

L'APPROCHE SOCIO-ETHNOGRAPHIQUE OU COMMENT TROUVER DES RÉSULTATS QUE NOUS NE CHERCHONS PAS

Véronique Bordes

Champ social | « Spécificités »

2015/1 n° 7 | pages 27 à 44

ISSN 2256-7186

ISBN 9782353719068

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-specificites-2015-1-page-27.htm>

Pour citer cet article :

Véronique Bordes, « L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas », *Spécificités* 2015/1 (n° 7), p. 27-44.

Distribution électronique Cairn.info pour Champ social.

© Champ social. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas

Véronique Bordes

UMR-EFTS, Université de Toulouse 2

Mes travaux de recherche s'inscrivent depuis plusieurs années dans une approche qualitative, développant une posture socio ethnographique. Cette approche me permet de mettre en lumière les interactions sociales que j'observe sur le terrain. Ces dernières me permettent de développer des connaissances et une théorisation issues des données récoltées. Mais qu'en est-il quand le chercheur doit répondre à une commande ?

Résumé

Cet article tentera de montrer comment, lorsque le chercheur répond à une commande, il introduit, dans le protocole de recherche, une méthode socio ethnographique. Il peut alors voir surgir des résultats qu'il n'attendait pas, puisqu'ils ne correspondent pas à la commande passée. Certes, le chercheur trouve toujours de l'inattendu, mais, le fait de ne pas poser une théorie à vérifier, permet de laisser le terrain s'exprimer, la réflexion se construisant et évoluant tout au long du travail de recherche.

Introduction

Lors de mes premiers travaux de recherche, il m'a semblé, dès le début, que du terrain devait venir la réflexion. Mon expérience en tant que professionnelle dans le domaine de l'éducation non formelle m'a poussée à revenir vers l'université pour réfléchir à mes actions. C'est sans doute pour cela que le terrain reste toujours, aujourd'hui encore, le point de départ de mes travaux de recherche et de ma réflexion. Cette inscription dans une approche qualitative, laissant le terrain faire émerger la recherche, nécessite la construction, au quotidien, d'une posture en constante évolution.

En m'appuyant sur les travaux de Beaud et Weber (2003), Anselm Strauss (1992), ainsi que les travaux traduits alors de sociologues de l'École de Chicago (Goffman, Hughes, Becker, Hannerf, Foote Whyte), j'ai qualifié ma posture de socio ethnographique (Bordes, 2007). Cette approche permet au chercheur, en étant au plus près de son terrain, de mettre en lumière le jeu des interactions sociales. Grâce à une posture jamais figée, j'ai récolté des données par l'observation participante que j'ai analysées dans le cadre des concepts développés par la sociologie. Pourtant, une présence longue sur le terrain n'est pas toujours possible dans la vie d'un chercheur. Trop souvent, il se retrouve devoir répondre à des commandes qui ne lui permettent pas de développer réellement cette présence de façon soutenue. Pourtant, cette posture construite jour après jour, réajustée en fonction du terrain, des acteurs et du chercheur, permet d'appréhender réellement et autrement le terrain.

Cet article tentera de montrer comment, lorsque le chercheur répond à une commande, et qu'il introduit, dans le protocole de recherche, une méthode socio ethnographique, il peut voir surgir des résultats qu'il n'attendait pas, puisque ne correspondant pas à la commande passée. Certes, le chercheur trouve toujours de l'inattendu, mais, le fait de ne pas poser une théorie à vérifier, permet de « laisser le terrain s'exprimer », la réflexion se construisant et évoluant tout au long du travail de recherche. Comme le précisent Blumer (1969) et Strauss (1992), la démarche empirique permet de s'ajuster progressivement à la réalité du terrain et à ses résistances. Cette démarche prend une forme exploratoire avec un retour permanent vers les faits tels qui sont vécus par les acteurs. La suspension des cadres d'analyse préexistants garantit non seulement la rencontre avec le terrain, mais surtout laisse ouverte la situation de recherche.

Nous tenterons, aussi, de nous interroger sur la qualification de telles recherches. Mes travaux se situent-ils dans un cadre socio ethnographique tel que défini avant que l'ouvrage de Glaser et Strauss (2010) soit traduit en français, ou s'inscrivent-ils dans le cadre de la théorie ancrée développée par ces auteurs ?

Exemple d'une recherche sur commande

Lors de l'appel à projets lancé dans le cadre des expérimentations sociales de la jeunesse par le Haut-Commissariat à la jeunesse et aux solidarités actives dépendant du Ministère de l'Éducation en France, j'ai été contactée par une association d'Éducation populaire pour évaluer, avec mon équipe, l'Unité Mixte de Recherche Éducation Formation

Travail Savoirs de l'Université de Toulouse 2, leur expérimentation s'inscrivant dans la thématique du décrochage scolaire. L'évaluation, sur demande du Ministère, a été pensée d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Son but était de recueillir le ressenti des jeunes bénéficiaires de l'expérimentation, mais aussi d'obtenir le point de vue des expérimentateurs et des institutions participant au projet. L'idée était de pouvoir repérer les leviers et les obstacles à la prise en charge des jeunes potentiellement décrocheurs du système scolaire, ainsi que les effets de la mise en place d'activités pour les accompagner vers un raccrochage scolaire.

Le dispositif mis en œuvre par le porteur du projet propose diverses actions de médiation destinées à trois types de public en situation de décrochage scolaire : les élèves des lycées professionnels inscrits en première année du nouveau baccalauréat professionnel de 3 ans ou en première année de Brevet d'Études Professionnelles (BEP) et Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), les apprentis de première année de CAP et de BEP inscrits dans les Centres de Formation d'Apprentis (CFA), puis les jeunes inscrits depuis plus d'un an dans les Missions Locales¹ et sans solution dans leur démarche d'insertion sociale et professionnelle. Treize lycées professionnels volontaires, deux CFA et cinq Missions Locales répartis dans les sept départements de la région Midi-Pyrénées en France ont participé à l'expérimentation.

De janvier 2010 à décembre 2011, le porteur du projet a réalisé des suivis individuels et des ateliers collectifs d'une durée moyenne de 4 mois avec plusieurs cohortes de jeunes issus des trois publics cibles de l'expérimentation. Ces actions se sont appuyées sur ces expériences développées dans le cadre des ateliers et dispositifs relais au sein des collèges. Ces dispositifs existent en France depuis plusieurs années. Ce sont des espaces dans lesquels sont accueillis les jeunes collégiens (11 à 14 ans) en difficulté scolaire. L'association d'Éducation populaire qui œuvre dans le milieu de l'éducation non formelle s'est donc appuyée sur son expérience en collège pour développer l'expérimentation. Le principe est de confier les jeunes présentant des problèmes, sur le temps scolaire, à des professionnels du champ de l'éducation non formelle. Plusieurs cohortes de jeunes ont donc été constituées simultanément durant deux années dans les différents territoires et établissements volontaires de la région. Au total, plus de 250 jeunes ont participé à l'expérimentation (52 élèves issus

¹ La mission locale est, en France, un espace d'intervention au service des jeunes. Chaque jeune accueilli bénéficie d'un suivi personnalisé dans le cadre de ses démarches. Les structures d'accueil doivent apporter des réponses aux questions d'emploi, de formation mais aussi sur le logement ou la santé.

des CFA, 124 élèves issus des LEP et 80 jeunes inscrits en Mission Locale), hors groupes témoins.

L'effet de l'expérimentation sur les bénéficiaires a été évalué à partir des variables actives suivantes : l'estime de soi, le sentiment de contrôle et la capacité à expliciter et à formaliser un projet professionnel et/ou de formation et de s'y investir. Des questionnaires standardisés ont été administrés en trois temps : avant, pendant, après l'expérimentation. Des observations ont été menées lors de la passation des questionnaires et lors des mises en place des ateliers. Enfin, des entretiens semi-directifs ont été réalisés avant et après l'expérimentation avec les jeunes bénéficiaires, mais aussi les expérimentateurs et les responsables des institutions concernées.

Les résultats de l'évaluation ont permis de décrire, de manière précise, les caractéristiques des publics ciblés par l'expérimentation. D'une part, ils montrent que les jeunes en situation de décrochage scolaire (potentiel et avéré) partagent des caractéristiques sociodémographiques communes : ils sont issus pour la plupart de conditions socio-économiques relativement modestes et sont de sexe masculin. Leurs parents sont, dans la grande majorité, employés, ouvriers, artisans ou bien sans activité professionnelle.

Pourtant, de nombreux travaux de recherche ont identifié des catégories de facteurs qui participent aux processus de décrochage scolaire : facteurs individuels et institutionnels, facteurs psychologiques ou sociologiques, environnement social, familial ou scolaire (Glasman, 2004 ; Janosz et Leblanc, 2005). Ils montrent que le problème du décrochage scolaire ne peut être ni réduit à de simples déterminismes socio-économiques, voire familiaux, ni à de simples causes d'ordre psychologique, liées aux caractéristiques mentales des sujets. Il existe plusieurs éléments contextuels et personnels qui se combinent dans des conditions particulières pour expliquer le phénomène du décrochage scolaire (Bernard, 2011 ; Janosz, 2000). Les travaux actuels, s'inspirant des théories interactionnistes, tentent d'articuler les contextes sociaux et scolaires puis d'ouvrir la « boîte noire » de l'établissement scolaire. Ils étudient les pratiques des élèves et celles des enseignants dans la classe puis les interactions entre les élèves et les acteurs éducatifs de l'école qui interviennent au sein de dispositifs scolaires particuliers. Le niveau de l'environnement et celui de l'individu sont donc articulés pour étudier le décrochage scolaire, en renvoyant dos à dos les théories mettant en évidence les déterminismes sociologiques et celles, à l'inverse, prônant la seule responsabilité du jeune et/ou celle de sa famille dans le parcours le menant à la rupture avec le système de formation initiale.

Globalement, les activités mises en œuvre par le porteur du projet ont eu des effets significatifs sur la progression des décrocheurs scolaires potentiels et avérés concernant les variables actives mesurées (l'estime de soi, le sentiment de contrôle et la capacité à formaliser et à s'investir dans un projet professionnel et/ou de formation). Pour le public des CFA, l'expérimentation a eu un effet bénéfique sur l'évolution de la dimension scolaire de l'estime de soi des élèves ainsi que sur leur investissement psychologique dans un projet professionnel. Pour le public des LEP, elle a eu un effet sur la dimension scolaire de l'estime de soi des élèves. Enfin, pour le public des Missions Locales, les dimensions sociales et émotionnelles de l'estime de soi, le sentiment de contrôle et l'investissement dans le projet professionnel (Oubrayrie, De Leonardis, et Safont, 1994) ont évolué chez les jeunes du groupe expérimental. Les effets de l'expérimentation n'ont pas été homogènes. Les actions mises en œuvre par le porteur du projet ont eu des conséquences inégales sur les jeunes en fonction de plusieurs paramètres liés notamment au contexte de l'expérimentation et aux profils psychosociaux des publics.

Parmi les effets induits et inattendus de l'expérimentation, l'évaluation qualitative a mis en évidence un écart entre le dispositif, tel qu'il a été conçu et pensé initialement, et les pratiques effectives mises en œuvre par les intervenants avec les publics cibles. L'analyse des entretiens réalisés avec plusieurs intervenants du dispositif ont montré une hétérogénéité des pratiques sur les dimensions suivantes : les buts et les sous-buts des intervenants, les modalités d'organisation pédagogique, les outils et les supports mobilisés, les contenus et les thèmes abordés avec les bénéficiaires et la temporalité des pratiques. Cette hétérogénéité des pratiques est fortement liée à la particularité des contextes de l'action (le contexte de l'établissement, les profils des publics, le nombre de jeunes par groupe, les relations avec l'équipe éducative de l'établissement, etc.) et aux ressources personnelles et professionnelles mobilisées par chacun des intervenants (ressources internes et externes).

Par ailleurs, l'évaluation qualitative réalisée à partir des entretiens semi-directifs a permis d'identifier deux configurations de pratiques d'intervention mises en œuvre durant l'expérimentation auprès du public des CFA. Une première configuration que nous avons assimilée à la pédagogie du « détour » (Ripoll et Tricot, 1996). Ces pratiques sont caractérisées par la mobilisation d'activités décadrées et décalées par rapport au champ scolaire afin de conduire les élèves à porter un autre regard sur une problématique donnée. Le

changement de cadre vise à transformer les représentations que les jeunes ont d'eux-mêmes et d'autrui, à prendre du recul sur leurs propres pratiques et sur les problématiques personnelles auxquelles ils sont confrontés. Plusieurs moyens sont utilisés par les intervenants pour susciter ce changement de cadre : les activités ludiques et culturelles ainsi que la mise en œuvre de projet collectif. L'intérêt du détour est de les amener parfois loin de leur cadre habituel avec comme objectif d'utiliser les émotions et le vécu pour faire évoluer leurs représentations. Les activités proposées laissent généralement beaucoup de marge de liberté aux jeunes et beaucoup d'incertitudes concernant le produit final. La créativité et l'expression des jeunes sont particulièrement privilégiées. Une deuxième configuration de pratiques d'intervention a été également repérée. Celle-ci mobilise une pédagogie que nous avons qualifiée de directe, de visible et d'explicite. Elle se caractérise par des actions qui ont pour fonction de s'attaquer « directement » aux obstacles cognitifs des élèves, en résolvant des problématiques relatives à leur expérience et projet scolaires. Aucun détournement des activités vis-à-vis de la forme scolaire n'est recherché. Ces modes d'intervention sont « visibles » et « explicites » dans la mesure où ils annoncent clairement aux élèves les objectifs à atteindre et les enjeux associés aux tâches proposées. Les intervenants élaborent et mobilisent des outils et des dispositifs (pré) visibles pour eux-mêmes et les élèves. Peu de marges de liberté et d'incertitude sont laissées aux jeunes dans l'élaboration des tâches. Dans ce type de configuration, les intervenants vont par exemple aider explicitement les jeunes à identifier et à formaliser leurs compétences en les faisant travailler sur des outils comme le portefeuille de compétences et de réussites ou bien sur l'élaboration d'un curriculum vitae. Ces outils ont pour but de faire réfléchir les jeunes aux compétences qu'ils possèdent, mais qu'ils ne pensent pas, ou ne savent pas valoriser. Ces deux configurations de pratiques sont fortement dépendantes des contextes de l'action et des ressources personnelles et professionnelles (ressources cognitives et affectives) des intervenants.

La rencontre avec les jeunes a été particulièrement intéressante puisqu'elle a permis de recueillir des données sur leur carrière scolaire passée, en cours et leurs espoirs pour l'avenir. Au-delà de l'évaluation de l'expérimentation qui tente de comprendre comment une association peut intervenir dans le cadre du décrochage scolaire, est apparue progressivement l'idée de l'importance d'un accompagnement vers la professionnalisation lors de la formation initiale.

Dans la continuité de travaux antérieurs (Bordes, 2007) dans lesquels j'interroge la place que peuvent prendre les jeunes dans la société française par le biais d'une pratique culturelle juvénile (place qu'ils prennent, place qu'on leur donne par le biais des interactions qui naissent entre jeunes et institutions), je me suis posée la question de la place que l'institution scolaire donne aux jeunes dans la projection vers un futur professionnel.

Quand le terrain s'exprime

Lorsque j'interrogeais les jeunes, ce qui ressortait fortement était l'orientation par défaut, soit que les jeunes n'aient pu obtenir la filière qu'ils souhaitaient, soit que l'établissement souhaité était trop loin, donc apparaissant comme inaccessible pour les jeunes, soit, enfin, qu'ils souhaitaient rester avec leurs amis et choisissaient donc une filière par défaut. L'ensemble de ces constats est connu des chercheurs sur le décrochage scolaire (Blayat, 2010). Pourtant, certains entretiens ont attiré mon attention. En effet, certains jeunes exprimaient leur déception du début d'année face à une filière non choisie, puis m'expliquaient comment ils avaient trouvé un intérêt à la formation pour finalement souhaiter s'y professionnaliser.

« Moi au début, je voulais être maçon. Mais on m'a dit qu'une fille ne pouvait pas être maçon, que je ne trouverai pas de patron. Alors ils m'ont mis en esthétique. Au départ, franchement je ne voulais pas y aller et puis je me suis aperçue que ça m'intéressait. Et voilà, maintenant je viens en cours et j'espère pouvoir avoir un salon à moi un jour ! » (Jeune fille en lycée professionnel)

Je me suis donc interrogée sur ce genre de propos en essayant de comprendre si l'action de l'expérimentateur avait permis à ces jeunes de trouver leur place dans une profession non choisie, le but étant d'évaluer les effets de l'expérimentation. Certes le travail sur l'estime de soi, les rendez-vous individuels qui permettaient de discuter de l'ensemble des problèmes rencontrés par les jeunes ont certainement eu un impact. Mais en discutant avec les jeunes, je me suis aperçue que l'action des enseignants et des professionnels intervenant dans la formation et rencontrés sur le terrain lors de leur temps de stage avait aussi une influence sur les jeunes. Ces actions sont clairement identifiées comme différentes. Les enseignants et les professionnels intervenant dans la formation vont apporter une vision de la profession à partir d'un vécu ou d'une représentation du métier, alors que les expérimentateurs vont proposer une écoute puis une discussion pour explorer les représentations propres de l'élève afin

d'entamer un travail de déconstruction ou d'affirmation vis-à-vis des connaissances de l'élève. Ce « double » travail d'accompagnement des élèves s'inscrit dans des notions de complémentarité éducative et de coéducation (Raynal et *al.*, 2010) qui sont trop souvent rejetées ou ignorées par l'institution scolaire, mais aussi, quelquefois, par les associations.

Ces éléments m'amènèrent à faire des ponts avec mes travaux antérieurs mettant en avant la socialisation réciproque. Je me suis alors interrogée sur la socialisation professionnelle des jeunes en formation et sur la présence ou non de réciprocité en tentant de comprendre les processus et les effets. Dans des travaux antérieurs (Bordes, 2007) j'avais déjà constaté que lorsqu'on étudie les relations entre les jeunes et les institutions, très souvent les acteurs de l'institution n'avaient pas conscience d'une relation réciproque qui se mettait en place et qui permettait l'échange et la construction de nouvelles postures. Je me suis donc interrogée sur la possible présence de cette réciprocité dans l'accompagnement à la professionnalisation. S'il est évident pour tous que dans la relation professionnel – jeune, ce sont les professionnels qui transmettent et les jeunes qui acquièrent, très rarement nous prenons conscience que les jeunes peuvent aussi transmettre et par l'échange, renvoyer au professionnel une réflexion sur sa posture et son métier.

Comment le concept monte du terrain ?

En m'appuyant sur les travaux de Hughes (1958) sur les processus de professionnalisation, j'ai essayé de comprendre comment des jeunes subissant leur orientation pouvaient, au bout d'un certain temps, souhaiter continuer la formation et exercer un métier non choisi au départ.

Entrer dans une profession implique l'expérience d'un choix professionnel, plus ou moins choisi, plus ou moins informé qui provoque une transformation identitaire. Dubar (1998) en s'appuyant sur les travaux antérieurs de Hughes (1958) et Davis (1966) montre comment on devient professionnel avant, pendant et/ou après l'obtention d'un diplôme. Hughes (1958) met en avant trois mécanismes spécifiques de socialisation professionnelle.

Le premier nommé « le passage à travers le miroir » est le temps de l'immersion dans la culture professionnelle qui apparaît en opposition à la culture profane et pose la question de l'identification progressive de l'individu à sa profession. Elle ne peut se faire que par le renoncement volontaire aux stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent, pour Hughes,

les quatre éléments de base de l'identité professionnelle. C'est la découverte de la « réalité désenchantée » du monde professionnel qui ne doit intervenir ni trop tôt, ni trop tard pour ne pas être traumatisante. Si nous reprenons l'exemple de notre jeune fille qui avait développé une image professionnelle de maçon, son entrée dans une formation d'esthéticienne lui a demandé un renoncement fort, bien au-delà de ce que décrit Hughes, puisqu'elle s'est retrouvée dans une profession non choisie, donc non imaginée. Son « passage à travers le miroir » est donc d'autant plus violent puisqu'elle ne connaît pas la culture professionnelle face à laquelle elle se retrouve.

« Esthéticienne, moi je ne savais pas ce que c'était. Enfin, j'avais vu des trucs à la télé, mais je ne pensais pas me retrouver là autour de ces produits. Je ne savais pas à quoi ça pouvait servir et ce que je devais faire. Tripoter des gens toute la journée, j'aurais jamais cru que ça existait » (Jeune fille en lycée professionnel)

Pourtant, elle va arriver à développer une identification progressive à une profession qu'elle n'a pas choisie. Certes, elle n'a pas à renoncé aux stéréotypes professionnels concernant la nature de tâches, mais plutôt découvrir cette nature même et se projeter dans une carrière qu'elle découvre, se construisant une nouvelle image de soi.

« Après, j'ai trouvé ça pas mal. Je suis en blouse blanche, je parle avec les gens qui me disent que ça fait du bien de venir » (Jeune fille en lycée professionnel)

Comment traverse-t-elle cette première étape ? Plusieurs explications s'offrent à nous. Tout d'abord le travail de l'association qui va permettre à la jeune fille de s'exprimer, de poser ses regrets et de se projeter dans une profession qu'elle ne connaît pas. Ensuite, les enseignants qui vont lui montrer tout l'intérêt d'une telle formation. Enfin, les professionnels sur le terrain qui vont lui apprendre les gestes et lui faire percevoir la possibilité d'une profession qui va bien au-delà du simple statut d'employée. C'est ce qu'exprime la jeune fille quand elle parle « d'ouvrir son salon ». Dans cet exemple, ce qui permet aussi cette « réorientation » professionnelle est certainement le poids informel de la société sur la division genrée des métiers. Le fait de passer d'un métier qualifié de masculin à un métier qualifié de féminin a sans doute été plus simple à accompagner que l'inverse.

Le deuxième mécanisme concerne l'installation dans la dualité entre le « modèle idéal » qui caractérise la dignité de la profession et le « modèle pratique » qui concerne les tâches quotidiennes. La distance entre les deux modèles est en constant débat au sein des professions. Ainsi, lors de la socialisation professionnelle intervient une série de choix de

rôle, c'est-à-dire d'interactions qui permettent de réduire cette dualité en passant constamment d'un modèle à l'autre. La constitution d'un groupe de référence au sein de la profession permettra une anticipation des positions souhaitables et une instance de légitimation de ses capacités, gérant la dualité des modèles. Ce processus de projection personnelle par identification aux membres du groupe de référence rejoint la théorie de Merton (1997) sur la socialisation anticipatrice. En se comparant aux membres de son entourage professionnel dotés d'un statut social plus élevé, l'individu se forge une identité non pas à partir de son groupe d'appartenance, mais par identification à un groupe de référence auquel il souhaite appartenir. Cette identification implique l'acquisition par avance de normes, de valeurs et de modèles de comportement des membres du groupe de référence. Ces acquisitions sont favorisées par l'existence de filières professionnelles instituées. Ce modèle développé par Hughes a permis à Davis (1966) de mettre en avant, lors d'une recherche sur la professionnalisation des infirmières, le modèle de « la conversion doctrinale ». Dans l'exemple de notre jeune fille convertie au métier d'esthéticienne, elle n'est pas, dans ses propos, une employée, elle se positionne comme future propriétaire d'un salon. Elle a déjà intégré les normes, les valeurs et les modèles d'une profession qu'elle découvre pourtant. Le travail des différents intervenants évoluant autour de la jeune fille a permis de la projeter dans une représentation de la profession positive, donc acceptable.

Le dernier mécanisme est l'ajustement de la conception de soi, c'est-à-dire l'identité professionnelle en voie de constitution. Elle passe par la prise de conscience de ses capacités face aux chances de carrière que le professionnel peut raisonnablement escompter dans le futur. Il s'agit d'identifier les filières possibles, qu'elles soient institutionnalisées ou informelles, mais existantes, liées à des modifications dans la composition des activités. Il s'agit ensuite de repérer les décisions cruciales qui mettent en relation les critères de succès professionnels avec les opportunités de mobilité et qui impliquent des choix judicieux de groupe de référence qui détermineront l'avenir. Enfin, il s'agit de mettre en œuvre des stratégies de carrière définies en termes de prise de risque, de projection de soi dans l'avenir et de prédictions plus ou moins réalistes sur l'évolution du système. Ce qui étonne dans notre exemple est la rapidité avec laquelle cette jeune fille, pourtant bien décidée à devenir maçon, change de posture et développe des choix judicieux en posant, alors que sa formation n'en est qu'au milieu, des stratégies de carrière construites. Lors de notre dernier entretien, elle est apparue comme totalement socialisée à sa nouvelle profession.

Hughes et Dubar parlent de « schéma de référence » qui permet d'étudier la formation et/ou la professionnalisation. L'étude de la socialisation ne doit pas s'arrêter à la manière dont les conceptions et les techniques sont transmises, elle doit explorer les conflits d'opinions et les interactions qui mettent en jeu une réciprocité permettant aux différents individus d'apprendre, de transmettre et de faire évoluer les postures de chacun. C'est cette socialisation réciproque qui permettra à la fois au novice d'apprendre du professionnel, mais aussi au professionnel, en transmettant ses savoirs et de développer ses propres savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Ce sont ces interactions constantes qui vont permettre aux individus de s'inscrire dans une profession (fabrication d'un professionnel, initiation à la culture professionnelle et conversion à une nouvelle conception de soi et du monde) et aux professionnels de faire évoluer les cadres de la profession tout en affirmant leur place dans la profession par leur appartenance au groupe de référence.

Cet exemple nous montre comment le chercheur, lorsqu'il est sur le terrain et qu'il adopte une posture socio ethnographique, peut voir émerger des données qui appellent des concepts qui n'étaient pas envisagés au début de la recherche. La commande était d'évaluer un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. L'approche inductive permet d'aller au-delà de la vérification d'indicateurs permettant de montrer, ou pas, l'efficacité du dispositif. Le concept de professionnalisation s'est imposé peu à peu face aux observations menées sur le terrain.

Dans notre cas, le chercheur est sur le terrain pour réaliser une évaluation dont il a posé les termes avec l'expérimentateur. Le chercheur est donc présenté et repéré comme tel. Les échanges qui s'opèrent alors avec les jeunes sont régis par un protocole. Pourtant, le contact du chercheur représentant le savoir et les jeunes repérés comme potentiellement décrocheurs peut être perçu comme une forme de contrôle des expérimentateurs, mais aussi des responsables institutionnels et des jeunes. Or, le chercheur peut venir sur le terrain pour comprendre la réalité du quotidien. L'autre problème est celui de la peur des acteurs de terrain de ne pas comprendre ce que dit le chercheur. La présence du chercheur, au-delà du temps de l'entretien, permet de lever les craintes du terrain

Dans le cadre de recherches développées avec une approche socio ethnographique, la particularité vient du fait que la recherche qui sera achevée sera différente de celle qui a été commencée. La posture du chercheur évoluera donc et se transformera au fil de la recherche. Ce qui pourrait apparaître comme une difficulté constitue, dans les faits, le fondement de la

posture socio ethnographique à partir de laquelle le chercheur construit sa place tout au long de la recherche, place qui restera mouvante jusqu'à la « sortie officielle du terrain ».

La théorie monte bien du terrain, mais dans quel modèle ? À partir de celui posé dans mes précédents travaux développant une posture socio ethnographique (Bordes, 2007) ou à partir du modèle posé par Glaser et Strauss (2010), ou Charmaz (2006) qui développent une méthode de théorie ancrée, voire théorie enracinée (Luckerhoff et Guillemette, 2012) ?

Se pose ici une question de démarche et l'inscription, pour le chercheur dans un modèle.

Approche socio ethnographique, théorie ancrée, théorie enracinée ?

Dans la postface de leur ouvrage, Beaud et Weber (2003) posent la question de la forme que doit prendre l'analyse des données récoltées sur le terrain. Comment sortir du simple récit ethnographique et permettre de faire de cette approche *un outil des sciences sociales* ? Les auteurs mettent en avant la rencontre de l'ethnographie et de deux courants, un porté par l'anthropologie sociale britannique et l'autre par la tradition de la sociologie de l'École de Chicago (Chapoulie, 2001 ; Hannerz, 1983).

L'ethnographie est une méthode qui consiste à rendre compte d'une culture qui n'est pas la sienne ou d'une partie de sa propre culture que l'on connaît peu ou pas. François Laplantine (1996) la décrit comme l'action de rendre familier ce qui nous paraît étrange. Le chercheur de terrain va se tenir au plus près des sujets en mettant en place une situation d'interaction prolongée. Il rendra compte du « point de vue de l'acteur » des pratiques et des usages de la population observée (Olivier de Sardan, 2008).

Le positionnement socio ethnographique est fait à la fois des cadres interprétatifs de la sociologie et des pratiques de recueil de données de l'ethnographie. Ce positionnement s'inscrit dans un courant relativement minoritaire de la sociologie, mais bien réel. En France, on le rencontre très tôt dans les travaux de Robert Hertz (1928), sociologue de l'école durkheimienne qui va fonder ses travaux théoriques sur des matériaux ethnographiques. Quelques années plus tard, Marcel Mauss (1967) en dispensant un enseignement marquant pour l'ethnographie, mais aussi pour l'ensemble des sciences humaines, va permettre de construire un positionnement particulier, à partir des principes élaborés par Émile Durkheim, qui sera repris par de nombreux chercheurs de disciplines diverses. C'est la découverte de la

traduction des travaux de la sociologie de l'École de Chicago (Chapoulie, 2001) qui va permettre un certain soutien à ce positionnement.

Lors de ma réflexion sur ma posture, très vite j'ai pris conscience que si l'ethnographie m'apportait le matériel, la sociologie pouvait, grâce à ses concepts, me permettre d'analyser les données recueillies. Ainsi, l'ethnographie me permet de passer de « voir » à « écrire », la sociologie m'accompagne dans la compréhension de cet écrit et dans la construction d'une réflexion savante autour du terrain observé. L'ensemble de cette posture nécessite un travail rigoureux qui va se construire par étape. En effet, derrière le regard ethnographique se cachent différents niveaux qui vont être importants. Ils vont contribuer à entrer sur le terrain, s'en imprégner et se faire absorber pour pouvoir y être perçu comme familier et ne représentant pas de danger pour les observés. Il ne faut pas oublier que si le chercheur regarde, il est aussi regardé par son terrain. Il a donc une posture à tenir, un rôle à jouer. Ce va-et-vient entre observé et observateur, s'il influe sur le travail du chercheur, reste pourtant à l'origine d'une construction de savoirs. Ce positionnement savant se construira donc jour après jour, en réponse aux situations rencontrées sur le terrain.

En 2010, je prends connaissance de l'ouvrage de Glaser et Strauss (2010) traduit en français, qui pose le modèle de la théorie ancrée. Lors de la première lecture, je suis ravie de constater que je peux me prévaloir d'un modèle, la théorie ancrée. On est bien là dans l'explication du travail de terrain qui permet aux concepts d'émerger. Pourtant, en allant plus loin dans la découverte de la théorie ancrée et en prenant connaissance des différents courants, une vraie question épistémologique s'impose m'incitant à penser que je ne sais plus dans quel courant je me situe. Le doute amenant la réflexion, il semble important ici de poser les quelques éléments qui différencient ma posture socio ethnographique de l'appartenance à la théorie ancrée telle que décrite par Glaser et Strauss ou Charmaz, pour les principaux.

Ce qui apparaît comme commun dans nos différentes démarches est, sans doute, une présence longue sur le terrain qui permet à la théorie d'émerger. Le chercheur propose de nouvelles connaissances scientifiques dans une logique de découverte (Garreau et Bandeira-de-Mello, 2010). La sensibilité théorique (Glaser et Strauss, 2010 ; Charmaz, 2006) amène le chercheur à déterminer en quoi les données sont intéressantes, comment elles peuvent s'organiser et être analysées, le chercheur devant faire preuve d'une grande rigueur.

Si pour Glaser, la revue de littérature intervient *a posteriori*, pour Strauss et Corbin (2008) elle intervient au moment du processus de codage « axial » ou croisement de catégories. Pour ma part, la lecture commence avec le premier pied mis sur le terrain. Cette revue de littérature permet de comprendre le terrain observé et de faire des allers et retours entre observations et réflexions.

En ce qui concerne les données de terrain, si pour Glaser et Strauss elles permettent une procédure objectivante indépendante du chercheur, pour Charmaz, le chercheur intervient dans la construction des données. Pour ma part, différentes étapes se déroulent dans mon recueil de données. Je commence par me laisser porter par le terrain et les observations qu'il propose. Puis, à partir des lectures, des « échanges avec le terrain », j'oriente mes observations en fonction de mes questionnements tout en laissant la place à l'inattendu. Comme Charmaz (2006), je découvre la réalité au travers d'interactions entre chercheurs et participants, le contexte tenant une place importante dans le recueil de données, mais aussi dans la compréhension du terrain.

Pour l'analyse des données, je ne passe pas par un codage et des critères d'évaluation à la « Strauss », mais j'organise mes données en tentant de les ranger sous des catégories qui vont me permettre de confirmer la théorie que j'ai vue émerger au cours de mes observations. Cette théorie est ensuite utilisée pour développer mon analyse et proposer une connaissance du terrain réfléchi scientifiquement. Contrairement à Charmaz, le résultat ne prend pas la forme d'un récit littéraire à proprement parler. Le travail d'écriture est régi par les codes scientifiques, éclairé par des minis monographies que j'appelle « les petites histoires du terrain » qui vont permettre aux lecteurs de vivre la réalité du terrain. La description a donc une place, mais n'est pas le cœur du travail d'écriture, elle vient supporter le travail de conceptualisation.

On comprend bien dans cette courte tentative de discussion que la théorie ancrée n'est pas toujours posée de la même façon par les chercheurs. Si nous allons plus loin dans l'exploration de la littérature, nous voyons que les auteurs utilisent « théorie ancrée » ou « théorie enracinée ». Pour certains auteurs (Luckerhoff et Guillemette, 2012), le terme « ancrée » serait synonyme d'immobilisme. Ainsi, la théorie ancrée ne pourrait plus évoluer. Alors que le terme « enracinée » permettrait d'envisager un processus de construction théorique à partir des données de terrain. La théorie serait alors enracinée dans les données et pourrait donc évoluer dans le temps. Si nous reprenons notre exemple, il semble bien que le concept de professionnalisation est apparu à partir des données du terrain. Il n'était pas posé *a*

priori au début de la recherche. Il ne reste pourtant pas figé, donc ancré, mais subit une évolution dans la connaissance de la théorie à partir des données du terrain dans lesquelles il est enraciné. Dans cet exemple, le but n'est pas de faire la preuve d'une vérité quelconque, mais bien d'explorer une situation à un moment donné, avec des acteurs et un chercheur qui tente de comprendre la complexité de la situation. Comme le photographe saisit un instantané en appuyant sur un bouton, le chercheur va tenter de comprendre ce qui se passe dans une situation particulière à un moment défini. Cette interprétation théorique permettra un éclairage sur la complexité des comportements humains.

Pour ma part, le travail de réflexion est en perpétuelle évolution autour de la posture et de la méthode que je développe quand je prends pied dans un terrain. Aujourd'hui, je m'interroge : faut-il choisir entre posture socio ethnographique et méthodologie de la théorie enracinée ? La recherche qualitative utilisant l'approche inductive est, à mon sens, une succession de bricolages scientifiques dont le seul but est de comprendre des situations qui vont générer des concepts et permettre de faire évoluer des théories. L'enjeu, ici, est de pouvoir s'interroger sur sa posture de chercheur et de mettre en débat les méthodes, les faire évoluer et développer, ainsi, la connaissance.

Conclusion

Cet article est pour moi l'occasion de montrer comment le travail de terrain, lorsque le chercheur développe une posture socio ethnographique, peut commencer sur des questions, une commande et progresser vers des interrogations qui n'avaient pas été pensées ou repérées à l'origine de la recherche. La présence longue du chercheur sur le terrain permet de développer des interactions, de découvrir la vie affichée et cachée de ce terrain passant de l'étrange au familier. L'exemple proposé montre l'intérêt de ne pas s'enfermer dans une théorie prédéfinie et de laisser le terrain s'exprimer et faire monter une théorie qui sera finalement utile à la réflexion scientifique. Dans le cadre de cette expérimentation sur le décrochage scolaire, les chercheurs partaient, au départ, avec l'idée que les travaux précédents (Glassman, 2004 ; Janosz et Le Blanc, 2005) montraient un certain nombre d'indicateurs qui appellent le décrochage chez les jeunes. Parmi ces indicateurs repérés, l'orientation subie apparaît comme une des causes importantes du décrochage scolaire. Pourtant, en prenant le temps d'entendre les jeunes, on voit apparaître l'idée qu'une orientation subie peut devenir une découverte et permettre une professionnalisation souhaitable. Pour cela, l'accompagnement des adultes, quels qu'ils soient, reste primordial. Il

n'est pas question, ici, de faire changer à tout prix la perception de l'élève sur la filière dans laquelle il se retrouve malgré lui, mais bien de lui faire découvrir, au-delà de ses *a priori*, ce que pourrait être un métier non envisagé. Si le chercheur s'en tient au protocole de départ, c'est-à-dire une évaluation des effets d'une expérimentation sur les jeunes, il risque fort de trouver des résultats, souvent déjà connus, sans pouvoir faire évoluer la connaissance. Le fait de « trainer » sur le terrain, permet au chercheur de voir émerger des indicateurs qui auraient pu lui échapper. Savoir que l'accompagnement des jeunes peut être efficace est une chose. Comprendre les mécanismes d'entrée dans une profession en est une autre. Elle permet d'aller au-delà des constats pour réinvestir une connaissance qui sera utile au terrain. Nous sommes bien là face à une question qui traverse la recherche quant à son utilité. Doit-on faire de la recherche pour créer du savoir ou pour faire évoluer les pratiques ? L'approche socio ethnographique permet, à mon sens, de développer de la recherche qui pourra ensuite être utile à l'évolution des pratiques sur le terrain.

Cet article est aussi l'occasion de poser une interrogation autour de ma posture de chercheur et d'ouvrir une réflexion qui méritera d'être prolongée, travaillée et mise en débat au sein de la communauté scientifique. Puisqu'aujourd'hui, la question subsiste : posture socio ethnographique ou théorie enracinée ? Le choix doit-il être tranché ou finalement le chercheur peut-il emprunter aux deux ? Autant de questions qu'il reste à explorer.

Bibliographie

- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte.
- Bernard, P.Y (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Puf.
- Blayat, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bordes, V. (2007). *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*. Paris : L'Harmattan, Coll. Débats Jeunes.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Paris : Seuil.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.

Davis, F. (1966). *The nursing profession*. Chicago: John Wiley.

Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Garreau, L., et Bandeira-de-Mello, R. (2010). « La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ? » XIXème Conférence de l'AIMS. Actes de la conférence, Luxembourg. halshs-00580543.

Glaser, B.G. & Strauss, A.A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand colin.

Glasman, D. (2004). « Qu'est-ce que la déscolarisation ? », In D. Glasman, (dir.), *La déscolarisation*, Paris : La dispute pp. 13-69.

Hannerz, U. (1983). *Explorer la ville. Éléments d'anthropologie urbaine*. Paris : Les Éditions de Minuit, Coll. « Le sens commun ».

Hertz, R. (1928). *Sociologie religieuse et folklore*. Paris : Puf.

Hughes, E.C. (1958). *Men at the work*. Glenoce: The Free Press.

Janosz, M., Le Blanc, M. (2005). « L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples », In G. Brandibas et R. Fouraste (eds.), *Les accidentés de l'école*, Paris : L'Harmattan, pp. 67-97.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, n°122, pp. 105-127.

Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan Université.

Luckerhoff, J., Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorie enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Puq.

Mauss, M. (1967). *Manuel d'ethnographie*, Paris : Payot.

Merton, R.K, (1997). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris : Armand Colin/Masson.

Olivier De Sardan, J.-P., (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Bruylant Academia.

Oubrayrie, N., De Leonardis, M. et Safont, V. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44, pp. 309-318.

Raynal S. et al. (sous la direction) (2010), *La coéducation en question*, Ramonville : Érès.

Ripoll, T., Tricot, A., (1996), Penser, ce n'est pas seulement "raisonner logiquement", *Cahiers pédagogiques*, n°344-345, Paris, pp. 37-40.

Strauss, A.L, (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.

Strauss, AL. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan, Coll. Logiques Sociales.