



HAL
open science

Le professeur-stagiaire comme ethnographe

Anne Delouis

► **To cite this version:**

Anne Delouis. Le professeur-stagiaire comme ethnographe : L'observation participante dans la classe de langues. 2009. halshs-00690576v3

HAL Id: halshs-00690576

<https://shs.hal.science/halshs-00690576v3>

Preprint submitted on 11 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Le professeur-stagiaire comme ethnographe :
l'observation participante dans la classe de langues**

Anne Friederike Delouis

Université d'Orléans

Résumé

Au tout début de leur carrière en France, les enseignants de langues sont mis dans la situation d'ethnographes qui observent leurs propres cours et doivent ensuite en rendre compte dans un travail universitaire. Analysant un corpus de plus de trente mémoires, cette enquête dresse le bilan des méthodes qui y sont appliquées. Par le biais d'une comparaison avec des travaux réalisés par de jeunes enseignants de langues en Suède, l'auteure indique quelques points problématiques – manque de rigueur dans le recueil des données ; jugement des élèves plutôt que parole donnée ; confusion entre le normatif et le descriptif ; absence de réflexion sur l'éthique de l'enquête ; évaluation des mémoires par des supérieurs hiérarchiques plutôt que par des chercheurs – qui sont autant de pistes pour un meilleur encadrement de telles enquêtes ethnographiques dans la formation des enseignants à l'avenir.

Abstract

At the very beginning of their careers in France, language teachers are requested to carry out ethnographic fieldwork in their own classes. Based on a sample of more than thirty academic papers resulting from these (self-)observations in language classes, and comparing them to similar research from Sweden, this essay explores the research methods that are being applied at present and points out some deficiencies concerning data collection, the status of informants, ethics, description of normative rather than real behaviour, and the final assessment of these papers by institutional superiors rather than senior researchers, among others. The author suggests that these problems should be addressed in the current reform of teacher training in France.

Quelle est, quelle peut être la place de l'ethnographie dans la formation des enseignants de langues ? Dans quelle mesure ce savoir-faire de l'observation participante – définissons l'ethnographie ainsi pour le moment¹ – est-il susceptible d'enrichir la pratique professionnelle dans la classe de langues ?

L'idée d'intégrer un volet ethnographique dans les cursus universitaires destinés aux futurs enseignants n'est pas nouvelle : dès 1950, l'anthropologue Ruth Landes proposait à ses étudiants de la Claremont Graduate School en Californie de faire des observations en situation qu'elle analysait avec eux dans ses séminaires (Handler, 2006). Les parallèles entre la situation d'un enseignant en début de carrière et celui de l'ethnographe sont en effet frappants. Lors de ce qu'Anne Barrère, sociologue de l'éducation, a si bien nommé le « choc professionnel » qui accompagne l'entrée dans le métier (Barrère, 2003 : 9), l'enseignant nouvellement recruté arrive dans une institution dont il doit découvrir les codes, dont il lui faut maîtriser le langage et les pratiques spécifiques. Comme la plupart des anthropologues sur le terrain, le nouveau professeur est seul face à l'épreuve. Souvent il découvre l'altérité socio-culturelle qui le sépare de ses élèves (Malet, 2007). Ce choc professionnel est plus retentissant encore en France, où la formation des maîtres suit traditionnellement un modèle successif – formation institutionnelle, puis découverte pratique du métier –, que dans des pays qui ont adopté un modèle simultané, où stages et formation universitaire alternent (Malet, 1998).

¹ Nous définissons l'ethnographie comme une enquête de terrain où le chercheur agit à la fois comme participant et observateur des réalités sociales (voir par exemple Beaud et Weber, 1998, pour une introduction à la méthodologie requise). Cette observation participante livre des données qui sont par la suite analysées dans un cadre théorique qui peut être anthropologique, sociologique ou historique. Quel que soit le but d'une telle enquête, il convient toujours de prendre en compte les implications politiques des choix faits par l'enquêteur ; nous reviendrons sur cette problématique. – L'ethnographie est à ne pas confondre avec l'anthropologie, laquelle peut être définie comme une « étude comparative des cultures et sociétés qui s'intéresse particulièrement à la vie locale » (Erikson, 2004 : 9).

Cette situation d'entrée dans le métier d'enseignant est *a priori* propice à une mise en oeuvre d'une méthode ethnographique, certes à échelle modeste, qui remplirait plusieurs fonctions à la fois : comprendre ses expériences de jeune enseignant, se distancier de sa propre pratique, se professionnaliser ; en même temps, elle produirait une série d'enquêtes en miniature, elle constituerait un formidable observatoire de la vie sociale dans les établissements scolaires qui intéresserait ensuite les chercheurs en sciences sociales et sciences de l'éducation autant que les décideurs de l'Éducation nationale. Les enseignants de langues, auxquels nous nous attachons ici, sont particulièrement bien placés pour adapter des méthodes ethnographiques : la maîtrise d'une autre langue les sensibilise en principe aux différences ou variations culturelles, aux différentes manières d'appréhender le monde, et dans les cours des langues qu'ils animent, l'interaction entre élèves et enseignants est sans doute plus prépondérante que dans d'autres matières.

Nous sommes en ce moment en France à une croisée des chemins en ce qui concerne la formation des enseignants. À partir de 2011, les futurs enseignants seront recrutés au niveau du Master. Les programmes de ces Masters sont en cours d'élaboration et leur contenu (théorique et pratique) est encore flou. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) qui depuis 1991 se chargeaient de la formation des enseignants sont désormais intégrés aux universités, leur rôle se trouve sans doute affaibli et est pour le moins à redéfinir.

Au cours de la formation qui a prévalu jusqu'à aujourd'hui, tous les enseignants-stagiaires ont dû rédiger un « mémoire professionnel » dans lequel ils analysent leurs pratiques après avoir fait des observations et conduit des « expériences » dans les classes dont ils ont la charge lors de leurs stages². Ces travaux sont le lieu privilégié de la rencontre entre la pédagogie théorisée et la pratique de l'acte enseignant. En cela, ce sont de véritables

² Ce travail de recherche et de réflexion, introduit en 1991, a été mis en question dans la dernière réforme des IUFM ; selon les académies, les pratiques divergent, le mémoire est soit maintenu, soit remplacé par un ou plusieurs « écrits réflexifs » plus courts qui poursuivent la même logique : confronter sa pratique avec la « théorie ». Il est fort probable qu'il subsisteront sous une forme ou une autre après la « mastérisation » de la formation des enseignants.

enquêtes de terrain. D'où ces questions : quelle est la place de l'ethnographie dans ces mémoires ? Quelles sont les pratiques ethnologiques conscientes ou inconscientes que les enseignants de langues y appliquent ?

Afin de mieux discerner non pas seulement ce que sont, mais ce que pourraient être les travaux ethnographiques attendus des enseignants en formation après la « mastérisation » en France³, nous établirons une comparaison – nécessairement sommaire, mais néanmoins instructive – avec la Suède où la formation des enseignants est intégrée dans l'enseignement supérieur depuis 1977. Le cursus y comporte une composante de sciences de l'éducation et les étudiants rédigent des mémoires d'une longueur et envergure comparable à ceux écrits en France. Ce mémoire est conçu comme une initiation à la recherche et comme un atout dans la carrière professionnelle, prouvant l'expertise des étudiants dans un domaine choisi qu'ils peuvent faire valoir auprès de leurs futurs directeurs d'établissement (OECD, 2003).

Un corpus de 33 mémoires français et suédois⁴ a été analysé avec une grille de questions, prêtant une attention particulière à la relation entre la théorie et le terrain, aux méthodes employées par les enquêteurs, aux questions d'éthique, à l'attitude de l'enquêteur et au regard qu'il porte sur ceux qu'il observe. Pour l'instant, il s'agit d'une étude qualitative, la taille et la nature de l'échantillon ne se prêtant pas à une analyse quantitative.

³ Les nouveaux masters devraient comporter une « initiation à la recherche » et des « stages d'observation et de pratique accompagnée » selon une circulaire du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche adressée aux Présidents d'université, datée du 17 octobre 2008 – deux éléments qui pourraient utilement être reliés entre eux par une introduction à l'ethnographie.

⁴ Plus précisément, le corpus est constitué de six mémoires suédois rédigés en anglais par des futurs professeurs d'anglais en 2008, et de 27 mémoires provenant des IUFM de Lyon, Dijon et Montpellier, rédigés entre 2000 et 2008 (la répartition selon les matières est la suivante : allemand : 5, dont deux en primaire ; anglais : 11 ; arabe : 2 ; espagnol : 6 ; italien : 3).

1. Théorie et terrain

L'enquête dans la salle de classe demandée aux futurs enseignants de langues en France est officiellement conçue comme une initiation à la recherche, et cela par une articulation entre théorie et pratique selon le rapport du recteur Bancel de 1989, texte fondateur pour l'organisation des IUFM. Force est de constater dans les faits que l'usage de la « théorie », définie le plus largement possible comme des publications en sciences de l'éducation, ne bénéficie pas d'un consensus minimal, les mémoires-récits étant parfois la norme dans certains centres de formation.

Dans la majorité des cas, la « théorie » est traitée au début des mémoires français en introduction ou dans un chapitre autonome et clos qui lui est consacré. On y observe des maladresses, typiques d'un débutant dans la recherche, et d'abord une écriture universitaire non maîtrisée, qui conduit l'auteur à étaler toutes ses lectures préalables sans opérer de choix ou de hiérarchisation. La bibliographie théorique est trop légère et souvent datée (sans que le contexte historique ou épistémologique des ouvrages invoqués soit d'ailleurs restitué). Les livres ou articles cités sont majoritairement de caractère didactique. Les références aux ouvrages sociologiques ou anthropologiques sont extrêmement rares, et seulement motivées par l'intérêt personnel de l'auteur et le thème de sa recherche, par exemple dans un mémoire traitant de l'égalité des sexes en classe d'espagnol, dans lequel l'auteur mène en parallèle une réflexion didactique et une ethnographie des rapports sociaux entre garçons et filles dans ses classes.⁵ Mais en général, comme le remarquent Patrick Rayou et Agnès van Zanten, les enseignants-stagiaires qui connaissent l'existence des sciences de l'éducation « l'ont apprise à l'extérieur de l'IUFM » (Rayou & van Zanten, 2004 : 83).

⁵ Mémoire soutenu à Lyon en 2004.

La définition des concepts employés n'est pas systématique : ainsi, une auteure qui mène une enquête sur la « lecture active comme stratégie textuelle » en classe d'anglais ne définit à aucun moment le concept de « lecture active » ; nous apprenons seulement que la lecture n'est jamais passive, ce qui rendrait donc caduque une quelconque différenciation entre « lecture » et « lecture active »⁶.

Les définitions utilisées peuvent être tirées de sources douteuses ou peuvent apparaître sous la forme de citations sans indication de source. Par exemple, l'auteur d'un mémoire sur la « mémorisation du lexique » en cours d'anglais s'aventure sur une définition de différents types de mémoires. Bien que la littérature sur le sujet soit vaste, l'auteur se contente de citer « la mémoire procédurale, implicite », « la mémoire non procédurale à court terme » et « la mémoire procédurale à long terme, à capacité illimitée », sans aucune indication de source. Il y aurait aussi une « mémoire visuelle » et une « mémoire auditive », apparemment sans lien avec les types de mémoires cités auparavant, et qualifiées de peu utiles à l'élève⁷. Le manque de réflexion est évident, et ne peut que nuire à l'enquête mise en place. Ce phénomène est d'ailleurs répandu. Florent Gomez et Bernard Hostein concluent après l'analyse d'un échantillon de 146 mémoires : « Les notions sont généralement brièvement définies ou même juste nommées, elles ne sont que rarement commentées et pratiquement jamais critiquées » (Gomez & Hostein, 2004 : 90).

Des enquêtes peuvent même être menées sans problématique, sans hypothèse de recherche ; ou bien, plus fréquemment, le questionnement initial n'en est pas vraiment un, il remplit une fonction purement rhétorique, ce qui aboutit à une argumentation en cercle : « L'image a donc toute sa place dans le cours de langue vivante » conclut par exemple une enquête sur l'utilisation des images en cours d'anglais.

⁶ Mémoire soutenu à l'IUFM de Montpellier en 2008.

⁷ Mémoire soutenu à Montpellier en 2006.

Pour ne pas caricaturer l'effort intellectuel fourni par ces enseignants débutants, il faut avouer qu'il est tout à fait possible de rencontrer de bonnes, de vraies problématiques, issues d'une réflexion personnelle, des observations de terrain, croisées avec des connaissances théoriques, épistémologiques, comme par exemple une enquête qui fait le lien entre le récent gain d'intérêt pour le lexique dans la didactique des langues et la forte demande des élèves dans ce domaine. Fait assez rare pour être souligné, l'auteur de ce mémoire a consulté une bibliographie récente et non uniquement en français, ce qui n'est sans doute pas étranger à la formulation d'une question de recherche pertinente (Montpellier, 2006).

Dans d'autres cas, des questionnements prometteurs apparaissent seulement à la fin d'un mémoire. Par exemple, une jeune enseignante qui avait mené une enquête sur l'utilisation des manuels d'arabe finit par se demander pourquoi tous les professeurs d'arabe se trouvent en face de classes avec de très faibles effectifs malgré la présence d'une grande communauté arabophone en France : « Comment alors se fait-il donc que cette communauté ne se soucie pas, ou si peu, de faire apprendre l'arabe à ses enfants ? »⁸ Voici ce qui pourrait inspirer un thème de recherche anthropologique.

Dans la plupart des mémoires consultés, ce qui peut être qualifié de « théorie » a une fonction rhétorique, comme une étape obligatoire. L'absence de concepts, de définitions, d'hypothèses de recherche explique des plans comme les suivants : « enjeu » – « difficultés » – « remédiation », ou « problématique » – « mise en oeuvre pédagogique » – « résultat et études critiques ». En fait, les fondements théoriques de la pratique enseignante sont rarement mis en question, comme si tout se jouait dans la seule maîtrise d'outils pédagogiques expérimentés sur le terrain.

⁸ Mémoire d'une enseignante d'arabe (Lyon, 2004).

En Suède, les bibliographies sont d'une longueur plus importante, elles comprennent des publications récentes, en plusieurs langues. Les définitions de concepts utilisés dans les recherches sont régulièrement présentes. La structure des mémoires n'est pas figée, mais elle est toujours modelée sur le plan d'articles scientifiques : théorie – méthode – résultats – analyse/discussion, à quoi peut s'ajouter une section sur « teaching implications », c'est-à-dire des réflexions ou recommandations pour l'enseignement. Ce sont donc des mémoires qui satisfont *a minima* les critères de sérieux scientifique, tout en restant en prise avec le monde professionnel.

Si on peut constater un tel écart entre les mémoires rédigés en France et en Suède respectivement, c'est parce que dans le système suédois, dès la première année, les étudiants aux instituts de *lärautbildning* (formation des enseignants) suivent des séminaires où ils sont initiés aux méthodes de recherche, y compris l'ethnographie. Un tuteur assure le suivi de leur travail, et les étudiants lisent les mémoires les uns des autres afin de proposer critiques et commentaires.

On peut d'ores et déjà conclure qu'il y a eu jusqu'à maintenant un manque d'encadrement des travaux en France, ce qui nuit à la qualité de la formation des futurs enseignants ; car des observations ethnographiques sans fondement théorique et sans réflexion même sommaire sur la méthode employée ont aussi peu de valeur pour l'enseignant de langues que pour la communauté scientifique.

2. Une question de méthodes

Nous l'avons vu, le travail d'enquête demandé aux enseignants-stagiaires en France se prête particulièrement bien à des méthodes d'enquête de caractère ethnographique, comme l'observation participante. Mais qu'en est-il dans les instructions ou conseils donnés aux étudiants ou aux directeurs de mémoire, y trouve-t-on ne serait-ce qu'une brève introduction aux méthodes, possibilités et limites de l'ethnographie ?

Les manuels présentant le mémoire professionnel consacrent la part congrue au recueil des données. À titre d'exemple, Bisault et Lavarde, deux formateurs à l'IUFM de Beauvais, préconisent soit l'« observation directe », soit l'« étude de cas ». On conseille d'enregistrer les situations de classe avec un magnétophone ou de les classer à l'aide d'une grille d'observation (probablement après la séance). Les études de cas sont définies comme l'observation de quelques élèves en particulier, complétée par des entretiens, et d'emblée qualifiées comme « difficiles ». Les auteurs suggèrent aux enseignants-stagiaires de se rabattre sur l'étude de productions d'élèves et sur des tests d'évaluation (Bisault & Lavarde, 1995 : 44-45). Germain et Gremillet consacrent à peine un paragraphe au recueil des données ; des méthodes possibles sont énumérées sous forme d'une liste : « associations d'idées, supports graphiques de recueil, observations participatives... ». Les auteurs passent immédiatement à l'étape d'après le terrain, sans plus préciser le mode d'acquisition des données. L'étudiant/stagiaire possède maintenant « des données de terrain (issues d'observations, d'enquêtes ou d'expérimentations) dûment analysées et traitées conduisant à des résultats répondant au questionnement initial de la problématique ou validant l'hypothèse » (Germain & Gremillet, 2000 : 68-69). Geneviève Mathis conseille aux enquêteurs de tenir un cahier de bord et de comparer les planifications avec le véritable

déroulement des séances en classe (Mathis, 2001 : 85). Nulle mention n'est faite de l'observation participante dans aucun de ces ouvrages.

Munis de conseils si sommaires, quelles méthodes appliquent les enseignants-stagiaires ? Les données utilisées sont essentiellement de cinq types : il s'agit d'abord d'observations dans la salle de classe pendant l'enseignement assuré par les enquêteurs eux-mêmes, plus rarement d'observations faites dans le couloir ou dans la salle des professeurs. Deuxièmement, les enquêteurs ont recours à des questionnaires distribués à leurs élèves, plus rarement à leurs collègues ; puis ils s'intéressent aux travaux (la plupart du temps écrits) des élèves ; quatrièmement aux supports choisis pour leurs cours ; et finalement, mais très rarement, des entretiens sont réalisés avec d'autres enseignants.

En ce qui concerne les observations de situations de classe, il est exceptionnel que celles-ci soit datées. Au moins dans l'échantillon étudié, nous n'apprenons jamais comment ces observations ont été obtenues ; sans doute les enquêteurs les notent-ils de mémoire après le cours, mais combien de temps après ? Il est à craindre que certaines anecdotes soient fixées à l'écrit pour la première fois des mois plus tard, au moment de l'écriture du mémoire.

Qu'est-ce que les enquêteurs observent au juste dans ces situations de classe ? La réponse à cette question est, avant tout : eux-mêmes. C'est leur action dans la classe, leur « cours » qui les intéresse de prime abord. Certains mémoires sont parsemés de formules telles que « je sélectionne », « je guide », « je demande », « j'amène les élèves à se pencher sur » quelque chose, « je distribue » des documents, « je rappelle », « je montre », « je fais appel à », « je choisis », « je propose », etc. Les élèves sont appréhendés comme un groupe quelque peu amorphe, brièvement caractérisé en début de mémoire (des informations sur l'effectif, l'âge, l'orientation, la proportion de garçons et de filles, et l'attitude envers le travail sont généralement données).

Quand les observations portent sur les élèves, leurs résultats sont vagues. Fréquentes sont des formulations telles que « la plupart » des élèves, « la classe dans son ensemble », « un noyau », « quelques » ou « certains » élèves. De façon plus étonnante, les résultats des questionnaires ne sont généralement pas quantifiés.

Vagues, ces observations sont aussi caractérisées par une grande incertitude de l'observateur qui doute de leur pertinence. Le verbe « sembler » est omniprésent : « il me semble que le message est plutôt bien passé » ; « il m'a semblé que l'heure de cours était plus profitable aux élèves » ; la séance « peut être considéré comme un succès ; les élèves semblent mesurer l'enjeu ». L'incertitude sur l'efficacité de l'enseignement, sur son impact sur les élèves suscite bon nombre de questionnements : « on peut se demander si les élèves ont su saisir les séances dans leur cohérence »⁹ ; un autre enseignant confesse être incapable de dire si le but recherché a été atteint. « Je ne saurais dire si mes efforts ... auront modifié la manière de penser de mes élèves... Ai-je réussi mon pari ... ? je ne saurais répondre », écrit-il¹⁰. Bien évidemment, ces questions et doutes paraissent « normaux » pour n'importe quel enseignant en poste, et ils témoignent même d'une candeur rafraîchissante et plutôt rare en salle des professeurs. Mais un ethnographe enquêtant sur une situation de classe devrait justement aller plus loin dans ses recherches et poser précisément ces questions-là aux élèves, pourquoi pas par le biais d'un questionnaire anonymisé : le message est-il vraiment « bien passé » ? Les élèves ont-ils mesuré l' « enjeu de la séance » ? Ont-ils vu une « cohérence » entre les séances en question ? Ont-ils modifié leur « manière de penser » ?

Les élèves observés restent la plupart du temps un mystère impénétrable, telle une boîte noire, pour l'observateur. Quelques citations sont parlantes à cet égard. Une enseignante écrit : « il m'est difficile de dire à quel point ils étaient vraiment motivés par le poème »¹¹ ; une autre émet des hypothèses sur les différents comportements des élèves lors d'un cours :

⁹ Mémoire d'une enseignante d'italien (Lyon, 2005).

¹⁰ Mémoire d'un enseignant d'arabe (Lyon, 2003).

¹¹ Mémoire d'une enseignante d'anglais (Lyon, 2006).

« En ce qui concerne le comportement des élèves, certains n'étaient pas plus actifs lors de la première phase. Peut-être découragés par la longueur du texte, ils attendaient que les réponses soient données par leurs camarades, et étaient satisfaits de se consacrer au recopiage du diagramme. Seule une partie du groupe était vraiment mobilisée, sans doute parce qu'ils n'avaient pas vraiment de problème de compréhension, alors qu'une minorité est restée très passive et attentive. Ces élèves n'avaient soit pas envie de chercher à comprendre, soit se percevaient comme incapables de remplir cette tâche »¹². Beaucoup d'enquêteurs se contentent de suppositions sur ce qui motive telle ou telle attitude des élèves parfois même malgré des contradictions internes ou des véritables preuves du contraire. Des auteurs d'un mémoire commencent par affirmer qu'elles ont « senti un certain entrain des élèves » face au document choisi ; les élèves seraient « très intrigués » par ce document traitant de l'Espagne au VIII^e siècle. Comme ils abordaient le texte sans connaissances préalables, donc sans idées préconçues, ils auraient sans doute le recul nécessaire pour l'analyser, disent les deux enseignantes-enquêtrices. Un questionnaire rempli par les élèves montre que bien au contraire, ils étaient dans leur majorité loins d'être enthousiasmés par le texte. La nouvelle interprétation collée sur la réponse des élèves est que la distance temporelle et culturelle leur posait un problème, « l'époque leur paraît bien lointaine », etc.¹³

En ce qui concerne la rigueur méthodologique, le contraste entre mémoires français et mémoires suédois est frappant. En Suède, une démarche structurée est mise en oeuvre : études de cas, observation participante, entretiens semi-structurés en groupe, questionnaires. Les observations sont notées dans un journal avec des informations exactes sur les dates, les activités et leur durée, les personnes présentes et d'autres détails. Les résultats de questionnaires sont toujours analysés de façon quantitative et qualitative.

¹² Mémoire d'une enseignante d'anglais (Lyon, 2005).

¹³ Mémoire de deux enseignantes d'espagnol (Lyon, 2003).

Ces méthodes ne sont pas seulement nommées, mais aussi justifiées. Un chapitre du mémoire est systématiquement consacré à la méthodologie de l'observation. Par contre, contrairement à la situation en France où – sans être identifiée comme telle – l'observation participante est une étape obligatoire, en Suède des mémoires fondés uniquement sur des études de textes, mais dans une perspective sociologique ou anthropologique, sont acceptés, par exemple une recherche sur les stéréotypes ethniques dans les manuels scolaires. Le soin apporté à la méthodologie, ethnographique ou non, mais toujours explicitée dans les mémoires, reflète l'orientation à la fois pratique et scientifique des études proposées aux futurs enseignants en Suède.

Dernière question de méthode, une sensibilisation aux questions éthiques impliquées dans une recherche ethnographique fait partie de la formation de base de tous les anthropologues. Il est primordial de préserver l'anonymat de ceux qui acceptent la présence de l'enquêteur et lui confient des réflexions. En France, la question de l'éthique ne se pose pas dans les manuels présentant la recherche préalable à l'écriture des mémoires. Elle ne semble pas troubler non plus les documentalistes travaillant dans des IUFM qui mettent des mémoires en ligne, consultables pour tout un chacun qui a accès à internet. Les établissements sont la plupart du temps nommés dans les mémoires, parfois systématiquement sur la page de garde. Les classes, l'année et quelques prénoms d'élèves sont indiqués. Quand un enquêteur pense à demander l'accord à quelqu'un pour la publication de ses remarques sur un questionnaire, il s'agit d'un collègue enseignant. En Suède par contre, des recommandations officielles préconisent clairement que les personnes observées et interviewées doivent être informées de l'enquête, que leur accord est nécessaire, que la confidentialité des données doit être assurée (Vetenskapsrådet, 1990). Ces recommandations ont été respectées dans les mémoires consultés. Des enquêteurs demandent l'avis des élèves et des parents et acceptent que leur

présence ne puisse pas être souhaitée dans certaines situations. L'anonymat des élèves et des enseignants est garanti, même les noms des établissements sont tus.

Certes, il est possible de soumettre des codes d'éthique à la critique ; par exemple, le fait de chercher un consentement peut accentuer encore la distance entre enquêteur et enquêté, peut-être même inciter les informateurs à s'auto-censurer (Cefai, 2009) ; mais nous sommes convaincus qu'une réflexion sur l'éthique de l'enquête et le respect des règles éthiques choisis sont toujours préférables à leur absence totale.

3. Les attitudes des enquêteurs face aux enquêtés

Les défauts relevés sont en partie dus à l'attitude utilitaire, intéressée, des enseignants-enquêteurs vis-à-vis de leurs élèves, au moins dans le cadre de ces recherches. Lorsque la parole des élèves est restituée dans les mémoires, ou lorsque la réaction des élèves est décrite, elle remplit souvent une fonction très précise : elle sert à mettre en valeur l'action de l'enseignant. Dans cette catégorie d'observations tombent d'une part les citations triomphales qui montrent que l'enseignement a été efficace, et d'autre part des commentaires d'élèves qui sont « surpris » et « enthousiasmés » par les documents ou les activités proposés par l'enseignant. Les élèves font ici figure de public idéal pour le professeur débutant.

À part ce type d'observations des élèves, laissées sans commentaire par les auteurs de mémoire se rencontrent des citations de paroles d'élèves, ou des descriptions de leur comportement, mais sur lesquelles pèse immédiatement un jugement de valeur étranger par essence à la démarche anthropologique.

Celui-ci peut être positif : « La plupart d'entre eux (des élèves) s'en sont très bien sortis », écrit un enseignant. Des arguments donnés par des élèves sont « valables ». Plus

fréquemment, ces jugements ont un caractère négatif : une classe « fait preuve d'une imagination débordante mais peu pertinente » ; une « grande confusion » règne dans l'esprit de quelques élèves ; des réponses à un questionnaire sont « décourageantes », « fantaisistes », voire « inquiétantes ». Ces jugements négatifs devraient constituer le début d'une recherche : comment comprendre l'attitude jugée « trop affirmée » de certains élèves ou l'attitude « trop effacée » d'autres ?

Quand des interventions orales ou écrites ou les comportements d'élèves ne vont pas dans le sens de ce que l'enquêteur a prévu, l'attitude la plus répandue (à part peut-être de passer ces interventions sous silence, ce que nous ne pouvons pas vérifier), c'est de réfuter ces réactions qui dérangent. Par exemple, deux enquêtrices rendent compte de leur expérimentation de l'auto-évaluation, pratique en vogue depuis quelques années dans l'enseignement des langues vivantes. « Certains s'étonnent alors de savoir pourquoi ils se noteraient puisque nous contrôlons la note qu'ils attribuent ; nous leur faisons comprendre alors le rôle du professeur et leur démontrons que ce système leur permet de s'évaluer eux-mêmes, de faire un bilan sur leur activité ». Visiblement, malgré cette mise au point, les élèves persistent à questionner le système. Selon les auteurs, « l'élève » attache donc trop d'importance à sa note¹⁴. La critique des élèves ne mériterait-elle pas d'être prise au sérieux ? À quoi bon introduire l'auto-évaluation si l'évaluation sommative garde une place écrasante ? Dans une autre enquête, un élève indique qu'il aimerait étudier des bandes dessinées sans textes ; selon son enseignante, qui n'est apparemment pas prête à considérer la possibilité de proposer ce type de documents à l'étude, cela prouve qu'il a « une représentation déformée du texte inconnu en anglais »¹⁵.

Lorsque l'opinion des élèves ne peut pas être écartée par l'affirmation de la supériorité de l'enseignant, elle est généralement évacuée d'une autre façon, comme dans l'exemple

¹⁴ Mémoire rédigé par deux enseignantes d'espagnol (Lyon, 2003).

¹⁵ Mémoire d'une enseignante d'anglais (Montpellier, 2008).

d'une enquête préalable qui montre que les élèves ne s'intéressent pas aux journaux télévisés ; cela n'empêche pas les enquêteurs de mettre une séquence sur ce thème en place. La consultation des élèves par le biais du questionnaire est alors purement rhétorique : il faut distribuer et exploiter des questionnaires pour bien faire¹⁶, mais les réactions ou réponses inattendues des élèves n'auraient-elles pas pu constituer le point de départ d'un questionnement, voire la problématique d'un travail de recherche ? Tout se passe comme si l'enquêteur ne pouvait accepter la légitimité de la parole, même pacifique, des élèves étudiés en tant que groupe. C'est évidemment là un biais majeur qui disqualifie l'anthropologue. Si celui-ci refuse d'apprendre du groupe tel qu'il le trouve, et qu'il ne l'appréhende qu'à travers le filtre de sa norme enseignante (impersonnelle car non encore fixée par sa pratique), sa démarche s'avère alors contre-productive.

Des exceptions existent. Dans l'échantillon étudié, il s'agit pour une part de professeurs des écoles. Ces enquêteurs/enseignants sont bienveillants à l'égard des élèves, ils cherchent à comprendre des réactions qui les surprennent. D'autre part, dans l'enseignement secondaire, une attitude plus compréhensive, attentive aux comportements et productions des élèves est également conditionnée par l'orientation théorique des enquêteurs. Ainsi des enseignants stagiaires qui utilisent le concept d'« interlangue » (une langue intermédiaire, hybride entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue seconde) essaient de comprendre plutôt que de juger les erreurs des élèves qui sont d'une certaine manière mis en valeur par ce concept¹⁷. Autre exemple, l'enseignant débutant versé en anthropologie ou au moins lecteur de Bourdieu accepte d'être mis en cause par les élèves : au lieu de prétendre détenir à lui seul les bonnes réponses, il comprend à la fin de sa recherche que quelques élèves peuvent avoir une vision plus traditionnelle du rôle de la femme que lui, ou qu'un texte

¹⁶ Mémoire rédigé par deux enseignantes d'espagnol (Lyon, 2001). De façon comparable, Gomez et Hostein ont observé l'utilisation massive de questionnaires dans leur échantillon ; il s'agit là de la méthode de recherche la plus appliquée par les auteurs de mémoires en France (Gomez & Hostein, 2004 : 91).

¹⁷ Mémoire rédigé par deux enseignantes d'anglais (Montpellier, 2006).

dénigrant le travail des femmes au foyer aurait pu blesser la sensibilité de certains, et conclut : « je dois avouer que j'aurais dû être plus vigilant »¹⁸. Mais encore une fois, il s'agit là d'exceptions ; l'attitude normale vis-à-vis du comportement ou des opinions des élèves, quand l'enquêteur en fait cas, c'est l'approbation ou la désapprobation, non l'analyse.

Ici aussi, un meilleur encadrement des travaux paraît indispensable. Notamment, les enquêteurs devraient être sensibilisés aux relations de pouvoir dans le contexte d'une recherche ethnographique. En devenant ethnographe, le temps d'une enquête, l'enseignant devra suspendre momentanément la hiérarchie institutionnelle et intellectuelle qui sépare ceux qui enseignent et ceux qui apprennent une langue. Bref, il devra savoir où il se positionne (Abu-Lughod, 2000 : 262) : non plus uniquement dans le rôle de l'enseignant « au-dessus » des élèves, mais aussi comme observateur de la situation de classe, « aux côtés » des autres participants.

Que ce repositionnement ne relève pas de l'impossible, l'absence de jugements portés sur les performances linguistiques des élèves dans les mémoires suédois le met en évidence. Les enseignants-enquêteurs suédois expérimentent également d'autres pistes qui permettent d'atténuer les effets hiérarchiques inhérents à la situation d'enseignement : demander à l'enseignant-tuteur assis au fond de la salle de prendre des notes en parallèle ; observer des cours ou projets mis en place par d'autres intervenants.

À l'utilisation de la parole des élèves à des fins pragmatiques (elle met soit en valeur les choix de l'enseignant, soit elle lui permet de faire montre de son jugement ou de son autorité) correspond une certaine mise en scène de l'enseignant lui-même. Nous avons déjà remarqué que les auteurs de mémoires consacrent plus d'espace à la description de leur propre action et des activités ou documents choisis par eux qu'aux réactions ou productions des

¹⁸ Lyon, 2004.

élèves. Dans quelques mémoires, ces auto-observations sont rendues dans un style très impersonnel. Ainsi, une enseignante peut référer à elle-même comme « le professeur » : « le professeur présente brièvement » un document, « il (!) recueille les propositions » au tableau. « Le professeur conduit ensuite les élèves à une mise en ordre de ces sensations ». « À l'issue de cette explication où il a monopolisé la parole, le professeur rappelle [la superposition fondamentale entre chretienité et latinité], puis considérant suffisant le temps d'attention passive des élèves, il leur restitue la parole et l'occasion de s'approprier ce qu'ils viennent d'entendre et de comprendre ». L'action de l'enseignante est décrite au passif : « quelques suggestions erronées [...] sont réfutées » ou occultées par des formules comme « le débat se poursuit », « la discussion s'oriente vers » un autre thème, comme si la discussion n'était pas guidée par l'enseignant¹⁹.

D'autres mémoires décrivent l'action du professeur-enquêteur d'une façon complètement idéalisée : le professeur « doit inspirer la confiance », il est à la fois « expert culturel, maître de cérémonies, entraîneur, correcteur, technicien » ; ou bien il agit comme « chef d'orchestre, médiateur, arbitre », ou encore il est « gardien du temps, médiateur, arbitre, référent, observateur ». Ces formules sont si fréquentes qu'elles laissent penser que dans ce type de mémoires, les auteurs ressentent le besoin de se mettre en scène en tant que professionnel, d'exprimer leur adhésion à leur nouveau corps de métier par une sorte de credo qui vient conclure les observations de leurs propres cours.

Ici comme ailleurs, le normatif et le descriptif se confondent. Nous avons vu à quel point l'attitude des élèves et l'efficacité de l'enseignement restent des inconnues ; cela n'empêche pas la profusion d'affirmations comme celles-ci : une activité a permis de « réveiller » les élèves, de les « raccrocher », d'approfondir et d'affiner leurs compétences ; une brève entrée en matière « a eu pour effet de capter leur attention et de piquer leur

¹⁹ Mémoire d'une enseignante d'italien (Lyon, 2005).

curiosité ». Dans l'enquête déjà évoquée sur l'auto-évaluation, nous apprenons que malgré leur esprit critique, « les élèves, ayant connaissance des critères [utilisées pour les évaluer] s'impliquent davantage » dans le cours. Le travail en groupe fait diminuer le nombre d'erreurs et développe la citoyenneté, etc. Le but recherché et l'effet observé se confondent. Par un glissement de sens assez systématique, ce qui pourrait constituer une hypothèse de recherche (le travail en groupe développe-t-il un sens de la citoyenneté ?) devient le résultat de l'enquête.

Cette affirmation de la norme didactique du moment est à mettre en parallèle avec un autre aspect frappant de la plupart des mémoires : après s'être décrit comme praticiens proposant des cours enthousiasmants, contrôlant leurs classes, les auteurs font montre d'humilité. Les conclusions culminent dans des affirmations du caractère salubre de l'exercice : la recherche et surtout l'écriture du mémoire a permis à l'enseignant-stagiaire de prendre du recul, de mieux comprendre son rôle de professeur. L'auteur évoque une évolution mentale : les questionnements naïfs du début ont fait place à une meilleure compréhension des enjeux, des échecs se sont transformés en cours plus réussis. Certains confessent avoir fait des erreurs, ils se sont mis en question, il leur reste des points à améliorer, des pistes à explorer. D'autres annoncent leurs bonnes résolutions pour l'avenir : « Je m'efforcerai de remplir [...] cette mission au mieux de mes capacités dans les années à venir »²⁰ ; « au cours de nos futures années d'enseignement [...] nous aurons [...] la volonté de mener nos élèves au raisonnement, à l'analyse, à la comparaison, à la réflexion, afin qu'ils acquierent l'autonomie »²¹.

²⁰ Mémoire d'une enseignante d'anglais (Lyon, 2008).

²¹ Mémoire de deux enseignantes d'espagnol (Lyon, 2003).

4. L'ombre du lecteur

À qui ces phrases sont-elles destinées ? Sans aucun doute à un supérieur dont on cherche l'approbation. Au lieu de s'adresser à une communauté académique, qui pourrait approuver ou critiquer leurs méthodes, résultats et analyses avec des critères scientifiques, les enseignants–enquêteurs français écrivent leurs mémoires dans un cadre institutionnel contraignant dans lequel celui qui doit évaluer la qualité du mémoire est en même temps le supérieur et l'évaluateur hiérarchique de l'enseignant débutant dont la carrière est en sursis jusqu'à l'acceptation du mémoire. Ces circonstances laissent peu d'espace à la liberté intellectuelle et invitent à l'affirmation – sincère ou non – de la doxa didactique du moment. Sans doute plus encore que le manque de formation scientifique des enseignants et de leurs formateurs, c'est cette contrainte – passée sous silence, mais omniprésente dans l'exercice du mémoire professionnel – qui explique la circularité de l'argumentation. L'auteur du mémoire évalue ceux qu'il observe, et qui plus est, il doit démontrer à ses propres évaluateurs qu'il le fait de façon satisfaisante.

Cette double imbrication dans des relations de pouvoir est visiblement néfaste à une mise en place de méthodes ethnographiques, ou de méthodes scientifiques tout court. L'empathie de l'anthropologue pour les enquêtés n'est apparemment pas réconciliable avec l'autorité du professeur en responsabilité ; l'obligation du résultat dont dépend la future carrière de l'auteur n'est pas favorable à de véritables questionnements des pratiques ou des idées en cours, ni avec des observations sincères qui font la part entre réalité de classe et affirmation de la norme.

Malgré tout, entre les lignes, à la fin du mémoire, surgissent des observations et des réflexions sur lesquelles on peut bâtir des recherches pertinentes ; les récits, même dépourvus de tout cadrage théorique, sont parfois saisissants. Il est donc dommage, à l'occasion de la

rédaction de ces mémoires, de passer à côté d'une occasion unique d'enquête et de réflexion sur l'anthropologie de l'éducation. Une séparation plus claire des rôles est sans doute souhaitable : la direction et l'évaluation des mémoires pourrait être confiée à des chercheurs en sciences sociales et en sciences de l'éducation, non pas à des praticiens et surtout pas à des supérieurs hiérarchiques. Enfin, un minimum d'ouverture dans la formation des enseignants à l'anthropologie de l'éducation permettrait sans doute de préparer davantage les enseignants au « choc professionnel » qui les attend. La suppression du stage dans la réforme en cours rend plus urgente encore l'offre d'un tel outillage.

Anne Friederike Delouis

Université d'Orléans, France

anne.delouis@univ-orleans.fr

Bibliographie

- Abu-Lughod, L. (2000). Locating ethnography. *Ethnography*, (1:2), 261-267.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et enseignants du secondaire ?*
Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Beaud, S., & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : Éditions La Découverte.
- Bisault, J., & Lavarde, A. (1995). *Le mémoire en I.U.F.M. : théorie et pratique*. Beauvais :
CRDP de Picardie.
- Céfaï, D. (2009). *Les politiques de l'enquête (I) : Le travail de l'altérité*. Site internet :
<http://www.laviedesidees.fr/Le-travail-de-l-alterite.html>, à la date du 15/07/2009.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, (29), 201-219.
- Erikson, T. H. (2004). *What is anthropology?* London: Pluto Press.
- Germain, M., & Gremillet, M. (2000). *La guidance de mémoires : Comment diriger et élaborer un mémoire universitaire ou professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Gomez, F., & Hostein, B. (2004). Les produits de la recherche dans les mémoires

- professionnels. In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (éds.), *Le mémoire professionnel en IUFM: Bilan de recherches et questions vives* (p. 83-119). Paris : INRP.
- Handler, R. (2006). Culture and Race in the Classroom: Jules Henry and Ruth Landes on American Education. In J. B. R. Chernerff & E. Hochwald (éds.), *Visionary Observers: Anthropological Enquiry and Education* (p. 149-166). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation : Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Malet, R. (2007). De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants. *Ethnographie française*, (XXXVII, 4), 663-670.
- Mathis, G. (2001). *Le mémoire professionnel en IUFM : Lycées – Collèges – Lycées professionnels*. Paris : Bordas.
- OECD. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Stockholm. Site internet : <http://www.oecd.org/dataoecd/10/60/2962250.pdf>, à la date du 17/12/2008.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistik-samhällsvetenskaplig*

forskning. Site internet :

http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska_principer_fix.pdf, à la date du 25/12/2008.