Lofland et Lofland, 1983).

Pour aider les étudiants à intégrer toute la série d'opérations reliée aux quatre périodes qu'ils ont déterminées, les Lofland demandent aux personnes qui participent à leurs séminaires d'analyser dans ses moindres détails un rapport ethnographique. Il faut alors disséquer une monographie en tenant compte des 11 étapes décrites auparavant et présenter les résultats de cette analyse sous forme d'un exposé. Étant donné que le nombre des étudiants inscrits aux séminaires est environ de huit, il faut prévoir trois rencontres au cours desquelles trois exposés seulement sont faits. Aussitôt que les étudiants sont tout à fait engagés dans leur travail sur le terrain, les Lofland reçoivent les notes prises par les étudiants au cours de leurs observations et de leurs entrevues ; les professeurs lisent ces notes, les évaluent et les retournent aux étudiants avec leurs commentaires sur la méthode et le contenu des travaux.

Vers la fin des dix premières semaines, l'enseignement formel est terminé et le travail de terrain occupe tout le temps disponible. Un arrêt dans les rencontres, de deux ou trois semaines, marque la

fin du premier trimestre et les étudiants peuvent alors consacrer toutes leurs énergies à leurs activités sur le terrain. Les rencontres reprennent à la treizième semaine et les étudiants continuent de recevoir des commentaires sur leurs travaux écrits sans que de nouveaux exercices ne leur soient imposés durant les quatre semaines suivantes.

Afin de soutenir le moral des étudiants et de stimuler leur esprit de groupe, deux ou trois chercheurs, experts en recherche sur le terrain, viennent parler de la manière dont ils s'acquittent de leur tâche.

Pour leur part, les étudiants font, à tour de rôle, de la quinzième à la dix-huitième semaine, une présentation d'une couple d'heures du travail qu'ils ont réalisé sur le terrain et reçoivent des commentaires, critiques et suggestions qui les aideront à améliorer leur production. Tout ceci est fait dans un esprit d'entraide et de coopération. De plus, toutes ces délibérations sont enregistrées afin de permettre aux étudiants de corriger les démarches suivantes de leur processus de recherche.

Au cours des trois ou quatre dernières semaines, les Lofland ont un entretien d'une vingtaine de minutes par semaine avec chaque étudiant pour le conseiller dans la rédaction du texte d'une trentaine de pages qu'il doit remettre une semaine avant la fin de la session. Ces rencontres sont d'une importance primordiale car elles permettent aux étudiants d'acquérir cet esprit scientifique qui les rend en mesure de réaliser, sous forme d'article de revue scientifique, le meilleur texte qu'un étudiant puisse souhaiter écrire. Enfin, le dernier exercice auquel les étudiants doivent se soumettre, lorsque tous ont terminé le travail demandé, est la présentation et la discussion de leur texte écrit.

Trois aspects majeurs distinguent le séminaire des Lofland de celui de Bogdan : 1) sa durée ; 2) le recours à des entrevues en plus des observations sur le terrain ; 3) l'accent mis sur la « théorisation » et sur l'analyse. Sur ce dernier point, les Lofland font remarquer qu'ils enseignent dans un département de sociologie tandis que Bogdan œuvre dans un département d'éducation.

Rien ne doit laisser croire cependant, selon eux, qu'un intérêt plus marqué pour la théorie, comme ils le manifestent eux-mêmes, soit incompatible avec le travail fait sur le terrain par des personnes qui œuvrent hors du champ de la sociologie. Ils croient que la plupart des recherches qualitatives, peu importe à quelles disciplines

elles se rattachent, doivent de préférence conduire à une réflexion sur les institutions étudiées et sur la nature des problèmes qui s'y trouvent, et ce afin de formuler des réponses originales aux problèmes identifiés. En terminant, Lyn et John Lofland souhaitent que ce symposium auquel ils ont participé incite les professeurs de méthodologie de la recherche sur le terrain, ainsi que les autres chercheurs en général, à attacher autant d'importance à l'analyse qu'aux procédés de collecte de données.

4. Séminaire à l'Université de Washington

Le séminaire que Murray L. Wax décrit a une forme plus traditionnelle que celui dont les Lofland font largement état. Au cours de plusieurs années, en collaboration avec Rosalie H. Wax, ce professeur a offert un séminaire de recherche qui s'adresse à des étudiants diplômés en anthropologie, en sociologie, en éducation, en service social, en sciences infirmières et en administration.

Il est à remarquer que, dans leur séminaire, Rosalie et Murray Wax accordent une place importante à des exposés magistraux qui portent sur les classiques de l'anthropologie. Les ouvrages auxquels ils recourent sont, pour n'en citer que quelques-uns, ceux de Wax (1971), Powdermaker (1966), Whyte (1955), Schatzman et Strauss (1973). Certains exposés portent sur les travaux de pionniers qui ont fait de la recherche sur le terrain. Cela permet aux étudiants, selon Wax, de saisir la valeur à la fois pratique et théorique de la recherche empirique. Ces chercheurs auxquels Wax se rapporte sont, entre autres, Malinowski, Potter Webb, Booth, Kluckholm et Radcliffe-Brown. Des exposés sur les problèmes d'éthique font également partie du plan des séminaires de Wax.

Si, dans la description de l'enseignement qu'il donne, Wax accorde une place importante aux exposés, on constate qu'il exige également des travaux pratiques sur le terrain. Il ne s'agit pas de travaux longs qui équivalent ce que demandent Lyn et John Lofland. Les étudiants doivent faire de l'observation participante et des entrevues dans des institutions de leur choix : hôpitaux, écoles ou auprès de personnes qui présentent un intérêt pour la recherche sociale. Les étudiants montent une sorte de dossier (portfolio) qui comprend tout ce qui a été réalisé : entrevues, observations, réflexions, difficultés rencontrées sur le terrain. Sans être un rapport de recherche élaboré, ce dossier permet de consigner les travaux, de

le discuter en groupe et de l'interpréter à la lumière des idées des auteurs qui ont été étudiés dans les exposés.

Un examen pratique a lieu à la mi-session et il permet aux étudiants de démontrer comment ils s'y prennent pour conduire une entrevue. De plus, un recueil de textes est constitué et les étudiants doivent s'y référer lorsqu'ils produisent leur texte bimensuel qui porte sur des points soulevés, par exemple, au cours des discussions en séminaire, de la réalisation des exercices pratiques ou des exposés. Enfin, des lectures facultatives sont proposées aux participants dans le but de parfaire leur formation professionnelle comme chercheur sur le terrain.

5. Séminaire à l'Université de Washington, St. Louis

Louis M. Smith fait l'esquisse d'un modèle de séminaire de méthode de recherche qualitative qui est très différent de celui de Bogdan. Avant de passer à la description des principaux éléments de son enseignement, le professeur Smith énonce sept axiomes en relation avec la profession de chercheur sur le terrain et en fonction desquels il justifie toutes ses interventions de formateur.

Ces axiomes sont : 1) l'importance, sur le plan intellectuel et social, de la profession d'ethnographe ; 2) les disparités entre les différentes façons de procéder dans cette profession ; 3) les difficultés de faire porter la recherche sur des thèmes d'importance pour la société ; 4) la priorité du savoir-faire sur le savoir ; 5) la valeur des modèles pour apprendre la profession d'ethnographe ; 6) la nécessité de s'engager, de pratiquer et de faire appel à son propre jugement pour apprendre la profession ; 7) la complexité de la profession qui s'apprend par un ensemble d'expériences progressives et séquentielles.

Plusieurs travaux du professeur Smith ont été publiés ; d'ailleurs, comme nous l'avons signalé dans l'introduction du présent ouvrage, c'est à partir de la lecture d'un ouvrage de ce chercheur que je me suis résolument engagé dans l'étude de la méthode de la recherche qualitative. Pour sa part, Smith reconnaît que son approche de la recherche sur le terrain doit beaucoup au volume de George Homans (1950), *The Human Group*. Dans cet ouvrage, on trouve des idées sur la description et la construction de théories, des exemples de recherches ethnographiques et une théorie miniature de la recherche sociale qui s'inscrit vraiment dans la tradition positiviste. En plus de

proposer cet auteur, Smith suggère à ses étudiants la lecture des ouvrages de Zetterberg (1965), Delamont (1976) et Hargreaves (1975).

Le séminaire offert par Smith constitue une introduction au travail sur le terrain et porte sur l'étude de la réalité scolaire et des théories qui s'y rapportent. Selon Smith, la classe est l'unité fondamentale des systèmes scolaires contemporains. C'est pourquoi les étudiants inscrits à son séminaire, s'ils sont enseignants à temps complet, étudient leur classe. La plupart des autres étudiants trouvent une classe et font leur investigation ; quelques-uns, selon leurs intérêts et les possibilités qui leur sont offertes, font l'étude d'une institution scolaire, d'un curriculum spécial ou d'un programme.

Il est intéressant de connaître comment Smith conçoit son rôle de professeur : *un guide qui encourage les étudiants à s'entraider*. Smith est constamment engagé dans des recherches sur le terrain et il fait profiter ses étudiants de l'expérience qu'il acquiert jour après jour. Cela lui permet d'illustrer concrètement comment solutionner les problèmes rencontrés à l'une ou l'autre des étapes d'une recherche sur le terrain. Toutes les activités du séminaire de Smith convergent vers la pratique de la profession d'ethnographe, ce qui donne tout leur sens aux axiomes sur lesquels il fonde son action de chercheur.

Un travail écrit est requis à certaines périodes du processus de recherche. Par exemple, les étudiants doivent formuler en quelques pages un problème de recherche qui sera ensuite discuté en groupe. Smith posera une question comme : « Est-ce que quelqu'un a de la difficulté avec son projet ? ». Ce sera alors le début d'échanges où seront traités les éléments majeurs de la démarche de la recherche ethnographique : l'éthique, l'entrée sur le terrain, la prise de notes, l'analyse, l'écriture, le format du rapport.

On voit que Smith, dans son enseignement, préfère procéder par questions. Cette façon de faire encourage la participation active de tous, surtout lorsque les étudiants ont dû fournir par écrit une solution qui est soumise par la suite au groupe pour discussion. Jamais Smith ne pose de questions provenant de conversations privées ou de la lecture de textes personnels ; il attend plutôt que les étudiants soulèvent les cas qu'ils veulent bien débattre publiquement. On constate ainsi le respect que ce professeur a pour les personnes qui travaillent avec lui.

Voici, en résumé, les principaux exercices que Smith considère comme des étapes importantes de son séminaire : 1) bref énoncé écrit d'un problème de recherche pour une discussion subséquente ; 2) rédaction d'un court essai sur un problème scolaire avec documentation théorique ; 3) discussions en groupe des problèmes rencontrés sur le terrain ; 4) utilisation de séquences filmées dans des classes pour apprendre à faire de l'observation ; 5) digressions interprétatives ou réflexions de synthèse faites lors de la discussion et de l'interprétation des notes prises sur le terrain ; 6) rencontres individuelles avec les étudiants qui en font la demande ; 7) questions obligeant les étudiants à réfléchir et auxquelles ils doivent répondre par écrit pour ensuite les discuter. Ces questions sont de ce type : « Quelles sont les cinq ou six choses les plus importantes que vous avez apprises de votre expérience sur le terrain ? Quelle est votre théorie sur le problème que vous avez choisi ? » ; 8) lexique de concepts en éducation que les étudiants doivent produire en relation avec leur projet et où se trouvent des définitions opérationnelles et théoriques ainsi que des illustrations ; 9) rapport final des projets réalisés sur le terrain et discussion de ces essais ; 10) rédaction par les étudiants d'un court traité sur *leur méthodologie de la recherche*.

Il est évident que Smith concilie admirablement théorie et pratique dans ses séminaires. Dès les premières rencontres il fait des exposés sur l'observation et sur le développement des théories. Les auteurs auxquels il se réfère témoignent de sa volonté de s'en tenir aux maîtres de la recherche qualitative : Malinowski (1922), Whyte (1955), Geertz (1973), Becker (1970), Wax (1971) et Powdermaker (1966).

Avec l'expérience qu'il a acquise en une quinzaine d'années de recherches et d'enseignement de la méthode de recherche ethnographique, Smith accorde une place toujours plus importante à l'épistémologie et il stipule que cette préoccupation a toujours été implicite dans ses travaux. À ce propos, il mentionne les ouvrages qui l'ont le plus directement influencé : Bruyn (1966), Glaser et Strauss (1967), Hexter (1971), Hempel (1965), Toulmin (1972).

Le séminaire dont Smith fait la description a tout pour stimuler plusieurs étudiants à s'engager dans la recherche qualitative. En 1983, près d'une vingtaine d'étudiants ont terminé un doctorat sous la direction du professeur Smith et tous avaient fait appel à la méthode de recherche sur le terrain pour réaliser leur thèse. Ce productif professeur termine son article en précisant qu'il accorde une place, dans son séminaire, à la majorité des éléments décrits par

Bogdan mais en ayant toujours à l'esprit les sept axiomes qui sous-tendent sa profession d'ethnographe.

6. Séminaire à l'Université de Stanford

George et Louise Spindler, tous deux professeurs d'anthropologie, signalent que la formation à laquelle leurs séminaires concourent est davantage orientée vers la conduite d'entrevues. De plus, ils signalent qu'ils considèrent la théorie comme essentielle pour comprendre ce qui se passe sur le terrain, tandis que Bogdan ne se rapporte à la théorie qu'au moment où il fait allusion à la « théorie ancrée » (*grounded theory*).

Les Spindler ont véritablement élaboré leur séminaire de formation à la profession d'ethnographe en 1978 lorsqu'ils ont animé pour la première fois un atelier au cours de l'été. Il faut savoir que ces deux chercheurs avaient déjà une très vaste connaissance du travail sur le terrain puisqu'ils ont commencé leur carrière d'ethnographes au début des années 50. De plus, ils ont enseigné à tous les niveaux du système scolaire américain, de la maternelle jusqu'au doctorat. Le séminaire qu'ils donnent actuellement est nettement influencé par les théories actuelles en anthropologie culturelle et ils insistent pour que les étudiants lisent tout ce qui se rapporte aux concepts, modèles, techniques et buts de ces théories. Une bibliographie annotée et fort substantielle est distribuée aux étudiants et ceux-ci doivent s'y référer lors de la production de leurs travaux écrits.

Cependant, la caractéristique de l'enseignement de Louise et George Spindler concerne la pratique de l'observation et des entrevues simulées. Les Spindler veulent que les étudiants arrivent sur le terrain très bien préparés à l'observation et à la réalisation des entrevues. Pour ces professeurs, le problème majeur en ethnographie est de *rendre l'inconnu familier et le connu exotique*. Autrement dit, il faut que le chercheur, particulièrement lorsqu'il est aussi enseignant, apprenne à observer la réalité d'une classe sous un angle nouveau afin de pouvoir acquérir et développer de nouvelles connaissances.

Les exercices de simulation respectent la même visée. Dès l'une des premières rencontres, les Spindler présentent deux films muets de deux minutes chacun montrant des aborigènes du centre de l'Australie occupés à des activités traditionnelles et typiques. Les étudiants visionnent ces films et ils ont comme directive de prendre des notes et de ne rapporter que ce qu'ils voient. Le but de l'exercice

est de noter ce qui se déroule sur l'écran sans l'interpréter : il faut s'en tenir aux faits, à ce qui est vu. Puis les étudiants résument en une page tout ce qu'ils ont observé. Il y a ensuite échange des résumés. Chacun des étudiants met en évidence les différences qu'il y a entre les observations relevées. Ces résumés sont remis aux professeurs Spindler qui les analysent et en font ressortir les divergences, les termes descriptifs utilisés et les interprétations hâtives. Une discussion est ensuite engagée entre les participants du séminaire afin de les amener à comprendre ce que signifie faire une observation et la réussir.

Plus tard, un exercice sur la façon de mener une entrevue est aussi fait sous forme de simulation. Les étudiants doivent préparer des questions qui seront adressées à un vieil aborigène et à sa jeune épouse. Louise et George Spindler jouent le rôle de ces deux personnes interviewées et répondent aux questions en puisant dans leur longue expérience de travail sur le terrain les attitudes et les comportements appropriés. Les règles concernant la conduite d'une entrevue étant préalablement établies, les étudiants en viennent à agir exactement comme ils le feraient s'ils étaient sur le terrain puisque les Spindler réagissent aux questions des étudiants comme le feraient réellement de tels informateurs, c'est-à-dire avec agressivité, réticence ou même avec une certaine complaisance. Pour leur part, les étudiants ressentent les mêmes tensions et les mêmes incertitudes qu'ils éprouveraient s'ils étaient en présence d'un véritable aborigène et de sa jeune compagne. Ici encore, des notes sont prises et un rapport de deux pages au maximum est rédigé pour rendre compte de cette entrevue qui dure un peu plus d'une heure. Les rapports sont ensuite analysés, comparés et discutés. Une attention spéciale est accordée au contenu consigné, à l'enchaînement des idées, aux éléments retenus et même aux généralisations non fondées.

Un troisième exercice pratique consiste à visionner un film que les Spindler ont réalisé lorsqu'ils conduisaient des études ethnographiques dans deux écoles : la première sur la côte ouest américaine et la seconde en Allemagne. Rien n'est communiqué sur l'histoire et la vie de ces institutions. Quelques renseignements généraux sont fournis sur la situation géographique et la période où s'est déroulée l'action. Ce sont les seuls éléments dont disposent les étudiants pour faire, comme le ferait un ethnographe, la description de ce qu'ils voient dans ces films.

Dans tous les exercices, l'observation, la prise de notes, les résumés et les entrevues occupent une place considérable. C'est d'ailleurs grâce à la répétition de ces exercices, qui sont dirigés et contrôlés rigoureusement par les professeurs Spindler, que les étudiants parviennent à acquérir le savoir-faire nécessaire au travail sur le terrain. En résumé, les étudiants apprennent à reporter à plus tard leurs jugements, à éviter les interprétations et les généralisations prématurées, à considérer que l'ethnographie (et non pas l'ethnologie) est d'abord une question d'observation.

Les étudiants doivent faire en sorte que la description de la culture et des gens étudiés émane exclusivement de ce qui est réellement observé. Les Spindler nomment leur procédé de formation ; « technique de renforcement pour l'entrevue ethnographique ». Cela signifie que les professeurs engagés dans ce séminaire ont un rôle des plus importants dans la formation des étudiants. Ils corrigent les travaux pratiques et donnent du feedback, individuellement ou collectivement, pour chacun des travaux remis. Tout se déroule dans un contexte où les encouragements nécessaires pour bien apprendre ne manquent pas. Une fois bien préparés au travail ethnographique, les étudiants peuvent enfin effectuer leur sortie sur le terrain.

À la fin du séminaire, les étudiants ont le choix de présenter un rapport détaillé et documenté sur les deux mini-ethnographies qu'ils ont réalisées dans le cadre du séminaire ou de rédiger un projet de thèse de doctorat qui comprend les références exigées par toute recherche ethnographique sérieuse. On doit remarquer, sur ce point, que les Spindler prévoient une rencontre avec un étudiant d'une trentaine de minutes pour discuter des textes théoriques qu'ils ont demandé aux étudiants de lire et de commenter par écrit. Un des documents dont les Spindler recommandent la lecture est un recueil de textes (Spindler, 1982) où sont fort bien résumés les critères qui délimitent ce qu'est une ethnographie scolaire de qualité. De plus, pour illustrer ce qu'est une ethnographie valable selon leurs propres critères, les Spindler présentent et défendent trois recherches qu'ils ont menées dans des écoles et dont ils traitent brièvement dans leur recueil de 1982.

En terminant ce résumé du séminaire des Spindler, il faut souligner que ces professeurs ont développé une approche de la formation à l'ethnographie où pratique et théorie sont admirablement conciliées. La pratique qu'ils encouragent est d'abord et avant tout empirique et centrée sur les observations et les entrevues, mais les

Spindler sont également préoccupés par le « pourquoi » des comportements observés. Aussi, lorsque les étudiants ont véritablement appris à observer et à interviewer objectivement, les discussions du séminaire sont orientées vers l'analyse et le développement de théories.

7. Séminaire à l'Université du Minnesota

Dans la description du séminaire qu'elle offre et qui a pour objet la méthode de la recherche ethnographique, Marion Lundy Dobbert fait d'abord observer que deux principes guident ses interventions : le professionnalisme et l'approche darwinienne en recherche. Les étudiants qui suivent son séminaire sont censés devenir des professionnels de la recherche ethnographique et, pour les aider à atteindre cet objectif, Dobbert planifie des activités qui les mettront sur la voie du vrai professionnalisme. Quant à l'approche darwinienne, elle est favorisée par le processus de recherche issu des travaux de Kimball (1974) qui ont nettement subi l'influence de ceux de Darwin.

Dobbert propose aux étudiants un cheminement de recherche qui suit les étapes suivantes : 1) l'observation naturelle d'une situation sociale ; 2) une deuxième observation du milieu à l'aide d'une taxonomie préétablie où il y a combinaison d'induction et de déduction ; 3) une analyse des données à la lumière d'un modèle conceptuel ; 4) une interprétation faite non par le sens commun, mais par l'intermédiaire de différentes théories reconnues sur le plan scientifique ; 5) le retour aux données pour vérifier si la théorie interprétative est adéquate.

Le séminaire dont Dobbert est responsable est offert à tous les étudiants diplômés de l'université mais, en pratique, la majorité des inscrits provient du collège d'éducation. Le premier but de ce séminaire étant de former des professionnels, Dobbert estime que le savoir-faire acquis par les étudiants à la fin du séminaire devrait équivaloir à celui d'un ethnographe professionnel qu'elle n'hésiterait pas à embaucher ou à recommander à ses collègues pour effectuer des travaux de recherches ethnographiques. Cela signifie donc que les critères de réussite du séminaire sont élevés et que les étudiants doivent parfaire les travaux exigés jusqu'à ce qu'ils soient jugés excellents.

Le premier travail pratique demandé par Dobbert consiste à aller observer, par exemple, les relations parents-enfants dans un restaurant populaire. Les étudiants doivent alors utiliser un modèle d'observation inspiré des travaux de Birdwhistell (1970). L'éthique est un point très important pour Dobbert et les étudiants doivent agir comme de véritables professionnels dès leur première sortie sur le terrain. Le souci de respecter l'éthique professionnelle doit être maintenu par la suite, c'est-à-dire à toutes les étapes de la réalisation d'une ethnographie.

Les travaux écrits et les rapports de recherche sont tous soigneusement corrigés et annotés par Dobbert qui, chaque semestre, consacre de trois à dix heures à chaque étudiant afin de le conseiller dans l'exécution de ses travaux. Tous les étudiants doivent mener une recherche sur le terrain et leurs rapports sont évalués comme s'il s'agissait d'articles soumis pour publication dans une revue scientifique. Pour aider les étudiants dans la rédaction de leurs travaux, Dobbert recommande un ouvrage qu'elle a produit (Dobbert, 1982) et qui contient quelques exemples de recherches ethnographiques. Ensuite, une fois les travaux rédigés, Dobbert agit comme l'éditrice d'une véritable revue. Pour qu'un rapport puisse paraître dans la revue hypothétique appelée *Journal of Mini-Ethnographic Studies*, il doit avoir mérité la note maximale A. Tous les travaux écrits sont soumis au « comité de lecture » de la revue qui se prononce sur leur valeur en tant qu'article scientifique.

Dobbert termine son témoignage en soulignant qu'elle conduit son enseignement avec beaucoup de rigueur et que l'évaluation des travaux est sévère. Par ailleurs, elle ne craint pas d'affirmer qu'elle ne prend rien au tragique : elle a le sens de l'humour et elle peut se moquer parfois des exigences exacerbées de la méthode scientifique sans pour autant les rejeter. Le principal problème d'un séminaire méticuleusement mené comme celui de Dobbert est le manque de temps : 22 heures et demie de rencontres pour un séminaire réparti sur 10 semaines laissent cette professeure et ses étudiants nettement insatisfaits. Les étudiants doivent fournir jusqu'à 20 heures de travail par semaine pour aller sur le terrain et analyser les données. Ceci ne semble pas rebuter les étudiants puisque 80% d'entre eux choisissent la méthodologie ethnographique pour réaliser leur projet de recherche de doctorat ou de maîtrise.

8. Séminaire à l'Université de l'État de New York à Albany

Valerie J. Janesick offre un séminaire de cycle supérieur à une douzaine d'étudiants inscrits au doctorat en éducation. Des rencontres de trois heures par semaine s'étalent sur toute la durée du semestre. Janesick perçoit son rôle comme celui d'une personne qui facilite l'exécution des travaux demandés au cours du séminaire et qui participe aux discussions comme le font ordinairement tous les étudiants. Elle échange des idées sur la recherche avec ses étudiants et leur permet de profiter de son expérience de chercheuse.

C'est par les exercices pratiques que l'enseignement de Janesick se distingue. La professeure stimule le sens de l'observation de ses étudiants en leur demandant de s'acquitter de tâches apparemment simples et pourtant fondamentales en recherche ethnographique. Par exemple, dès la première rencontre, elle exige que cinq minutes soient prises pour décrire une personne, un objet ou une partie de la salle de cours. Ensuite, il y a discussion des notes consignées lors de cet exercice. Plus tard, les étudiants doivent se rendre à la bibliothèque, à la cafétéria, au gymnase afin de prendre des notes sur ce qui se passe à l'un de ces endroits. Les informations et les observations amassées sont ensuite discutées par les étudiants ; tout cet exercice de mise en commun est minuté, enregistré au magnétophone et annoté par la professeure et les participants. Un autre exercice consiste à observer pendant dix minutes soit une émission de télévision, soit une personne avec qui l'observateur habite. Il faut analyser par la suite les informations accumulées.

L'apprentissage de l'habileté à mener des entrevues se fait également par des travaux pratiques très simples. Les étudiants s'interviewent les uns les autres sur un thème d'ordre général tel que celui de l'amitié. Afin d'utiliser ultérieurement la matière qu'elles renferment, les entrevues sont enregistrées au magnétophone et on inscrit l'heure, la date, l'endroit ainsi que toutes les autres informations qui doivent normalement être consignées dans une démarche de recherche ethnographique.

Par la suite, les étudiants se rendent sur le campus et interviewent des personnes inconnues sur un sujet tel que la qualité de l'enseignement à l'université. Encore une fois, tout est enregistré et codé afin de pouvoir exploiter ce matériel plus tard. Vers la huitième semaine de la session, les étudiants apprennent les

techniques de l'analyse des données en utilisant le matériel des entrevues déjà réalisées. Notons que des lectures obligatoires, comme le volume de Schatzman et Strauss (1974) et celui de Cusick (1973), alimentent le séminaire de Janesick.

Après avoir passé de 4 à 6 semaines sur le terrain, les étudiants produisent un rapport de 25 à 100 pages avec, en appendice, des exemples de la façon qu'ils ont procédé pour prendre des notes et les analyser. Il revient au professeur de réviser le tout et de porter attention au « journal de bord » que tous les étudiants doivent tenir. Comme on peut le constater, Janesick attache une très grande importance à ce que font les étudiants et elle est convaincue que ces derniers apprennent beaucoup en s'observant les uns les autres, en discutant et en profitant de l'expérience de leur professeure. D'ailleurs, Janesick dit être toujours surprise du niveau élevé de créativité et d'énergie dont ses étudiants font preuve dans l'exécution des travaux qui leur sont demandés. Mais un séminaire de 16 semaines n'est pas suffisant, selon Janesick, pour réaliser tout ce qu'elle souhaiterait faire acquérir comme habiletés à ses étudiants.

Janesick termine son témoignage en exposant les principes qui guident son intervention pédagogique dans un séminaire sur la méthodologie de l'ethnographie : 1) engagement actif des étudiants dans une mini-recherche personnelle les obligeant à faire de l'observation participante ; 2) illustration par le professeur ou d'autres personnes des activités et des techniques que les étudiants doivent apprendre ; 3) rédaction par chacun des étudiants d'un « journal de bord » sur le processus de recherche expérimenté ; 4) préoccupation, de la part de la professeure, de donner du feed-back continuellement sur l'état du projet et sa progression, et ce tant sur les aspects techniques que sur le contenu du projet.

9. Séminaire à l'Université George-Washington

Le titre que Ray C. Rist donne à son témoignage résume bien les préoccupations de ce professeur de méthode de recherche qualitative : *la transmission du métier de chercheur*. Ces mots révèlent que Rist, qui a longtemps enseigné dans différentes universités américaines et qui est maintenant à la direction d'un centre de recherches à Washington (Institute for Program Evaluation), croit que l'on peut apprendre de façon formelle à faire de la recherche sur le terrain. L'article de Bogdan donne l'occasion de réfléchir sur la manière de transmettre la profession de chercheur.

Selon Rist, les chercheurs qui font appel à une approche qualitative en sciences humaines ont souvent négligé de s'occuper de la formation parce qu'ils croient que la maîtrise des méthodes qualitatives relève plus de l'art que de l'application d'un ensemble systématique de techniques. En agissant ainsi, les chercheurs « qualitatifs » ont renforcé l'idée que ce type de recherche privilégié est une question de talent personnel et que les valeurs et les perceptions de la personne qui conduit une investigation y jouent un rôle important. Au contraire, dit Rist, le métier de chercheur s'apprend lorsqu'il est question d'approche qualitative. Bien plus, il faut faire en sorte que l'enseignement de cette profession devienne une priorité et que l'apprentissage de la méthodologie d'approche qualitative soit rendu obligatoire dans les programmes d'études avancées en éducation. Prendre pour acquis que la recherche qualitative est une affaire personnelle et qu'elle relève d'abord de l'art fait que cette approche demeure suspecte et marginale aux yeux des membres de la communauté des sciences humaines. Rist se déclare donc incontestablement en faveur de cours avancés de méthode de recherche qualitative et il suggère une approche de formation qu'il a éprouvée avec succès.

Au début de sa carrière de professeur de méthodologie de recherche, Rist ne donnait qu'un seul séminaire de méthode de la recherche qualitative aux étudiants diplômés. Depuis 1982, deux séminaires sont organisés afin de répondre aux besoins de l'effectif inscrit aux programmes de sociologie et d'évaluation de l'Université George-Washington : le premier est centré sur le travail fait en salle de cours et comprend des exposés, des lectures et des travaux écrits ; le deuxième conduit les étudiants à travailler sur le terrain. Il y a donc un lien très étroit entre ces deux séminaires puisque le premier porte sur la théorie et le deuxième sur la pratique. Tout est mis en œuvre, dans le premier séminaire, pour que les étudiants saisissent la logique de la recherche qualitative et acceptent les postulats épistémologiques qu'un chercheur doit pour ainsi dire « acheter » lorsqu'il opte pour une approche qualitative en recherche. Dans le deuxième séminaire, il est prévu de passer en revue les différentes techniques de l'investigation scientifique de type qualitatif. Les étudiants font également de nombreuses lectures sur les aspects méthodologiques et des recherches antérieures : thèses, monographies, articles, etc.

Un principe majeur guide l'organisation des deux séminaires de Rist. Selon lui, un étudiant ne peut aller sur le terrain sans être bien préparé sur le plan conceptuel. Rien ne sert de se lancer hâtivement

dans le milieu pour effectuer une mini-recherche. Sur ce point, la position de Rist est assez différente de celle de Bogdan. Rist soutient que les étudiants qui vont sur le terrain sans une préparation adéquate se trouvent dans une situation où ils doivent inévitablement improviser, ce qui est loin d'être avantageux.

Deux séminaires ne sont donc pas de trop pour préparer les étudiants à la recherche sur le terrain. Comme l'approfondissement de la théorie est indispensable avant de s'engager dans l'action, Rist n'hésite pas à fournir à ses étudiants une bibliographie exhaustive ; ils peuvent ainsi saisir tout ce qu'entraîne faire de la recherche qualitative.

Les références faites par Rist se rapportent à des professeurs et théoriciens tels que Jules Henry, John Bennett et Irving Louis Horowitz. Après avoir participé à un séminaire d'introduction, les ethnographes en formation peuvent mettre en pratique les principes qu'ils ont préalablement assimilés.

L'ensemble des activités que Rist propose dans ses deux séminaires a marqué le présent ouvrage puisqu'au printemps 1982 j'ai participé à un atelier de formation en recherche qualitative donné par Rist à New York et organisé par l'American Educational Research Association. Aussi, la position de ce formateur est celle pour laquelle j'ai opté, car dès que j'ai lu les articles de ce chercheur j'ai été d'accord avec ce qu'il écrivait, et cela ne s'est jamais démenti par la suite. Comme Rist, je crois que théorie et pratique vont de pair et que jamais la pratique ne doit précéder la théorie ou s'y soustraire.

10. Séminaire à l'Université de l'Alaska

Ray Barnhardt est professeur d'éducation interculturelle et de développement rural. Il est intéressant de noter que l'enseignement donné par le professeur Barnhardt a comme objectif, non pas de former d'abord des chercheurs qui seront ethnographes, mais plutôt des éducateurs qui seront le mieux préparés possible à comprendre les particularités culturelles des personnes avec lesquelles ils travaillent.

Le séminaire de cycle supérieur en recherche est donc un moyen de former des éducateurs à une autre fonction que la recherche. Cette approche diffère ainsi de tout ce que l'on a vu jusqu'ici et présente un aspect inusité qui est très efficace, selon le

responsable du séminaire, pour atteindre les buts visés. En apprenant à faire de la recherche ethnographique, les éducateurs découvrent ce que signifie être différent sur le plan culturel ; cette sensibilisation est de nature à imprégner les interventions que les éducateurs feront dans l'exercice de leur profession auprès de groupes ethniques.

Une autre particularité du séminaire de Barnhardt réside dans le fait que les enseignants auxquels il s'adresse travaillent en milieu rural. L'enseignement se fait donc à distance et le matériel audiovisuel ainsi que les documents écrits jouent un rôle important. De plus, chacun des étudiants doit réaliser une mini-ethnographie sur un sujet différent de ceux auxquels il est habitué dans sa vie quotidienne ; ce peut être, par exemple, la cérémonie du baptême dans une secte religieuse inconnue ou les activités familiales des autochtones mais nouvelles pour l'étudiant.

Les principes à respecter et les techniques à suivre sont ceux qu'on trouve dans Collier (1967), Peltó (1978), Wolcott (1982), Whyte (1955), Geertz (1973), Spradley et McCurdy (1972). Des copies de travaux réalisés antérieurement par des étudiants sont fournies afin d'aider les personnes en formation à se faire une idée précise de ce que l'on attend d'elles. De plus, des conférences téléphoniques sont organisées pour permettre les échanges entre les participants au séminaire. Les travaux de recherche dans le milieu comptent pour la moitié des points accordés et ils sont corrigés de façon à donner le plus de feed-back possible sur toutes les étapes de la recherche.

Étant donné que le but de ce séminaire est d'aider des enseignants à comprendre en profondeur un milieu social qu'ils connaissent mal et non de leur faire acquérir des habiletés de recherche, on insiste particulièrement sur l'analyse plutôt que sur la collecte des données. Cependant, un contrôle est exercé pour s'assurer que les étudiants collectent eux-mêmes les données et s'acquittent avec rigueur de toutes les opérations requises dans une recherche ethnographique. Un enseignement tel que celui planifié par Barnhart fait d'une pierre deux coups : connaissance d'un milieu social et apprentissage des techniques de recherche ethnographique.

Ce séminaire est obligatoire dans le programme d'éducation interculturelle et il constitue, selon le professeur Barnhardt, un moyen efficace pour préparer les enseignants à travailler auprès d'un groupe social avec lequel ils ne sont pas familiers. L'immersion sociale entraînée par la recherche ethnographique est un facteur de

succès dans la vie professionnelle d'un éducateur. De plus, les étudiants, après avoir assimilé les concepts fondamentaux de l'ethnographie et développé le sens critique qui découle d'une bonne étude sur le terrain, peuvent s'engager sans trop de difficultés dans un projet de thèse et utiliser à bon escient le savoir-faire nouvellement acquis.

11. Séminaire à l'Université de Pittsburgh

Le professeur John Singleton offre un séminaire de cycle supérieur en éducation et en anthropologie. Des groupes de 15 à 25 étudiants, venant majoritairement du secteur de l'éducation, constituent l'effectif normal de ce séminaire.

Dans un premier temps, le professeur Singleton se déclare entièrement d'accord avec le précepte suivant lequel on devient chercheur en faisant de la recherche. Aussi, tout son enseignement est organisé de façon à engager personnellement les étudiants dans une étude sur le terrain. Cependant, Singleton insiste sur le fait que sa perspective de la méthodologie de la recherche sur le terrain est très différente de celle de Bogdan. À l'encontre de ce dernier, qui voit le travail sur le terrain comme une simple méthode de recherche, Singleton considère le travail du chercheur « qualitatif » comme une partie d'un paradigme au sens où Kuhn (1970) le définit. Il s'agit de la façon particulière qu'a un groupe de chercheurs de concevoir le processus d'acquisition des connaissances. En tant qu'anthropologue de métier, Singleton estime que la technique importe moins que le paradigme auquel on adhère. Singleton précise qu'il y a, d'après lui, deux familles de scientifiques en sciences humaines : les « chauves » (*bald*), qui ont recours aux méthodes formelles de la recherche, et les « chevelus » (*furry*), qui ont une conception plus souple de la recherche sociale et qui s'inspirent d'une tradition de la recherche issue du constructivisme, de la phénoménologie et de l'herméneutique. Singleton est par option résolument « chevelu ».

Cet anthropologue et chercheur expérimenté n'hésite pas à déclarer que son but est de conduire les étudiants à être en mesure d'interpréter la réalité telle qu'elle est éprouvée par les sujets étudiés. L'obtention de données valables dans la perspective « chevelue » dépend alors de la qualité, de l'intensité et de la multiplicité des relations entre le chercheur et ses sujets. Une place importante est faite à la réflexion et au développement du sens critique dans le

séminaire de Singleton. On y étudie, par exemple, comment l'anthropologie peut être une voie appropriée pour comprendre les institutions sociales, les processus sociaux et l'éducation.

Singleton propose à ses étudiants la lecture d'un ouvrage d'ethnographie écrit par Spradley et McCurdy (1972). Toutefois, en raison de la diversité dans la préparation et les intérêts des personnes inscrites à ses séminaires, le professeur Singleton laisse les participants développer leur style personnel dans la conduite de leur recherche et il intervient peu dans le choix de leurs lectures.

De plus, il revient aux étudiants de trouver un sujet et un milieu de recherche qui seront le plus étrangers possible à leur expérience quotidienne. Singleton souligne que l'ingéniosité manifestée par les étudiants dans le choix des sujets d'étude est toujours pour lui l'occasion d'un émerveillement renouvelé. Grâce à ces travaux variés et d'une grande richesse, le séminaire est une source de connaissances inestimables sur la société américaine actuelle. Singleton se réjouit d'avoir la chance de pouvoir faire, grâce à son séminaire, une sorte d'étude ethnographique sur les idées sociales courantes.

Il est intéressant d'observer la façon dont Singleton utilise des films pour la formation en ethnographie. Par exemple, il projette des films réalisés par des anthropologues (Heider, 1983) et incite les étudiants à découvrir comment les chercheurs ont procédé dans l'élaboration de leur modèle d'analyse. Le film de Margaret Mead, *Four Families*, fait également partie des documents visionnés. Les étudiants doivent tenter de comprendre comment Mead s'y est prise pour décoder les coutumes et les comportements de personnes qui sont d'une culture différente de la sienne. Cet exercice a pour but d'aider les étudiants à prendre conscience de leurs propres attitudes intellectuelles, par l'examen de celles que peuvent avoir des chercheurs illustres.

Une autre façon qu'a Singleton d'utiliser l'audio-visuel à des fins pratiques est de présenter un film sans aucune interprétation de sa part. À partir des données qu'ils recueillent en visionnant le film, les étudiants doivent produire une description « thématique » de la culture présentée. Le film donné en exemple par Singleton est *Titicot Follies*, réalisé par Frederick Wiseman dans un asile de malades mentaux. Tel que décrit, les étudiants isolent un thème de ce qui se déroule sur l'écran et présentent de façon analytique l'essentiel de la situation qui y est présentée. Les étudiants élaborent par écrit leurs propres interprétations et, dans une rencontre ultérieure, celles-ci sont discutées par l'ensemble des participants.

Quand ils font un exercice de ce genre, les étudiants doivent mettre en veilleuse leur propension à porter des jugements hâtifs et tenter de décrire exclusivement ce qu'ils voient. Il arrive que les étudiants se rendent finalement à l'évidence qu'ils sont plus portés à faire une critique carabinée des événements observés plutôt que de les décrire de façon objective ou de relater les faits tels qu'ils se déroulent dans la réalité.

En guise de conclusion, Singleton rappelle qu'il est possible de donner un cours de méthodologie de la recherche qualitative en éducation qui soit nouveau et qui apporte quelque chose à l'ensemble des cours de méthodologie de la recherche.

APPENDICE II

Cinq thèses d'approche qualitative et ethnographique

1. Thèse produite par Susan Florio

La première thèse à laquelle nous avons recouru pour avoir une représentation réaliste de ce qu'est une thèse d'inspiration ethnographique en éducation est celle que Susan Florio (1978) a soutenue à la faculté éducation de l'Université Harvard. En menant cette étude, Florio voulait répondre à une question générale qui peut être résumée ainsi : Comment des enfants apprennent-ils à aller à l'école lorsqu'ils fréquentent la maternelle et la première année ? Le titre de la thèse de Florio indique d'ailleurs très bien l'intention de sa recherche : *Learning How to go to School : An Ethnography of Interaction in a Kindergarten/first Grade Classroom*.

Pour réaliser sa thèse, Florio a passé deux années à suivre des enfants qui apprenaient les habiletés sociales nécessaires pour devenir des écoliers. Il s'agit donc d'une recherche par observation participante où la chercheuse se borne à observer la vie en classe quand la socialisation des enfants dans des rôles d'écolier est en voie de se réaliser.

La première partie de cette thèse de 240 pages nous fait connaître les théoriciens de l'ethnographie qui ont inspiré l'auteure de la thèse. Florio se réfère, sur le plan théorique, à plusieurs auteurs dans les 26 premières pages de sa thèse. Il est important de noter que les travaux de Cicourel (1972), de Erickson (1977) et de Wolcott (1977) ont exercé une influence majeure sur Florio.

Après avoir situé l'orientation théorique de ses travaux ethnographiques, Florio apporte plus de précisions aux sujets de son étude ainsi qu'aux procédés utilisés pour obtenir l'information qui est analysée par la suite. Florio précise qu'elle a enregistré au magnétoscope les interactions en classe afin de les visionner avec l'enseignante et d'en discuter avec elle. Dans la deuxième partie de sa thèse, Florio présente les données accumulées au cours des deux années passées en classe et au fil des discussions avec l'enseignante. Cette partie est la plus longue de toutes et elle occupe une centaine de pages, soit la moitié de la thèse.

Comme il s'agit d'une thèse descriptive et interprétative, de nombreux extraits de conversations entendues et de plusieurs faits observés sont reproduits pour rendre compte de la situation. Des graphiques sont présentés pour mieux visualiser les déplacements des acteurs sociaux ; l'espace occupé par les enfants procure de précieux indices sur le processus de socialisation des enfants. La deuxième partie de la thèse de Florio contient ainsi des faits bruts accompagnés de commentaires et d'interprétations issus d'une analyse et de vérifications poussées.

Florio termine sa thèse en démontrant qu'il est possible d'identifier les différentes étapes de la socialisation des enfants à la vie scolaire. Elle insiste également pour bien faire comprendre que les données de sa recherche sont susceptibles de faire réfléchir les enseignants quant à leur propre pratique pédagogique. Enfin, les informations qu'elle a tirées de cette classe d'enfants peuvent servir lors de l'élaboration des programmes de formation des enseignants d'ordre primaire.

2. Thèse produite par Colleen Cooper

La deuxième thèse qui nous a le plus servi est celle produite par Colleen Cooper (1979) au collège d'éducation de l'Université du Michigan. À plusieurs égards cette thèse présente une certaine similitude avec celle de Florio. Le titre de la thèse de Cooper peut être traduit ainsi : *Étude ethnographique des forces en présence dans le processus d'un enseignement donné dans un cours de niveau universitaire*.

L'enseignement observé par Cooper s'échelonnait sur deux sessions de dix semaines ; il s'agissait de certains cours obligatoires d'un programme de génie de premier cycle. Le rapport de recherche

qu'a produit Cooper compte 240 pages dont la moitié est constituée d'appendices. Une bibliographie de 50 références termine la thèse de Cooper. L'organisation de ce rapport de recherche comprend des divisions présentées de la façon habituelle.

Cooper consacre le premier chapitre de sa thèse à la justification de son approche ethnographique. Les chercheurs et théoriciens auxquels Cooper fait appel sont Cicourel (1972), Erickson (1975, 1976, 1977), McDermott (1977), Mehan (1978) et Wolcott (1973). Le deuxième chapitre est consacré à une revue de la littérature et porte sur trois points précis : a) les études qui ont pour objet l'enseignement et les caractéristiques des professeurs à l'université ; b) la perspective épistémologique de la thèse ; c) la recension des recherches ethnographiques portant sur l'interaction en classe.

Viennent ensuite les chapitres qui décrivent la méthodologie suivie pour la collecte des données, leur analyse et leur interprétation. Il est important de remarquer que Cooper décrit avec précision comment elle a procédé pour analyser les données brutes amassées lors de l'observation de l'enseignement donné à l'université. Entre autres, elle a exploité au maximum les séquences enregistrées au magnétoscope. De plus l'enseignant et les étudiants se sont exprimés séparément sur la perception qu'ils avaient des situations vécues.

Le quatrième chapitre est capital car il comprend une centaine de pages où les données sont analysées et interprétées. Cooper y donne un nombre considérable d'informations sur la technique d'analyse à laquelle elle a eu recours. Les analyses ont été traduites en diagrammes et en tableaux qui montrent comment les comportements pédagogiques de l'enseignant varient suivant les différentes situations vécues.

En conclusion, Cooper fait remarquer que la recherche ethnographique qu'elle a menée auprès d'un professeur et de ses étudiants permet de mieux connaître la structure de ce système social qu'est un cours universitaire. Ainsi, Cooper soutient que les informations tirées d'une recherche comme celle qu'elle a réalisée sont grandement utiles aux praticiens de l'enseignement, car elles leur permettent de devenir plus attentifs à leurs propres comportements et à ceux de leurs étudiants.

3. Thèse produite par Robert Burgess

Une thèse réalisée dans une université britannique nous a permis de saisir ce que signifie faire une recherche en milieu scolaire selon une approche résolument ethnographique. Il s'agit de la thèse que Robert Burgess (1981) a soutenue à l'Université de Warwick et qui a pour titre : *An Ethnographic Study of a Comprehensive School*. Cette thèse a été publiée par la suite sous le titre suivant : *Experiencing Comprehensive Education : A Study of Bishop McGregor School* (Burgess, 1983). Il s'agit essentiellement d'une étude descriptive où l'auteur rend compte de la vie des élèves, des enseignants et du directeur d'une école secondaire (*comprehensive school*).

Le rapport de recherche produit par Burgess a 250 pages. Soulignons que l'organisation de la thèse de Burgess est très différente de celles de Florio et de Cooper. Tout d'abord, il s'agit de l'étude d'une institution scolaire dans son ensemble. Cependant, Burgess a mené une recherche ethnographique au sens strict du terme puisqu'il a séjourné 16 mois dans la même école afin d'en étudier le fonctionnement. Il s'agit également d'une recherche par observation participante puisque Burgess était enseignant suppléant lorsqu'il a mené sa recherche.

Contrairement à Florio et à Cooper, Burgess ne donne guère d'informations sur les aspects purement techniques de sa recherche. L'auteur de la thèse n'a pas consacré non plus de chapitre à la justification et à la description de la méthodologie privilégiée. Cependant, Burgess fait référence, tout au long du développement de sa thèse, aux théoriciens qui l'ont influencé. On retrouve principalement les noms de Blumer (1969) et de Stebbins (1967, 1974, 1975). Aussi, on constate que Burgess a mis en application les principes de l'interactionnisme symbolique dans sa démarche d'investigation ; il affirme que l'école peut être considérée comme une création sociale qui émane du processus de définitions, de redéfinitions et d'interprétations produites par les interactions entre enseignants et élèves.

Burgess s'est donc placé en situation et il a observé le fonctionnement d'une école secondaire afin d'en avoir une perception équivalente à celle qu'ont les acteurs sociaux qui la définissent. L'observation participante, l'étude de documents officiels et la conduite d'entrevues auprès d'informateurs ont été les principaux moyens utilisés par Burgess pour décrire l'institution scolaire dans la perspective des personnes qui y vivent quotidiennement.

La thèse de Burgess est divisée en 8 chapitres qui rendent compte de la réalité scolaire avec laquelle il a été en contact pendant 16 mois : la structure physique et sociale de l'école, la conception que le directeur a de l'école, le personnel enseignant de l'unité d'enseignement, les premiers jours dans un secteur d'enseignement professionnel, trois élèves du secteur professionnel, les enseignants du secteur professionnel et leur enseignement. Ces huit chapitres constituent en fait de petites monographies descriptives d'une vingtaine de pages ; ils sont très bien documentés sur le plan théorique et remplis d'exemples, de faits, d'extraits de conversations et de citations de documents conservés aux archives et auxquels le chercheur a eu accès.

On peut donc dire, pour résumer, que l'étude ethnographique de Burgess se situe dans le courant de la nouvelle sociologie qui a comme but principal d'aider à comprendre une situation sociale selon la perception des acteurs sociaux engagés dans la vie quotidienne d'une institution. Par son caractère descriptif, la thèse de Burgess apporte un éclairage nouveau sur une situation scolaire peu connue : la vie dans une institution scolaire après une réforme scolaire qui soutenait que l'organisation physique des locaux scolaires et une nouvelle façon de regrouper les élèves influenceraient positivement l'organisation pédagogique.

Sans juger ce qu'il a observé, Burgess termine sa thèse par des suggestions qui invitent les enseignantes et les enseignants à s'engager dans des recherches liées au milieu scolaire réel et selon une approche ethnographique.

D'après Burgess, les données obtenues par sa recherche ethnographique sont de nature à alimenter le débat sur les polyvalentes (*comprehensive schools*), les modèles de scolarisation et la formation des enseignants et des élèves dans le système scolaire britannique.

4. Thèse produite par Jean-Claude Vachon

Jean-Claude Vachon (1986) a mené une recherche dont le but était d'analyser une situation d'enseignement au secteur professionnel du secondaire et de décrire les événements qui s'y déroulaient. Évidemment, tous les éléments de cette situation scolaire pouvaient faire l'objet d'observations, d'analyses et d'interprétations : les interactions entre les élèves, les comportements du professeur,

l'utilisation du matériel et de l'espace, etc. L'auteur devait donc délimiter le champ de l'investigation afin que sa recherche ne se prolonge pas exagérément. C'est à la suite de lectures, de discussions et de réflexions faites lors de séminaires sur la recherche en enseignement que le choix a été fait d'étudier en priorité l'application d'une partie d'un programme de formation professionnelle tel qu'on le fait quotidiennement dans une classe. Vachon n'avait donc pas l'intention d'aller dans une classe et d'observer sans discrimination tout ce qui s'y déroulerait.

Vachon s'est en quelque sorte armé de théorie et d'interrogations précises. La théorie développée par Crozier et Friedberg (1977), selon laquelle les acteurs sociaux développent des stratégies pour atteindre leurs buts dans un système social donné, a incité Vachon à porter une attention spéciale aux stratégies mises de l'avant par les étudiants et leur professeur.

De plus, Vachon a examiné le contenu du programme afin de déterminer quels apprentissages devaient être faits. Le recours aux travaux de Doyle (1979, 1983) sur les apprentissages a permis d'élaborer certaines grilles pour faciliter l'analyse des données ; ces dernières étaient amassées en fonction des apprentissages et des activités proposés par le programme et exécutés par les étudiants. Cela révèle clairement que Vachon était en somme guidé dans sa démarche d'investigation et qu'il ne faisait pas une étude ethnographique au sens strict du terme : l'auteur avait décidé à l'avance ce sur quoi porterait son investigation. Dans un premier temps, Vachon formule les questions auxquelles il veut trouver réponse par ses observations du milieu. Il précise ensuite comment il a procédé sur le plan méthodologique. Les principaux auteurs qu'il dit avoir consultés sont Schatzman et Strauss (1973), Bogdan et Bicklen (1982), Doyle (1983) et Spradley (1980). On voit par les références fournies que Vachon s'est inspiré d'auteurs reconnus pour organiser son devis de recherche.

Vachon a accumulé ses données par une observation participante dans une seule classe du secondaire. Son observation englobait 48 cours d'une durée de 50 minutes chacun et répartis sur 2 cycles d'enseignement de 6 jours. Des entrevues semi-structurées, sous forme de conversations, ont eu lieu avec les étudiants et le professeur afin de compléter les données obtenues lors de l'observation participante. Notons que Vachon a enregistré sur rubans magnétoscopiques tout l'enseignement qu'il a observé en classe. Ces documents ont été analysés et interprétés en deux

étapes : brièvement après chaque période d'observation et d'entrevues et plus attentivement lors d'un deuxième visionnement. Les documents utilisés en classe par les élèves et leur professeur ont également été interprétés et mis en relation avec ce qui a été observé.

La description des données et leur interprétation occupent environ la moitié de la thèse de Vachon, soit 71 pages. Sans être une véritable ethnographie, la thèse de Vachon donne une description détaillée et une analyse approfondie d'une situation pédagogique telle que vécue en classe.

Vachon conclut sa thèse en soulignant les résultats importants qui émergent de son analyse. Entre autres, la différence entre les apprentissages proposés en classe par le professeur et ceux décrits dans le programme de formation apparaît avec netteté. Selon Vachon, cette différence semble a priori attribuable à la perception que le professeur a du programme de formation. Finalement, la recherche de Vachon permet de considérer le rôle important que jouent en classe l'ambition du professeur et celles des élèves.

5. Thèse produite par Linda Morency

L'itinéraire suivi par Linda Morency (1986) pour produire sa thèse est à peu près le même que celui suivi par Jean-Claude Vachon. Après avoir suivi des séminaires de recherche sur l'enseignement et réfléchi sur le type de recherche à faire dans le milieu scolaire, cette étudiante au doctorat en est venue à se demander si Pygmalion se trouvait vraiment dans les classes d'éducation physique.

La lecture d'un article de Rosenthal et Babad (1985) sur l'effet Pygmalion a sans doute incité Morency à se rendre sur le terrain pour observer si ce personnage mythique est présent dans les gymnases du niveau primaire. Les travaux de Rosenthal et Jacobson (1968) furent donc étudiés afin d'en savoir davantage sur la théorie de l'effet Pygmalion. Morency a également analysé des recherches faites par Martinek (1983) où il est démontré que l'apparence physique des enfants peut influencer de façon déterminante la manière dont les professeurs d'éducation physique les perçoivent.

Morency s'est ensuite rendue dans des classes pour observer de façon participante et enregistrer sur rubans magnétoscopiques l'enseignement donné par trois professeurs d'éducation physique au

cours du trimestre d'automne 1984. Soulignons ici que la méthodologie adoptée par Morency s'inspirait principalement des travaux de Spradley (1979, 1980), de Doyle (1979) et de Tousignant (1982). Lors de l'analyse et de l'interprétation, afin de faciliter son travail de classification des comportements des professeurs en classe, Morency a eu recours à la taxonomie des quatre grandes manoeuvres pédagogiques développée par Bellack et al. (1966). Tous les enfants des trois classes observées ayant été préalablement classés au moyen d'une technique développée par Martinek (1983), afin de déterminer quels enfants étaient susceptibles d'être perçus positivement ou négativement, six enfants ont été choisis au hasard lors de l'interprétation des données : trois « positifs » et trois « négatifs », dans chacune des trois classes observées. Ce sont ces enfants qui ont été les sujets de six études types que présente Morency dans la dernière partie de sa thèse.

Les résultats généraux de la recherche de Morency font conclure que Pygmalion est vraiment présent dans le gymnase, c'est-à-dire que les professeurs observés, compte tenu de leurs attentes positives ou négatives à l'égard des élèves, montrent des préférences qui modifient leurs exigences ; celles-ci varient en effet puisqu'elles se modèlent aux perceptions que les professeurs ont des enfants avec lesquels ils sont en contact.

Références

- ASHWORTH, P. D., A. GIORGI, et A. J. DE KONING (édit.) (1986). *Qualitative Research in Psychology*. Pittsburg, Penn. : Duquesne University Press.
- ATKINSON, P., et S. DELAMONT (1980). « The Two Traditions in Educational Ethnography : Sociology and Anthropology Compared », *British Journal of Sociology of Education*, 1 (2), 139-152.
- ATKINSON, P., S. DELAMONT, et M. HAMMERSLEY (1988). « Qualitative Research Traditions : A British Response to Jacob », *Review of Educational Research*, 58 (2), 231-250.
- BACHELOR, A., et P. JOSHI (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BALL, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive : A Case Study of Schooling*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BECHHOFFER, F. (1987). « The Research Process », *The New Introducing Sociology*, P.W. WORSLEY (édit.), 3^e édition. Harmondsworth : Penguin Books, p. 84-124.
- BECKER, H. S. (1970). *Sociological Work*. Chicago : Aldine.
- BECKER, H. S. (1986). *Writing for Social Scientists : How to Start and Finish Your Thesis, Book or Article*. Chicago : University of Chicago Press.

- BECKER, H. S. *et al.* (1961). *Boys in white*. Chicago : University of Chicago Press.
- BELL, C., et H. NEWBY (édit.) (1977). *Doing Sociological Research*. Londres : Allen et Unwin.
- BELL, C., et H. ROBERTS (édit.) (1982). *Social Researching : Policies, Problems and Practice*. Londres : Routledge et Kegan Paul.
- BELL, L. A. (1984). « The Sociology of School Organisations : Impossible or Irrelevant », *British Journal of Sociology of Education*, 5 (2), 197-204.
- BELLACK, A. A. *et al.* (1966). *The Language of the Classroom*. New York : Teacher's College Press.
- BERNSTEIN, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism : Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphie : University of Philadelphia Press.
- BESAG, F. (édit.) (1986). « Reality and Research : Problem Statement and Philosophy », *American Behavioral Scientist*, 30 (1), 6-14.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press.
- BLAXTER, M. (édit.) (1979). « The Analysis of Qualitative Data : A Symposium », *Sociological Review*, 27 (4), 649-827.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- BLUMER, H. (1976). « The Methodological Position of Symbolic Interactionism », *The Process of Schooling*. M. HAMMERSLEY et C. WOODS (édit.) (1976), Londres : Routledge et Kegan Paul.
- BOGDAN, R. (1972). *Participant Observation in Organizational Settings*. Syracuse, N. Y. : Syracuse University Press.
- BOGDAN, R. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods : A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York : Willey.
- BOGDAN, R., et C. BIKLEN (1982). *Qualitative Research for Education : An Introduction to Theory and Methods*. Boston : Allyn and Bacon.
- BREWER, M. B., et B.E. COLLINS (1981). *Scientific Enquiry and the Social Sciences*. San Francisco : Jossey-Bass.

- BRUYN, S. T. (1966). *The Human Perspective in Sociology : The Methodology of Participant Observation*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- BULMER, M. (1979). « Concepts in the Analysis of Qualitative Data », *Sociological Review*, 27 (4), 651-677.
- BULMER, M. (édit.) (1982). *Social Research Ethics*. Londres : MacMillan.
- BULMER, M. (1984). *Sociological Research Methods : An Introduction*. Deuxième édition, Londres : MacMillan.
- BULMER, M. (1984). *The Chicago School of Sociology : Institutionalization, Diversity and the Rise of Social Researches*. Chicago : University of Chicago Press.
- BURGESS, R. G. (1979). *Teaching Research Methodologies to Postgraduates*. University of Warwick : Coventry Social Science Research Council.
- BURGESS, R. G. (1981). *An Ethnographic Study of a Comprehensive School*. Thèse de doctorat inédite, Warwick University.
- BURGESS, R. G. (édit.) (1982). *Field Research : A Sourcebook and Field Manual*. Londres : George Allen et Unwin.
- BURGESS, R. G. (1983). *Experiencing Comprehensive Education : A Study of Bishop McGregor School*. Londres : Methuen.
- BURGESS, R. G. (1984). *In the Field : An Introduction to Field Research*. Londres : Allen et Unwin.
- BURGESS, R. G. (1985a). *Field Methods in the Study of Education*. Londres : Falmer Press.
- BURGESS, R. G. (1985b). *Issues in Educational Research : Qualitative Methods*. Londres : Falmer Press.
- BURGESS, R. G. (1985c). *Strategies of Educational Research : Qualitative Methods*. Londres : Falmer Press.
- BURGESS, R. G. (édit.) (1988). *Conducting Qualitative Research*. Vol. 1. Londres : J. A. I. Press.
- CAMPBELL, D. T., et D. W. FISKE (1959). « Convergent and Discriminant Validation by Multitrait — Multimethod Matrix », *Psychological Bulletin*, 56 (2), 81-105.

- CARR, W., et S. KEMMIS (1986). *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research*. Londres : Falmer Press.
- CASSELL, J. (1978). *A Fieldwork Manual for Studying Desegregated Schools*. Washington, D. C. : National Institute of Education.
- CAZDEN, C. B. (1986). « Classroom Discourse », *Handbook of Research on Teaching*, M.C. WITTRICK (édit.) 3^e édition, New York : MacMillan, p. 432-463.
- CHILCOTT, J. H. (1987). « Where are you coming from and where are you going ? The Reporting of Ethnographic Research », *American Educational Research Journal*, 24 (2), 199-218.
- CICOUREL, A. (1972). « Basic and Normative Ruler in the Negotiation of Statues and Role », *Studies in Social Interaction*, D. SUDNOW (édit.), New York : The Free Press.
- COLLIER, J. R. (1967). *Visual Anthropology : Photography as a Research Method*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- COMTE, A. (1844). *Discours sur l'esprit positif*. Édition classique (nouvelle édition parue en 1974), Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- COOPER, C. R. (1979). *An Ethnographic Study of the Dynamics of the Instructional Process in a College Classroom*. Thèse de doctorat inédite, Michigan State University.
- COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Que sais-je ? no 2393, Paris : Presses universitaires de France.
- CROZIER, M., et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cusick, P. A. (1973). *Inside High school : The Student's World*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- DELAMONT, S. (1976). *Interaction in the Classroom*. Londres : Methuen.
- DELAMONT, S., et P. ATKINSON (1980). « The Two Traditions in Educational Ethnography : Sociology and Anthropology Compared », *British Journal of sociology of Education*, 1 (1), 139-152.
- DENZIN, N. (1970). *The research Act in Sociology : A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres : Bullerworth Group Ltd.

- DILTHEY, W. (1883). « Introduction to the Human Studies : The Relationship of the Human Studies to the Sciences », *W. Dilthey : Selected Readings*. (Publié originalement dans *W. Dilthey : Gesammelte Schriften*, vol. 1, Leipzig, 1883), H.P. RICHMAN (édit.) (1976), Cambridge : Cambridge University Press, p. 14-21.
- DOBBERT, M. L. (1982). *Ethnographic Research : Theory and Application for Modern School and Societies*. New York : Praeger.
- DOYLE, W. (1979). « Classroom Tasks Skill and Student Abilities », *Research on Teaching : Concepts, Findings, and Implications*, P. L. PETERSON et H. J. WALBERG (édit.), Berkeley : McCutchan.
- DOYLE, W. (1983). « Academic Work », *Review of Education Research*, 53 (2), 159-199.
- EISNER, E. W. (1981). « On the Difference Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research », *Educational Researcher*, 10 (4), 5-9.
- ERICKSON, F. (1975). « Gatekeeping and the Melting Pot : Interaction Counseling Encounters », *Harvard Educational Review*, 45 (1), 44-70.
- ERICKSON, F. (1977). « Some Approaches to Inquiry in School Community Ethnography », *Anthropology and Education Quarterly*, 8 (2), 58-69.
- ERICKSON, F. (1986). « Qualitative Methods in Research on Teaching », *Handbook of Research on Teaching*, M.C. WITTROCK (édit.), 3^e édition, New York : MacMillan, p. 119-161.
- FINCH, J. (1984). « It's great to have someone to talk to : The Ethics and Politics of Interviewing Women », *Social Research : Politics, Problems and Practice*, C. BELL et H. ROBERTS (édit.), Londres : Routledge et Kegan Paul.
- FLORIO, S. E. (1978). *Learning How to go to School : An Ethnography of Interaction in a Kindergarten/First Grade Classroom*. Thèse de doctorat inédite, Harvard University.
- FLORIO-RUANE, S. (1987). « Sociolinguistics for Educational Researchers », *American Educational Research Journal*, 24 (2), 185-197.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New York : Prentice-Hall.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York : Basic Books.

- GLASER, B. G., et A. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- GOYETTE, G., et M. LESSARD-HÉBERT (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GRAWITZ, M. (1976). *Méthodes des sciences sociales*. Troisième édition, Paris : Dalloz.
- GUBA, E. G., et Y. S. LINCOLN (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills : Sage Publication.
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Articles traduits de l'anglais, coll. Le Sens commun, Paris : Édition de Minuit.
- HABERMAS, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Traduit de l'allemand, 1^{re} édition en allemand, 1968, Paris : Gallimard.
- HAMMERSLEY, M., et P. ATKINSON (1983). *Ethnography, Principles in Practice*. Londres : Tavistock.
- HAMMERSLEY, M. (1984). « Some Reflection Upon the Macro-micro Problem in the Sociology of Education », *Sociological Review*, 32 (2), 316-324.
- HAMMERSLEY, M. (1987). « Ethnography and the Cumulative Development of Theory : A Discussion of Wood's Proposal for Phase Two Research », *British Educational Research Journal*, 13 (3). 285-317.
- HAMMERSLEY, M. (édit.) (1986). *Controversies in Classroom Research*. Milton Keynes : Open University Press.
- HARGREAVES, D. H. (1975). *Interpersonal Relations and Education*. Londres : Routledge et Kegan Paul.
- HEIDER, K. G. (édit.) (1983). *Films for Anthropological Teaching*. Septième édition, Washington, D. C. : American Anthropological Association.
- HEMPEL, C. G. (1975). *Aspects of Scientific Explanation*. New York : Free Press.
- HEXTER, J. (1971). *The History Primer*. New York : Basic Books.
- HOMANS, G. C. (1950). *The Human Group*. New York : Harcourt Brace.

- JACOB, E. (1987). « Qualitative Research Tradition : A Review », *Review of Educational Research*, 57 (1), 1-50.
- JACOB, E. (1988). « Clarifying Qualitative Research : A Focus on Traditions », *Educational Researcher*, 7 (1), 16-24.
- JUNKER, B. H. (1960). *Fieldwork : An Introduction to the Social Sciences*. Chicago : University of Chicago Press.
- KIMBALL, S. (1974). *Culture and the Educative Process*. New York : Teachers College Press.
- KUHN, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press. (Traduction française : *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, 1972.)
- LALANDE, A. (1968). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Dixième édition, Paris : Presses universitaires de France.
- LAPERRIÈRE, A. (édit) (1987). « Les méthodologies qualitatives : de la théorie à la pratique », *Cahiers de recherche sociologique*, 5 (2), 5-10.
- LE COMPTE, M. D., et P. J. GOETZ (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York : Academic Press.
- LÉTOURNEAU, J. (1989). *Le coffre outil du chercheur débutant. Guide d'initiation au travail intellectuel*. Toronto : Oxford University Press.
- LOFLAND, J., et J. H. LOFLAND (1983). *Analysing Social settings : A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Deuxième édition, Belmont, Cal. : Wadsworth.
- MALINOWSKI, B. (1922). *Les Argonautes du Pacifique*. Traduction française, Paris : Gallimard, 1963.
- MALINOWSKI, B. (1944). *Line théorie scientifique de la culture*, Traduction française, Paris : François Maspero, 1968.
- MALINOWSKI, B. (1967). *Journal d'ethnologue*. Traduction française, Paris : Éditions du Seuil, 1985.
- MARTINEK, T. J. (1983). « Creating Golem and Galatea Effects During Physical Education Instruction : A Social Psychological Perspective », *Teaching in Physical Education*, T. J. TEMPLIN et J. K. OLSON (édit), Champaign, Ill. : Human Kinetics, p. 59-70.

- MCDERMOTT, R. P. (1977). « Social Relations as Contexts for Learning in Schools », *Harvard Educational Review*, 47, 198-213.
- MCDERMOTT, R. P., et K. GOSPODINOFF (1981). « Social Contexts for Ethnic Borders and School Failure », *Culture and the Bilingual Classroom : Studies in Classroom Ethnography*, H. T. TRUEBA, G. P. GUTHRIE et K. H. Au (édit.), Rowley : Newbury House.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago : University of Chicago Press.
- MEHAN, H. (1978). « Structuring School Structure », *Harvard Educational Review*, 48, 32-64.
- MEHAN, H. (1980). « The Competent Student », *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 131-152.
- MEHAN, H., et H. WOOD (1975). *The Reality of Ethnomethodology*. New York : Wiley.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case Study Research in Education : A Qualitative Approach*, San Francisco : Jossey-Bass.
- MILES, M. B., et A. M. HUBERMAN (1984). *Qualitative Data Analysis : A Source book of New Methods*. Beverley Hills, Cal. : Sage Publication.
- MILLS, C. W. (1959). *L'imagination sociologique*. Traduction française, Paris : François Maspero, 1968.
- MORENCY, L. (1986). *Comment des éducateurs physiques manifestent leurs attentes dans l'enseignement au primaire*. Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval.
- MORIN, A. (1986). *La recherche-action en éducation. De la pratique à la théorie*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- MUCCHIELLI, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- OAKLEY, A. (1981). « Interviewing Women : A Contradiction in Terms ? », *Doing Feminist Research*, H. ROBERTS (édit.), Londres : Routledge.
- OUTHWAITE, W. (1975). *Understanding Social Life : The Method called "verstehen"*. Londres : Allen et Unwin.

- PELTO, P. J., et G. H. PELTO (1978). *Anthropological Research : The Structure of Inquiry*, Deuxième édition, New York : Cambridge University Press.
- PESHKIN, A. (1988). « In Search of Subjectivity - One's Own », *Educational Researcher*, 17 (7), 17-21.
- POISSON, Y. (1974). *Objectifs de comportement, condition d'apprentissage et événements d'enseignement tels que décrits par Gagné et leurs effets sur l'acquisition de concepts et de règles concernant la fonction quadratique*. Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval.
- POISSON, Y. (1970). *Essai d'utilisation du système de Flanders pour l'analyse de l'interaction en classe*. Mémoire de maîtrise inédit, Québec : Université Laval.
- POPKEWITZ, T. S. (1981). « Qualitative Research : Some Thoughts about the Relation of Methodology and Social History », *The Study of Schooling*, T. S. POPKEWITZ et B. R. TABACKNICK (édit.), New York : Preager, p. 155-178.
- POPKEWITZ, T. S. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research : The Social Functions of the Intellectual*. Londres : Falmer Press.
- POWDERMAKER, H. (1966). *Stranger and Friend : The Way of an Anthropologist*. New York : W. W. Norton.
- RESWELER, J.-P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*. Paris : Édition du Cerf.
- RICHARDSON-KOEHLER, (édit.) (1987). « Special Section : Qualitative Methodology », *American Educational Research Journal*, 24 (2), 171.
- RIST, R. (1977). « On the Relations among Educational Research Paradigms », *Anthropology and Education Quarterly*, 8 (2), 42-49.
- ROBERTS, H. (édit.) (1981). *Doing Feminist Research*. London : Routledge et Kegan Paul.
- ROSENTHAL, R. A., et E. Y. BABAD (1985). « Pygmalion in the Gymnasium », *Educational Leadership*, 43 (1), 36-39.
- ROSENTHAL, R. A., et L. JACOBSON (1968). *Pygmalion à l'école*. Traduction française, Bruxelles : Casterman, 1971.
- SCHATZMAN, L., et A. STRAUSS (1973). *Field Research*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

- SCHÖN, A. (1983). *The Reflective Practitioners : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.
- SCOTT, S. (1985). « Feminist Research and Quantitative Methods : A Discussion of Some of the Issues », *Educational Research : Qualitative Methods*, R. G. BURGESS (édit.), Londres : Falmer Press.
- SHULMAN, L. S. (1987). « The Wisdom of Practice : Managing Complexity in Medicine and Teaching », *Talks to Teachers*, D. C. BERLINER et B. V. ROSENSHINE (édit.), New York : Random House, p. 369-386.
- SHULMAN, L. S. (1988). « Disciplines of Inquiry in Education : An Overview », *Complementary Methods for Research in Education*, R. M. JEAGER (édit.), Washington, D. C. : American Educational Research Association, p. 3-23.
- SHULMAN, Lee (1981). « Disciplines of Inquiry in Education : An Overview. » *Educational Researcher*, 10 (6), 5-12,23.
- SIROTA, R. (1987). « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », *Revue française de pédagogie*, 80, 69-97.
- SMITH, D. E. (1987). *The Everyday World as Problematic : A Feminist Sociology*, Toronto : University of Toronto Press.
- SMITH, L. M. (1982). « Ethnography », *Encyclopedia of Educational Research*, H. E. MITZEL (édit.), 5^e édition, vol. 2, New York : MacMillan, p. 587-592.
- SMITH, L. M. (1987). « The Voyage of the Beagle : Field Work Lesson. » *Educational Administration Quarterly*, 23 (3), 5-30.
- SMITH, L. M., et W. GEOFFREY (1968). *An Analysis Toward a General Theory of Teaching : Complexities of an Urban Classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- SMITH, M. L. (1987). « Publishing Qualitative Research », *American Educational Research Journal*, 24 (2), 173-183.
- SPINDLER, G. (édit.) (1982). *Doing the Ethnography of Schooling : Educational Anthropology in Action*. New York : CBS College Publishing.
- SPRADLEY, J., et D. W. MCCURDY (1972). *The Cultural Experience : Ethnography in Complex Society*. Science Research Associates.

- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- SPRADLEY, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- STEBBINS, R. A. (1967). « A thœry of the Definition of the Situation », *Canadian Review of Anthropology and Sociology*, 4, 148,164.
- STEBBINS, R. A. (1974). *The Disorderly Classroom : Its Physical and Temporal Conditions*. Terre-Neuve : Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland.
- STEBBINS, R. A. (1975). *Teachers and Meaning : Definition of Classroom Situations*. Leiden : E. J. Brill.
- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TOULMIN, S. (1972). *Human Understanding*. Vol. 1, Princeton, N. J. : Princeton University Press.
- TOUSIGNANT, M. (1982). *Analysis of the Task Structures in Secondary Physical Education Classes*. Thèse de doctorat inédite, Ohio State University.
- TROTTIER, C. (1987). « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? », *Revue française de pédagogie*, 78 (janvier-mars), 5-20.
- VACHON, J. C. (1986). *Étude d'une situation d'enseignement au secondaire professionnel*. Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval.
- WAX, R. H. (1971). *Doing Fieldwork : Warnings and Advice*. Chicago : University of Chicago Press.
- WEBB, R. B., et R. R. SHERMAN (1988). « Statement of Purpose », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1 (1), 1-2.
- WEBER, M. (1922). *Essais sur la théorie de la science*, (Traduction française, Paris : Plon, 1965.)
- WEBER, M. (1947). *A Theory of Social and Economic Organization*. Chicago : Free Press.
- WERNER, O., et G. M. SHOEPFLE (1987). *Foundation of Ethnography and Interviewing*. Vol 1, Newbury Park : Sage Publication.

- WHYTE, W. F. (1955). *Street Corner Society*. Chicago : University of Chicago Press.
- WHYTE, W. F. (1984). *Learning from the Field : A Guide from Experience*. Beverly Hills : Sage Publication.
- WOLCOTT, H. F. (1973). *The Man in the Principal's Office : An Ethnography*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- WOLCOTT, H. F. (1975). « Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools », *Human Organization*, 34 (2), 111-127.
- WOLCOTT, H. F. (1982). « Differing Styles of On-Site Research, or if it isn't Ethnography, What is it ? », *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7 (1 et 2), 154-169.
- WOLCOTT, H. F. (1984). « Ethnographers and Ethnography : The Evaluation Compromise », *Ethnography in Educational Evaluation*, D. M. FETTERMAN (édit.), Beverly Hills : Sage Publication, p. 177-210.
- WOLCOTT, H. F. (1988). « Ethnographic Research in Education », *Complementary Methods for Research in Education*, R. M. JEAGER (édit.), Washington, D.C. : American Educational Research Association, p. 187-206.
- WOLCOTT, H. F. (édit.) (1983). « Teaching Fieldwork to Educational Researchers : A Symposium », *Anthropology and Education Quarterly*, 14 (3), 171-232..
- WOODS, P. (1983). *Sociology and the School : An Interactionist View Point*. Londres : Routledge et Kegan Paul.
- WOODS, P. (1985). « Ethnography and Theory Construction in Educational Research », *Field Methods in the Study of Education*, R. BURGESS (édit.), Londres : Falmer Press, p. 51-78.
- WOODS, P. (1986). *Inside Schools : Ethnography of Educational Research*. Londres : Routledge et Kegan Paul.
- WOODS, P. (1987). « Ethnography at the Crossroads : a reply to Hammerley », *British Educational Research Journal*, 13 (3), 297-307.
- YOUNG, M. (édit.) (1971). *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*. Londres : Collier-MacMillan.
- ZETTERBERG, H. (1965). *On Theory and Verification in Sociology*. Totowa, N. J. : Bedminster Press.

**Achevé d'imprimer
en septembre 1991 sur les presses
des Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.
Cap-Saint-Ignace, Qué.**