



HAL
open science

L'ethnographie dans le domaine de l'éducation

Jean Paul Filiod

► **To cite this version:**

Jean Paul Filiod. L'ethnographie dans le domaine de l'éducation. Tiphaine Barthélemy, Philippe Combessie, Laurent-Sébastien Fournier, Anne Monjaret. Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines, éditions du CTHS, 2014, 978-2-7355-0820-4. halshs-01266572

HAL Id: halshs-01266572

<https://shs.hal.science/halshs-01266572>

Submitted on 13 Jun 2024

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.

L'ethnographie dans le domaine de l'éducation : héritages et pluralité d'usages

Jean Paul Filiod

In *Ethnographies plurielles. Déclinaison selon les disciplines*, Barthélemy T., Combessie Ph., Fournier L.S., Monjaret A. (eds), Paris, éditions du CTHS (Comité des travaux historiques et scientifiques), collection *Orientations et méthodes*, pp. 109-135.

De nos jours, les recherches en éducation font un usage répandu de l'ethnographie (Filiod 2007 : 588-590). Mais chacun met-il la même chose derrière ce mot ?

Formé à l'anthropologie et à la sociologie, recruté dans un institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) à la fin des années 1990, j'ai eu l'occasion, et c'est encore heureusement le cas, de fréquenter sociologues, ethnologues et anthropologues, adeptes de l'ethnographie, moins systématiquement pour les premiers. À l'aune de cette expérience, qui met aussi à l'épreuve mes propres travaux, il s'avère que pratiquer l'ethnographie n'unifie pas les chercheurs qui s'en réclament. Au point que, parfois, je me demande s'il ne faudrait pas abandonner ce terme, ou au contraire le redéfinir strictement. Au lieu de prendre ces voies radicales, j'examine ici les ressorts de quelques travaux de recherche en éducation, avant d'inviter à penser l'ethnographie comme politique de terrain, et ce, à partir d'une recherche que je mène depuis 2004 sur un « programme de résidences d'artistes en école maternelle » en la ville de Lyon.

L'ethnographie de l'éducation : la filiation nord-américaine

Respecter une filiation demande d'aller vers l'ethnologie, qui a compris l'éducation comme mode de régénération des sociétés les plus diverses. On référera au mémoire bicentenaire de J.-M. de Gérando sur « l'observation des peuples sauvages » et ses quelques lignes sur l'« éducation morale des enfants » (1994 : 99), mais on pensera surtout à l'anthropologie culturelle étasunienne du début du XX^e siècle, qui a essaimé dans les sciences humaines et sociales, sciences de l'éducation comprises¹, en montrant le rapport étroit entre culture, éducation et personnalité. Cette réalité a été appréhendée dans la société étasunienne elle-même, l'étude des « institutions éducatives modernes », « phénomènes culturels à part entière », décryptant un système éducatif national générateur de normes culturelles dominantes (Riesman 1991 : 223). Cette optique n'est pas

¹ « [...] l'ethnologie aussi tient depuis fort longtemps une place non négligeable parmi les sciences de l'éducation, même si on ne le mentionne que rarement et si les ethnologues eux-mêmes n'en sont pas toujours conscients » (Erny 1981 : 8-9).

étrangère à la « sociologie de l'éducation », expression importée de l'anglais et qui signifie « sociologie des systèmes d'enseignement » (Cherkaoui 1996 : 3).

La recherche en éducation (*educational research*) devient alors une spécialité et, dans le mouvement d'appropriation de l'ethnographie impulsé par les sociologues de l'université de Chicago, des chercheurs français vont faire écho à ces approches. En 1985, dans la *Revue française de pédagogie*, J-L. Derouet recense *Doing the ethnography of schooling : educational anthropology in action*, de G. D. Spindler (1982) ; en 1992, cette même revue consacre un numéro à l'*Anthropologie de l'éducation*, coordonné par A. van Zanten et K. Anderson-Levitt. A. van Zanten œuvrera beaucoup pour valoriser les travaux nord-américains en « anthropologie de l'éducation », titre d'un article dont elle sera l'auteure dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994). Ce travail de valorisation de l'ethnographie et de l'anthropologie au service de la sociologie de l'éducation et des sciences de l'éducation se confirme dans le *Dictionnaire de l'éducation* qu'elle a coordonné (2006) : on y trouve les articles *Anthropologie de l'éducation* et *Ethnographie de l'éducation*, rédigés par des chercheurs étasuniens ² :

— L'article *Anthropologie de l'éducation* porte sur les États-Unis, le Mexique et l'Argentine, et précise que l'objet de cette « discipline » est « l'éducation comme processus constant de production culturelle » (Levinson, Gonzalez 2006 : 12) : y sont centraux la place des « minorités culturelles » dans la structure globale et le rapport entre ces minorités et le pouvoir dominant du système éducatif. Les anthropologues mexicains et argentins s'inscrivent dans cette lignée : l'intérêt des premiers porte sur les barrières d'accès à l'école de millions de pauvres, et récemment sur les cadres non formels, les cultures des jeunes, l'interculturalité, les différences de classe, de race ou d'ethnie, ceci du fait d'un « discours nouveau sur la nation pluraliste » (*ibid.* : 13) ; l'intérêt des seconds porte sur la diversité et la démocratie dans un contexte post-dictatorial. Ainsi, « cette discipline », qui a « réaffirmé son engagement fondamental envers la justice sociale » (*ibid.*) a-t-elle une finalité politique et ne peut se concevoir en dehors du cadre national dans lequel sont pris ses objets.

— Dans l'article *Ethnographie de l'éducation*, les États-Unis, où l'on étudie « les processus culturels (ou les cultures) dans le contexte de l'éducation *in vivo*, en utilisant des méthodes diachroniques et systématiques », sont distingués de l'Europe et de l'Australie, où la tradition est plus « sociologique » (Eisenhardt 2006 : 299). Citant G. D. et L. Spindler, l'auteure insiste sur l'itération entre « observation directe » et « entretien en direct », afin d'approfondir la connaissance. Aussi, la mise en avant d'un lien significatif entre « contexte éducatif (école, classe, famille, communauté, groupe de pairs) » et « contexte plus large (ville, région, histoire, position mondiale) »

² Un autre *Dictionnaire de l'éducation* exclut ces termes. Son auteur justifie ainsi son choix : « Les termes traités ont été retenus en fonction de leur fréquence d'utilisation dans les nombreuses publications propres aux milieux éducatifs et notamment de l'Éducation nationale » (Longhi 2009 : 5). On trouve toutefois un court article *Acculturation*, mais avec une définition – « Mécanisme par lequel un individu assimile les valeurs d'un groupe dominant dont il n'est pas issu » (*ibid.* : 11) – bien différente de celle de l'anthropologie classique (Herskovits *et al.* 1936) : « ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, et qui entraînent des changements subséquents dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes » (trad. in Cuhe 1996 : 54).

(*ibid.*) résonne comme une prévention contre les risques d'une ethnographie embourbée dans des descriptions microlocales. Enfin, ce qui ne surprendra pas l'ethnographe "classique", « le compte rendu » doit être « plus approfondi, plus nuancé que celui d'un observateur extérieur banal », et « plus ouvert, moins ethnocentrique et plus critique que celui de l'observateur ordinaire » (*ibid.* : 300).

Sociologues et anthropologues se rejoignent donc dans une « approche ethnographique en éducation » qui assure un « caractère qualitatif » à une recherche attentive au « contexte », aux « activités », « opinions » et « idées » des « personnes participant à un processus éducatif » (Legendre 2005 : 108³). L'interactionnisme symbolique, l'ethnométhodologie, l'anthropologie de l'éducation et l'« ethnographie scolaire » (Forquin 1997 : 39-52) aident certains sociologues de l'éducation à se convertir au « travail de terrain ». De nouvelles approches vont alors enrichir cet objet aux allures de centre névralgique de la sociologie de l'éducation : les inégalités scolaires.

Une méthode qualitative au service de la sociologie des inégalités scolaires

Au-delà d'une influence directe de l'anthropologie culturelle, émergent des études sur les « conflits culturels » au sein des établissements scolaires et sur les « interactions dans la classe » (van Zanten 1994 : 66). L'ordre scolaire se construit dans de fines interactions, où se joue le rapport aux savoirs, aux règles et aux normes : sous l'influence d'ethnographes britanniques (Forquin 1997 : 51), la salle de classe devient unité d'observation, y compris en France (Sirota 1988 ; Debarbieux 1990).

Dans *L'école primaire au quotidien*, ouvrage souvent cité comme pionnier français de ce genre d'approche en sociologie de l'éducation, R. Sirota (*ibid.*) accompagne les élans de l'« approche microsociologique »⁴. En faisant remarquer que cette « plongée dans les profondeurs de l'interaction » comporte le risque d'« une totale décontextualisation de l'analyse » (*ibid.* : 41), l'auteure fait résonner une mise en garde connue : l'ethnographie peut basculer dans une description-pour-la-description, plus littéraire que Scientifique. Une question épistémologique se pose alors : « Les approches ethnographiques, microsociologiques, "interprétatives" ou "qualitatives" [...] constituent-elles une "autre" sociologie de l'éducation, irréductible à la sociologie "macrosociologique" et statisticienne et incompatible avec elle ? » (Forquin, *op. cit.* : 52). Les défenseurs d'une « sociologie de la structure » et ceux d'une « sociologie de l'action » se sont souvent affrontés outre-Manche, et J.-C. Forquin, soucieux de ne pas « trop forcer les antagonismes », rappelle la nécessité de distinguer ce qui relève de la méthodologie, de

³ Ce *Dictionnaire actuel de l'éducation* comporte les entrées *ethnographie*, *ethnographie de la communication*, *approche ethnographique*, mais ni *anthropologie*, ni *anthropologie de l'éducation*. En revanche, on y trouve *anthropopédagogie*, mot qui signifie la résolution pédagogique de problèmes rencontrés par les acteurs, dont la subjectivité et les interprétations sont prises en compte dans le fait éducatif étudié.

⁴ La différence micro-macro se dit pour l'ethnographie elle-même : des « études microethnographiques » portent sur « la construction quotidienne de l'échec scolaire », et d'autres, « macroethnographiques », comparatives, sur « l'adaptation scolaire des minorités » (van Zanten 1994 : 66-67).

l'épistémologie et de la théorie, et met l'accent sur la cohérence et la pertinence des résultats obtenus (*ibid.*).

R. Sirota a voulu tenir cet objectif d'« une reconceptualisation du microsociologique articulée au macrosociologique » (1988 : 41)⁵. Pas de surprise donc, à voir ces observations menées à 3 – deux sociologues et un linguiste – cadrées selon « l'origine sociale » des élèves, déclinée en 4 « classes »⁶. On peut alors se demander si ce genre de recherche n'est pas surdéterminé par ce que dit déjà une approche globale des inégalités scolaires : car « l'objectif initial » était bien « de saisir le “comment” de cette différenciation sociale, démontrée par un certain nombre de travaux menés dans le champ de la Sociologie de l'éducation au niveau macro-sociologique » (*ibid.* : 171-172). Le fonctionnement concret de ce qui était jusqu'à lors démontré à l'aide de l'outil statistique est ainsi dévoilé, avec forcément plus de détails sur les comportements.

Pour arriver à ces résultats, qui ne manquent pas d'intérêt⁷, R. Sirota dit avoir recouru à une « instrumentation classiquement utilisée en Sciences de l'Éducation », « parfaitement positiviste » (*ibid.* : 172). Cette position affirmée accompagne la métaphore de la « boîte noire » (*ibid.* : 9) censée dire la nécessité d'accéder à l'endroit où vit la vérité des rapports sociaux et qui est l'interaction sociale quotidienne. Certaines pratiques d'enseignants contribuent à ces inégalités, d'où l'appel à leur « responsabilité sociale » en toute fin d'ouvrage⁸.

Du coup, le titre de l'ouvrage peut être trompeur. Certes, il y a un enjeu éditorial, et à cette époque, le quotidien est un objet prisé en sociologie⁹ et un carrefour pour sociologues et ethnologues¹⁰. Il n'empêche : l'ouvrage de R. Sirota résulte d'une « délimitation drastique du quotidien » : « La vie et le travail quotidien ont à l'école comme ailleurs d'autres facettes, dans lesquelles se manifestent d'autres homologues avec des pratiques sociales extrascolaires, par exemple dans le rapport à l'espace, au temps, au savoir, à la règle, à autrui » (Perrenoud, 1989 : 115). En limitant les observations à 26 séquences de français dans 7 classes de CM1 visitées pendant une semaine à l'aide d'une « grille d'observation » enrichie d'entretiens avec les 7 enseignants, cette étude ne mériterait pas, selon des ethnologues puristes, le label ethnographique. L'auteure ne le revendique d'ailleurs pas, qui se réclame plutôt d'une articulation entre « problématique interactionniste » et

⁵ L'« ethnographie constitutive » (Mehan 1979, ch. 1) n'est pas loin, qui considère les interactions en tant qu'accomplissements sociaux des structures.

⁶ Classes populaires ; cadres moyens ; artisans ; cadres supérieurs et professions libérales Pour identifier la catégorie socioprofessionnelle des élèves (qui est celle du « chef de famille »), l'auteure, qui reconnaît les limites de la procédure, a « repris l'ensemble des documents dont disposait l'enseignant, le directeur ou l'assistante sociale », en essayant d'être « aussi précis que possible » (*ibid.* : 61).

⁷ Par exemple, l'insistance des « bons élèves » pour prendre la parole, la reprise plus fréquente de leurs propos par l'enseignant que pour les « mauvais élèves », l'adhésion plus grande à la « règle du jeu » scolaire chez les enfants de cadres moyens que chez ceux des cadres supérieurs.

⁸ Ce propos suggère qu'une formation d'enseignants bien faite pourra, sinon atténuer les inégalités scolaires, au moins faire prendre conscience de certains “mécanismes” de fabrication de l'échec scolaire. Aux États-Unis, des anthropologues de l'éducation sont recrutés en ce sens. Une expérience de 13 ans en IUFM m'a appris que nombre d'enseignants en sciences humaines et sociales portent en eux le sentiment de pouvoir faire changer les comportements des enseignants en formation. Souvent en vain.

⁹ Par exemple : Certeau (1980), *Cahiers internationaux de sociologie* (1983).

¹⁰ Entre autres, sur le thème de la ritualité : *Cahiers internationaux de sociologie* (1992), *Ethnologie française* (1996).

« méthodologie de type expérimentaliste » (Sirota, *op. cit.* : 14) ; ce qui fait pencher ce travail plus vers la sociolinguistique ou la psychologie sociale que vers l'ethnologie et l'anthropologie.

Une méthode qualitative au service d'une « socio-anthropologie de l'enfance »

L'expression « ethnographie de l'éducation » est sans doute inappropriée. Le domaine est vaste et l'importation des méthodes des ethnologues des “sociétés traditionnelles restreintes” dans nos “sociétés modernes étendues” a obligé les chercheurs à partitionner le domaine de l'éducation : l'école, on l'a vu, fait l'objet de toutes les attentions ethnographiques chez les sociologues de l'éducation, mais un autre objet est désormais à prendre en compte : l'enfance.

L'histoire et l'anthropologie ayant privilégié « l'enfance », et la psychologie « l'enfant », ces options présentent un risque de naturalisation. À la fin des années 1990, à la faveur du tournant compréhensif, centré sur les acteurs et leurs logiques de socialisation, les sociologues s'intéressent aux « enfants » (Montandon, Osieck 1997). On admet alors que les modes de socialisation sont divers, que l'expérience des enfants se construit dans une pluralité d'espaces sociaux et culturels ; l'enfance est un monde hétérogène (Danic *et al.*, 2006, 1^{ère} partie). En conséquence, les intitulés de groupements de recherche associant une discipline et un objet générique sont peu adaptés¹¹. Il y a là des effets institutionnels (en France, les découpages disciplinaires, et les crispations identitaires qui en découlent souvent, cohabitent bizarrement avec l'injonction au travail pluridisciplinaire), mais on se dit que l'expression « socio-anthropologie de l'enfance et des enfants » définirait mieux ces travaux¹². L'ambiguïté persiste cependant, car la mobilisation courante des expressions « monde enfantin », « ethos enfantin » ou « culture enfantine » renvoient à une vision plutôt homogène de l'enfance.

J. Delalande, soucieuse de démontrer le caractère « heuristique » du « concept » de « culture enfantine », la considère comme « ce qui résulte de la formation des enfants comme groupe social » (2006 : 267). Il s'agit de « valorise[r] *un des univers culturels* dans lequel ils évoluent, compris dans un environnement culturel plus large composé notamment d'un univers familial, régional... » (*ibid.* : 269 ; italiques d'origine). La « culture enfantine » est donc un « sous-ensemble culturel à l'intérieur d'une culture globale, à chercher à l'échelle d'un pays notamment » (*ibid.*) dès lors que le « groupe de copains », « l'échelle d'un pays » et « l'échelle internationale » (*ibid.* : 270) sont vus comme des mondes différents.

¹¹ *Sociologie de l'enfance* est un comité de recherche de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF). *Anthropologie de la petite enfance* a été un groupement de recherche (GDR) du CNRS entre 1998 et 2003 générateur d'un colloque sur le soin et les rites de l'enfance, qui a donné lieu à un ouvrage quasi exclusivement tourné vers les sociétés extra-européennes, surtout africaines (Bonnet, Pourchez 2007).

¹² Un bémol se trouve dans le titre d'un colloque tenu à Liège en mars 2011 : *Pour une anthropologie de l'enfance et des enfants*. Concernant la « socio-anthropologie », les initiatives du sociologue P. Bouvier à partir des années 1980 (ouvrages, revue, journées d'étude...) la présentent tantôt comme une *démarche*, une *discipline*, un *champ de recherche*, un *courant*. Quant à l'enfance, l'ethnologue J. Delalande en a proposé « une approche socio-anthropologique » (2007 : 673), à la suite des sociologues D. Vander Gucht (1992) et P. Rayou (« Naissance d'une socio-anthropologie de l'enfance et de la jeunesse », communication à la journée d'étude *Un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*, AISLF, 1993).

Une critique s'impose ici. D'une part, dans l'expérience des enfants, les produits de la culture mondialisée coexistent avec ceux de la culture traditionnelle, de la culture nationale et de la culture des groupes de pairs. D'autre part, la notion de culture n'a plus le sens que les ethnologues lui ont donné à la fin du XIX^e siècle et entretenu pendant le XX^e. Dans ce sens, l'auteure, en définissant la culture enfantine comme « l'ensemble des connaissances, des savoirs, des compétences et des comportements qu'un enfant doit acquérir et maîtriser pour faire partie du groupe de pairs » (*ibid.*), est proche d'A. van Gennep quand il écrit : « La société enfantine n'admet pas non plus les boudeurs et les tire-au-flanc » (1998 : 161). Car dans les deux cas, on accorde une portée optimale au décodage des normes en vigueur pour « faire partie » du « groupe social » des enfants. Cette approche comporte un paradoxe : elle englobe "les" enfants, en en excluant certains.

Alors, n'y a-t-il pas une impasse à ne considérer les enfants que comme « groupe social » ? Une autre voie peut être de les saisir dans la pluralité de leurs actes, expériences et pensées, l'objet de la recherche étant plutôt les phénomènes que les groupes. Les enfants seraient des acteurs particuliers de phénomènes culturels contemporains qui concerneraient d'autres acteurs. C'est dans ce sens, selon moi, et grâce aux atouts de l'ethnographie, qu'on accéderait à une socio-anthropologie : elle ferait la part belle à des cultures contemporaines complexes dans leurs agencements, enfants et adolescents étant les supports privilégiés pour décoder ces agencements. Cette proposition rejoint la préoccupation d'anthropologues pour la mondialisation (Appadurai, Balandier, Amselle, Warnier, Abélès) et celle d'anthropologues de l'éducation étasuniens : « Les notions de sujets "multiples" et de cultures "multiples" témoignent des effets de la mondialisation, de la fragmentation et de l'hybridité. Aussi les élèves, notamment les enfants de l'immigration, des diasporas, du transnationalisme, sont-ils de plus en plus représentés comme des syncrétiseurs, choisissant des pratiques culturelles parmi les champs discursifs multiples pour créer des pratiques hybrides » (Levinson, Gonzalez 2006 : 15).

Cette proposition n'invalide pas les thèses évoquées ici, elle les situe. L'ethnologie est une discipline appropriée à l'étude des jeux qui continuent de se produire entre enfants, à la fois grâce à l'histoire et au renouvellement que les sujets lui donnent. Mais c'est justement l'étude de ce renouvellement qui nous permettrait d'appréhender des enfants capables de produire des objets culturels originaux, au croisement de différentes sources (familiale, mondiale, nationale, internationale, régionale...). Une piste de recherche, que, visiblement, J. Delalande n'emprunte pas : en assumant l'étude de la « culture enfantine » à travers ce que les enfants font « entre eux » (Delalande, 2009), elle pratique bien une « ethnographie », au sens du décryptage d'une culture d'un groupe prédéfini ¹³.

¹³ Le fait que le doctorat de J. Delalande ait été dirigé par N. Belmont, spécialiste des rituels de naissance, des contes de tradition orale et de la place du folklorisme dans l'ethnologie française, donne à ces travaux leur cohérence.

Par ailleurs, en prenant l'enfance et les enfants comme objets, les chercheurs adeptes du travail de terrain affichent parfois des options méthodologiques divergentes. Doit-on, selon le précepte ethnologique original, « devenir en quelque sorte [...] leur concitoyen » (Gérando, *op. cit.* : 82), c'est-à-dire ici apprendre à agir et à penser comme les enfants entraîneraient le chercheur à le faire ? Certains, tout en se réclamant de l'observation participante (Danic *et al.* 2006), refusent ce jeu, car une dissymétrie générationnelle et statutaire irréductible existe entre acteurs et chercheur. Celui-ci peut de plus être confondu avec un maître ou une maîtresse, un père ou une mère. Pour pallier ce problème, une « attitude intermédiaire entre l'étranger et le familier » (*ibid.* : 117) permet d'accéder aux points de vue, récits, voire secrets, qui, justement, ne sont dévoilés ni aux parents, ni aux enseignants. Mais comme il n'est pas question d'« agir comme un enfant » (*ibid.* : 115), une des exigences de l'observation participante est évacuée, ce que critique W. Lignier (2008 : 20) : « [selon ces auteurs,] une observation participante avec des enfants devrait donc, pour ainsi dire, éviter la participation ». L'auteur a justement tenté cette mue avec des « enfants intellectuellement précoces », dans un contact continu avec eux, en intégrant une classe de 6^{ème} pendant 4 mois. Il montre l'impossibilité de s'en tenir à une vision générique de l'enfance, mais aussi la manière dont les rapports au corps et à l'autorité agissent comme opérateurs de la différence enfant-adulte. Finalement, « l'observation participante avec des enfants est donc possible, à certaines conditions », mais « savoir si elle est souhaitable renvoie spécifiquement à la qualité des matériaux recueillis » (*ibid.* : 34).

Au fond, la différence entre une observation « à bonne distance » et une « de l'intérieur » alimente une opposition dont l'enjeu serait la figure d'un chercheur « plus authentiquement participant ». Cette divergence permet de souligner que les adeptes de l'ethnographie oscillent entre le pôle d'une observation participante qui porte au plus haut la valeur d'implication du chercheur, et le pôle d'une observation directe – ou « non participante » (Lapassade 1991 : 110) – qui ne la discute jamais, ni même ne l'expose.

L'ethnographie et l'observation participante démultipliées : dire sa posture

Interroger l'ethnographie dans le domaine de l'éducation donne ainsi à voir de grands écarts méthodologiques.

Une première ligne de démarcation réside dans la posture de recherche, qui peut relever de la « science positive » ou de la « science réflexive » (Burawoy, 2003a). L'ethnographie devient elle-même réflexive (Davies 1997, Burawoy 2003b), et le fait qu'on en vienne à inventer cette expression signifie bien qu'il a fallu réinjecter dans l'ethnographie la part de réflexion sur la posture et les ajustements relationnels du chercheur. Rappeler l'importance de la posture et de son dévoilement sert à penser la mesure des effets de l'implication sur la nature des données collectées

et de la connaissance produite ; ce rappel s'avère nécessaire dans une démarche qui associe connaissance scientifique et éthique ¹⁴.

Une seconde ligne de démarcation a à voir avec le temps de présence sur le terrain. Si, pour certains, un des critères fondamentaux de l'ethnographie est la « longue durée » (Beaud, Weber, 2003 : 298-299), le « séjour prolongé » (Smith 1982, *in* Henriot van Zanten, Anderson-Levitt 1992 : 81) ou l'« intimité prolongée » (Bensa 2010 : 115), certaines distinctions opérées par des chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation atténuent le poids de ce critère. P. et P. Adler (1987) ont distingué trois types d'appartenance (*membership*, mot que G. Lapassade traduit par « observation participante », 1998 : 54-57) : périphérique, active ou complète. Un degré d'implication croissant se lit dans ces termes, le dernier, repris de R. Gold (2003) pouvant signifier l'opportunité saisie par un professionnel d'un milieu donné d'en faire l'étude, ce que G. Lapassade (1991 : 30) nomme « observation participante interne », distincte de l'« externe », par laquelle le chercheur cherche à intégrer le milieu.

Comme si cela ne suffisait pas, l'ethnographie a elle aussi épousé des attributs. J'ai déjà cité les « constitutive » et « réflexive », mais on n'oubliera pas la « multi-située » (Marcus 1995), la « combinatoire », à distinguer des ethnographies « intégrative » et « narrative » (Dodier, Baszanger 1997). Et pour ne pas perdre de vue les « scènes sociales » par lesquelles les sujets interagissent et se socialisent, F. Weber a invité à une ethnographie « multi-intégrative » (2003) ¹⁵.

Cette inflation d'épithètes laisse à penser que l'ethnographie ne va pas de soi, qu'elle doit, sinon être redéfinie en tant que telle, au moins être définie en rapport au contexte singulier de la recherche, du fait d'une multiplicité d'usages et de l'impérieuse nécessité de réintroduire des questionnements d'ordre épistémologique.

Dès lors, tout chercheur devrait préciser à quel type d'ethnographie il recourt. Les motifs généraux sont connus : il s'agit de mettre à jour des réalités complexes, à partir de « l'intérêt pour les activités quotidiennes », « l'attention accordée au sens que les individus attribuent à leur action », « l'effort pour produire un compte rendu synthétique et contextualisé », « la tendance à concevoir le cadre interprétatif comme une construction progressive plutôt que comme la validation-invalidité d'un ensemble d'hypothèses » et enfin « une présentation finale qui marie volontairement la description et la narration avec la conceptualisation théorique » (Smith 1982, *op. cit.* ¹⁶). Débusquer une complexité, la mettre à jour, demande donc un contact concret avec le terrain, et l'observation participante, complète ou partielle, prend alors place dans un ensemble de techniques de collecte variées (Malinowski 1989 : 78 ; Eisenhardt, *op. cit.* : 299-300) : au fil du temps, l'ethnologue juge

¹⁴ Je n'irai pas jusqu'à dire que la nécessité de rendre réflexive l'ethnographie provient d'« une crise existentielle de l'Occident », à cause du « lancinant rappel du terrain comme pseudo-preuve de la valeur du travail de recherche » (Boumard, 2010 : 11).

¹⁵ À ma connaissance, l'absence de réflexion, dans les recherches françaises sur l'éducation, sur ces différents types d'ethnographie, conduit à se demander si les chercheurs se revendiquant de l'ethnographie ne le feraient pas d'abord pour se distinguer de ceux qui préfèrent des théories sociologiques à tendance structuro-fonctionnaliste ou marxiste, qui semblent réactivées ces temps-ci.

¹⁶ L'auteur relève un 6^{ème} trait distinctif de l'ethnographie, « le séjour prolongé dans la communauté étudiée », que j'ai évacué ici puisqu'a déjà été exposée la ligne de démarcation sur la question de la durée sur le terrain.

bon de provoquer un entretien, individuel ou collectif, plus ou moins formalisé, de prendre des photographies, filmer, répondre à une invitation pour une réunion sérieuse ou festive, etc. Le terrain se vit dans un assemblage de lieux, d'espaces, de temps, d'objets, de sujets et d'activités avec lesquels il faut construire une proximité la plus constante possible, afin d'élargir les éventails de l'observable et de la réflexion.

Le déploiement du travail ethnographique dans un « programme de résidences d'artistes en école maternelle »

Ma formation générale (sociologie, ethnologie, anthropologie) et sectorielle (ville, famille, éducation, et plus récemment, art) m'engage dans une indispensable réflexivité, d'autant plus sur le curieux "terrain" que je fréquente depuis maintenant 7 ans.

À partir de janvier 2003, une dizaine d'« écoles maternelles » de la ville de Lyon accueillent chaque année un artiste, dont le contrat est renouvelable jusqu'à 3 ou 4 ans. Un an plus tard, le Centre de ressources *Enfance Art et Langages* (CREAL), organisme municipal qui coordonne ce programme, a sollicité l'IUFM de Lyon pour une recherche. J'y ai été convié, identifié comme ethnographe ayant travaillé sur les espaces habités et les objets matériels, et publié récemment sur le sujet (Filiod 2003a, 2003b). Le programme avait déjà une certaine visibilité : la presse écrite et une télé éducative locale s'en étaient fait l'écho, et l'attente d'évaluation sourdait, comme je pus le comprendre en mars 2004, dans les discours officiels ou experts d'un colloque adossé à une exposition présentant, dans le vaste hall de l'Hôtel de Ville, les travaux réalisés dans les écoles depuis plus d'un an.

Dans ce contexte institutionnel et politique, notre équipe, composée de 8 personnes, s'empara de la demande brièvement formulée par le CREAL lors d'une réunion : « *observer ce qui se passe* ». Les enjeux liés aux innovations auraient pourtant pu laisser penser que le CREAL orienterait plus la demande : « *les enfants développent-ils des compétences artistiques ?* », « *ce dispositif permet-il d'atténuer l'échec scolaire ?* », « *dynamiser les relations école-familles* », etc. Alors, motivé par la demande ouverte du CREAL, j'en profitais pour valoriser l'« observation flottante » (Pétonnet 1982), et privilégier « ce contact avec le matériel vivant » qui nous incite à « se fier à ce qu'il nous dit quand nous le rencontrons » (Mead 1971: 14).

Répartis sur 4 écoles volontaires pour l'accueil des chercheurs, nous nous engageâmes chacun avec notre méthode. Des contacts sympathiques avec deux enseignantes et l'artiste d'une école située à quelques centaines de mètres de chez moi déterminèrent mon choix : j'allais y passer une année scolaire complète, à raison d'une demi-journée par semaine en moyenne. J'assistai à une réunion de l'équipe éducative en juin de la même année, avant un terrain "plus direct" en septembre : je vins avec une caméra vidéo prêtée par le CREAL. L'expansion phénoménale d'outils numériques peu encombrants dans ces années 2000 me permettait d'entretenir un souci constant pour la place de

l'image dans les sciences sociales (Filiod 1998, 2011), qui est tout sauf nouveau : B. Malinowski et F. Boas, au début du XX^e siècle, ont profité des techniques de leur époque pour inclure l'image dans leur méthodologie. En France, M. Mauss en a dit l'intérêt dans le contexte de création de l'Institut d'ethnologie (1926), et l'un de ses disciples, M. Griaule, en sera un grand utilisateur¹⁷.

Ce choix de l'image mobile tenait aussi à la combinaison de la présence d'un plasticien et de la profusion de productions matérielles que donnent à voir les écoles maternelles. J'ai alors entamé un filmage à vide de l'enceinte, à partir de « *l'atelier* », encore dénommé « *espace goûter* » sur les plans d'évacuation de l'école. Le filmage consista en un parcours, à travers les couloirs, les escaliers et le hall d'accueil, hors espaces intérieurs (salles de classe, de réunion, toilettes, bibliothèque). Je m'attardais sur les objets affichés, ainsi que sur la cour de récréation des « *petits* » et celle des « *moyens* » et des « *grands* ».

Au fil du temps, je cherchais à cerner les intentions de l'artiste, diplômé des Beaux-Arts et des Arts appliqués, spécialité "plasticien de l'environnement architectural". Sensible aux dimensions pratique et théorique de l'espace, sa démarche était proche de celle d'autres professionnels de l'espace, urbanistes, géographes, voire anthropologues. J'écoutais avec attention son souci de penser l'école dans son ensemble et dans ses parties, et la constance avec laquelle, dans ses projets menés depuis 2 ans dans l'école, il portait haut les notions de « *territoire* », « *souvenir* », « *mémoire* », « *partage d'identités* ». En ce début d'année scolaire, plus sûr dans sa relation aux enfants et partant sur un nouveau projet, il avait choisi de les laisser s'exprimer sur leurs jeux dans la cour, de les photographier en train de jouer, de les laisser se photographier eux-mêmes en train de jouer (sans les priver de la liberté de saisir autre chose à portée de viseur : le ciel, une voiture de police qui passe dans la rue, le sommet d'un bâtiment,...), de déposer des objets dans la cour – baguettes en formes de piques, balayettes, sacs de pommes de terre –, pour qu'ils imaginent des formes. Autant de scènes qui figuraient, imprimées, sur une cloison de l'atelier, et qui servirent de support à un entretien informel avec l'artiste ce même matin de filmage. Il me parla de réalités observées dans la cour : tel jeu discret sous un buisson entre enfants, telle histoire imaginée à partir d'éléments naturels et d'objets matériels existants. Ainsi confirmait-il un propos tenu lors d'un entretien réalisé au printemps précédent : l'objectif de ce travail était de « *placer un peu les enfants dans un rapport, un peu, d'ethnologie ou d'anthropologie de leur propre pratique* ».

Curieuse situation : l'ethnographe côtoyait un sujet ayant réalisé un travail d'observation et de collecte dans la cour, avec des enfants mis en face de leur « *propre anthropologie* »¹⁸. Soumis à ce drôle d'univers à "ethnographies sédimentées", je me persuadais, une fois de plus, que le travail ethnographique ne consistait pas à décrire une réalité en tentant de la neutraliser, dans une posture

¹⁷ Sur la photographie dans l'histoire de l'anthropologie et des sciences sociales, voir *L'Ethnographie* (1991) et Maresca (1996). Sur Malinowski, Samain (1995). Sur Boas, Clifford (1996 : 187 et 215-248). Sur Mauss, Mauss (1967 : 19) et Fournier (1994 : 597). Sur Griaule, Griaule (1957) et Clifford (1996 : 61-95).

¹⁸ Expression de Georges Perec (1989 : 11), proche de celle employée par l'artiste.

objectiviste tenant largement du fantasme scientifique ou/et de la défense psychologique. Il se vit plutôt, en interaction avec des sujets nourris de conscience, d'intentions et d'interprétations, avec qui il s'agit plus de partager une lecture des réalités que de « lire par-dessus [leur] épaule » (Geertz 1983 : 215).

Au bout du compte, suivre le travail artistique m'a emmené au-delà de l'atelier, lieu où j'ai toutefois passé plus de temps que, par exemple, dans les salles de classe. Mais les déplacements de l'artiste dans l'école étaient nombreux ; accordant beaucoup d'importance aux « processus », au lien entre les espaces, les personnes, les supports, les matériaux et les objets, et bien sûr, aux liens entre tout cela, il était aussi tributaire du contexte, notamment du « projet d'école ». Rester dans l'atelier aurait été contre-productif, d'autant que les déplacements hors école avaient tout autant d'importance : l'artiste effectua pendant l'année scolaire une résidence d'un mois au Bangla Desh, tandis que nous fûmes invités, lui et moi, à communiquer (séparément) dans une journée d'étude à l'École d'art de Blois, partageant ainsi un voyage pendant lequel il me fit remarquer à quel point j'étais collé à mon carnet de notes...

Le travail artistique dépasse donc le cadre strict de l'activité de l'artiste entendue classiquement : une activité technique menée par un être singulier inspiré et créatif, qui expose en galerie et s'inscrit dans le marché de l'art. Mon tropisme initial vers l'atelier de l'artiste s'est ainsi dissout de lui-même : suivre l'artiste dans le projet, c'est finalement se déplacer sur les différentes composantes du projet. La question de l'étendue du travail artistique et de sa dynamique épouse donc celle de l'étendue du travail ethnographique et de sa dynamique : le chercheur est amené à déployer ses modes d'observation, de collecte, de participation. De fait, si l'ethnographie se caractérise par l'observation fine et détaillée des réalités humaines et sociales et une restitution tout aussi fine, alors il convient de multiplier les techniques de collecte : observation directe, avec écriture différée ou enregistrement direct (cerveau, stylo, photo, vidéo), observation participante, entretiens formels et informels, semi-dirigés et non dirigés¹⁹. Aucune signification portée par tel ou tel acteur ne peut être laissée au hasard, y compris les tenants et aboutissants institutionnels et politiques. Le chercheur n'est pas isolé de cet environnement, il n'est pas rivé à une observation dans un espace confiné où évolue un « groupe », encore moins une « communauté » spécifique dont il faudrait décrypter la « culture ». Le travail réflexif consiste plutôt dans une mise en regard des résultats obtenus par l'ethnographie et de la posture politico-institutionnelle qui demande de se tenir à bonne distance de tous les acteurs, à la fois constitués par des statuts et des fonctions et personnes singulières avec lesquelles se développent des affinités, des sentiments négatifs, de l'indifférence.

De cette mise en regard ressortent quelques enjeux forts, notamment celui lié à la transformation

¹⁹ On relèvera, dans notre démarche, la parenté avec l'« ethnographie combinatoire » déjà rencontrée (Dodier, Baszanger 1997), même si ces sociologues ne parlent à aucun moment de l'image ; ils semblent même l'exclure : « Le matériau collecté s'apparente souvent à un corpus assez vaste de données *textuelles* issues de sources hétéroclites ». (*Ibid.* : 51 ; mes italiques). De même peut-on s'étonner de la présence infime de l'image dans les éditions mises à jour entre 1997 et 2003 du *Guide de l'enquête de terrain* de S. Beaud et F. Weber.

des métiers concernés par le programme : celui d'enseignant, celui d'artiste et celui d'Atsem²⁰. Pour le deuxième, j'ai montré combien l'identité gagnerait à être traitée en termes dynamiques (Filiod 2008), ce qui peut d'ailleurs donner l'impression d'identités professionnelles fragilisées et expliquer la vigilance de certains acteurs vis-à-vis du maintien de définitions identitaires strictes. L'ethnographie est à même de rendre compte d'observations précises à ce sujet ; les interrogations et le regard se portent moins sur l'identité que sur l'activité, des micro-tâches qui interrogent le rapport à l'espace, aux gestes, à la position des corps, aux manières de s'adresser aux enfants ; en conséquence, le binôme "artiste-enseignant", si souvent discuté dans les différents lieux du programme, importe moins que le trinôme "artistique-pédagogique-éducatif", dont les éléments se distribuent de manière complexe dans le travail au quotidien.

Le rôle de l'ethnograph(i)e dans le monde social se situe sans doute dans cette possibilité de mettre au jour une réalité qui déstabilise les catégorisations stéréotypées (d'ailleurs utiles parfois dans l'action politico-institutionnelle). Nuancer ainsi les discours et postures qui insistent sur la séparation de territoires professionnels et statutaires, c'est valoriser les liens entre des sujets impliqués dans des rencontres, susceptibles de faire émerger une réflexivité partagée, notamment sur la transformation des métiers et sur les interrogations autour du travail éducatif. Cette réflexivité peut aussi se révéler utile pour mieux évaluer les rapports entre art, culture, école et société. Les stages annuels co-organisés par le CREAL et l'Inspection académique du Rhône auxquels je suis amené à participer jouent un rôle important dans cette réflexivité partagée : en tant que responsable scientifique, petit à petit institutionnalisé comme « *partenaire* », je suis sollicité pour faire une place à la recherche dans la formation. Dans ces stages, la « *journée recherche* » consistait en un bref exposé des résultats obtenus, suivi d'un travail en ateliers fondé sur le récit d'expériences et l'analyse des situations, sur des thématiques émergeant du travail ethnographique et donc fixées par nous-mêmes. Ce qui en ressortait pouvait servir autant la recherche que la formation.

L'image au carrefour des pratiques : politique de terrain et recherche coopérative

Au cœur de l'enjeu de ce qui est devenu une ethnographie du travail pédagogique et éducatif dans un contexte d'éducation artistique et culturelle, les images produites (fixes ou mobiles) figurent de bons objets médiateurs. La question de l'exploitation des matériaux iconiques a son importance, notamment dans les espaces d'exposition des résultats de recherche, comme nous le verrons. Mais avant cela, la combinaison des images et de l'entretien avec les personnes filmées peut contribuer à obtenir des données plus fines sur le rapport au travail (Filiod 2011), ou sur la manière dont des adultes prêtent attention à des comportements d'enfants en situation, à partir de savoirs particuliers

²⁰ Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

sur l'enfance²¹. Il s'agit donc de prendre au sérieux la médiation des objets matériels²², en s'appuyant sur la fonction médiatrice du document iconique, et qui accompagne ses habituelles fonctions documentaire et illustrative. Ces fonctions projettent le chercheur, ses données, ses analyses, ses interprétations, ses mises en débat, dans et au-delà du cercle scientifique²³.

Il convient donc de ne pas circonscrire le travail avec l'image au seul domaine scientifique "proprement dit". Car le travail de terrain se donne dans toute une complexité, quelque soit le lieu, le type de société ou de phénomène étudié (Olivier de Sardan, 1995). Rapporté au terrain dont il est question ici, cela demande d'intégrer la logique partenariale, qui mêle des acteurs bien différents par leurs statuts, leurs rôles, leurs manières d'être, et qui ont tous, avec plus ou moins d'intensité, affaire avec l'image. Du coup, les manières dont l'image circule, est utilisée, échangée, prêtée, empruntée, impliquent le chercheur dans une nécessaire réflexion sur les éventuelles stratégies à construire, voire sur une attitude qui relève d'une politique de terrain²⁴. Le contexte qui m'accueille incite beaucoup à la publicisation : le CREAL valorise son action, la municipalité affiche avec constance ce « *programme unique en France* », les médias locaux prennent pour sujet le programme lui-même ou telle école ou tel artiste, les écoles montrent aux parents ce qui se fait, etc. Les questions sur le statut des images du chercheur reviennent alors en boomerang, mais sur le registre politique. En effet, la demande sociale en images est telle que les acteurs se sollicitent parfois pour s'emprunter des images. J'ai ainsi récolté, pour une publication, une image prise par un plasticien ; un de nos rapports de recherche annuels²⁵ comporte 88 images dont 4 provenant des écoles. À l'inverse, je fus sollicité par d'autres, désireux d'utiliser "mes" images. Ainsi, nourries d'une bonne intention, les premières cheffes de projet du CREAL, souhaitaient conserver nos filmages ; mais la situation était ambiguë, et l'est encore : le filmeur, auteur, propriétaire intellectuel des documents, est financé par l'institution qui fait vivre le CREAL ; un accord implicite pourrait alors exister pour que les filmages de recherche y soient stockés. Afin de lever l'ambiguïté, j'ai proposé, à la deuxième cheffe de projet d'alors, une réflexion partagée sur l'image, ses fonctions, ses usages, bref ses propriétés (au double sens du terme...). Idée jugée intéressante, mais avortée, et non ressuscitée depuis, même avec l'arrivée d'une troisième cheffe de projet. Chacun a préféré gérer son propre stock d'images, sans avoir à emprunter.

Pour ma part, je me suis maintenu et me maintiens encore dans une vigilance pour que des images produites dans le contexte de recherche ne soient pas dévoyées. Mais il y a une marge entre

²¹ La question des « savoirs sur l'enfance » fait l'objet d'une recherche entamée en décembre 2009 et intitulée *Politiques de l'enfance : le cas de l'éducation artistique*. Menée sous la direction d'Alain Kerlan (Université Lyon 2), elle est soutenue par l'Agence nationale de la recherche (ANR).

²² J'ai suggéré ailleurs que le « récit des objets de vie » pouvait devenir un pendant utile au classique « récit de vie » (Filiod, 2003 : 105).

²³ L'un des atouts de l'ethnographie combinatoire est de se penser comme tournée vers « l'espace public de ses lecteurs » (Dodier, Baszanger *op. cit.* : 60-62).

²⁴ Je dis à dessein « une politique de terrain » pour ne pas assimiler cette idée à « la politique du terrain » préconisée par J.-P. Olivier de Sardan (1995), où il insiste plus sur la rigueur de la démarche scientifique dans un contexte de pluralité de techniques de collecte. Comme D. Cefaï (2003 : 493-497), je pense qu'il est bien difficile de parler génériquement du travail de terrain et donc du terrain.

²⁵ Rapports téléchargeables à l'adresse suivante : http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/publications/rapports_de_recherch4960

vigilance et crispation : il m'est ainsi arrivé de prêter certaines images, au-delà de la production de données. La première fois à la demande d'une journaliste d'une télé locale qui souhaitait avoir des « *plans de coupe* » à insérer dans mon interview filmée. Elle n'en fit pas usage. La seconde fois à la demande d'une chorégraphe désireuse d'intégrer, dans le cadre d'une soirée d'ouverture aux parents, des images vidéo, moyen que j'étais le seul à avoir utilisé. Sur un moniteur, dans le hall de l'école, le film défilerait en boucle, libre à chacun de s'arrêter devant ou non.

J'ai accepté dans les deux cas, car le support était clairement illustratif ; au point où, dans le second cas, un filmage fait par un parent d'élève avec un caméscope familial aurait pu servir aussi bien... Mais j'ai accepté pour une autre raison. Il y avait là comme un contre-don, répondant au don que les sujets font de leur temps, de leur personne et de leur point de vue sur les choses qui intéressent le chercheur. Cette chorégraphe s'était déplacée à mon domicile pour que nous décortiquions, avec une enseignante, le même document filmé, où l'une et l'autre officiaient. Il faut bien rendre parfois ce que les gens du terrain vous donnent (les fameuses « données »).

La vigilance peut donc s'accommoder de quelques relâchements, à condition d'être sûr qu'ils ne seront pas trop conséquents. L'image, par son statut contemporain d'objet culturellement ordinaire, peut ainsi servir de monnaie d'échange, dans la recherche d'un bon commerce avec les gens du terrain. Dans ce sens, l'expression « recherche coopérative » pourrait devenir cardinale dans la définition d'une éthique de recherche incluant notamment l'image. On distinguera cependant ce qui relève du méthodologique et ce qui relève de l'institutionnel.

La recherche coopérative méthodologique s'entend avec les acteurs des écoles et met en jeu l'image, notamment l'image mobile combinée à l'entretien. La recherche coopérative institutionnelle s'entend avec les partenaires engagés dans des « *contrats d'objectifs* », des « *conventions* », dans lesquelles la recherche a sa place, par la voix du responsable scientifique, ethnographe qui par ailleurs filme, cause, observe, plaisante, écrit, questionne, téléphone, échange des e-mails avec les acteurs, bref fait du terrain. Dans l'état actuel, après 7 ans de coexistence institutionnelle, un « *pôle recherche* » a été construit sur le site internet du CREAL. Des acquis ethnographiques existent à travers les *propositions ouvertes pour l'action professionnelle* (POAP), résultats de la « recherche-développement » objet d'une première convention (2006-2008)²⁶. Certaines de ces POAP comportent des images vidéo, la vigilance s'imposant pour les agrémenter de commentaires adéquats, produits par notre équipe de recherche.

Ainsi l'ethnographe est-il conduit à construire, à petit pas, suivant les circonstances du terrain et ses propres élans, des réflexions, des stratégies, une réflexivité professionnelle qui, notamment du fait de l'image numérique, donne un autre relief à la réflexivité classiquement entendue comme paramètre du travail de terrain en anthropologie. Tantôt mise en avant, tantôt en veille, mais toujours disponible, l'image numérique est si présente qu'une absence de réflexion sur sa place, son

²⁶ http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/des_artistes_a_la_ma/les_poap

statut dans la recherche, pourrait relever de la négligence. L'inclure dans la construction d'une politique de terrain, au-delà des aspects strictement scientifiques, semble tout aussi nécessaire, car la coproduction de connaissances relève autant de l'épistémologie que de l'éthique.

* * *

En rendant compte de travaux très différents, mais tous référés plus ou moins à l'ethnographie de l'éducation, j'ai tenté de montrer l'importance d'une posture, à la fois scientifique et politique, qui relève d'une éthique mise à l'épreuve à chaque rencontre. Confronté à des réalités à fort enjeu : le travail au quotidien, le travail éducatif, les changements sociaux, culturels et politiques touchant l'enfance, je tâche, tout en ne revendiquant jamais la position de l'expert – qu'on veut souvent faire jouer à tout chercheur pris dans de tels dispositifs –, de recourir à l'ethnographie comme démarche sensible au quotidien, à la culture matérielle, au corps, à l'environnement et à l'intersubjectivité, et de faire comprendre que cette démarche est indispensable comme modalité démocratique de la science.

Bibliographie

- Adler Peter, Adler Patricia A., 1987, *Membership roles in field research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Beaud Stéphane, Weber Florence, 2003 [1997], *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte.
- Bensa Alban, 2010, *Après Lévi-Strauss. Pour une anthropologie à taille humaine*, entretiens avec B. Richard, Textuel.
- Bonnet Doris, Pourchez Laurence (dir.), 2007, *Du soin au rite dans l'enfance*, Toulouse, Érès.
- Boumard Patrick, 2010, « La tentation colonialiste ou la maladie infantile de l'ethnographie », *La Recherche en Éducation*, revue de l'Association francophone internationale de la recherche scientifique en éducation (AFIRSE), 2010/3 : 3-14.
- Burawoy Michael, 2003a [1998], « L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain », in D. Cefaï (textes réunis, présentés et commentés par), *L'enquête de terrain*, La Découverte : 425-464. — 2003b, « Revisits : An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography », *American Sociological Review*, vol. 68 : 645-679.
- Cahiers internationaux de sociologie*, 1983, vol. LXXIV : « Sociologie des quotidiennetés », PUF. — 1992, vol. XCII : « Nos rites profanes », PUF.
- Cefaï Daniel, (textes réunis, présentés et commentés par), *L'enquête de terrain*, La Découverte.
- Certeau Michel de, 1980, *L'invention du quotidien*, Tome I : *Manière de faire*, Gallimard.
- Cherkaoui Mohamed, 1996 [1986], *Sociologie de l'éducation*, PUF.
- Clifford James, 1996 [1986], *Malaise dans la culture. L'ethnographie, la littérature et l'art au XX^e siècle*, Paris, École nationale supérieure des Beaux-Arts (ÉNSBA).
- Cuche Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, 1996.
- Danic Isabelle, Delalande Julie, Rayou Patrick, 2006, *Enquêter auprès des jeunes et des enfants. Objet, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR.
- Debarbieux Éric, 1990, *La violence dans la classe*, ESF.
- Delalande Julie, 2006, « Le concept heuristique de culture enfantine », in R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR : 267-274. — 2007, « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, tome XXXVII, n° 2007/4 : *Anthropologie de l'école*, PUF, 581-595. — 2009 (dir.), *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*, Autrement.
- Derouet Jean-Louis, 1985, Compte rendu de *Doing the ethnography of schooling : educational anthropology in action* (G.D. Spindler, 1982), *Revue française de pédagogie*, n° 72/1, INRP : 102-106.
- Dodier Nicolas, Baszanger Isabelle, 1997, « Totalité et altérité dans l'enquête ethnographique », *Revue française de sociologie*, XXXVIII : 37-66.
- Eisenhardt Margaret, 2006, « Ethnographie de l'éducation », in A. van Zanten (coord.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF : 299-303.
- Erny Pierre, 1981, *Ethnologie de l'éducation*, PUF.
- Ethnographie (L')*, 1991, n° 109 : « Ethnographie et photographie », Société d'ethnographie.
- Ethnologie française*, 1996, tome XXVI, 1996/2 : « La ritualisation du quotidien », PUF.
- Filiod Jean Paul, 1998, *Multimédiations. La place et l'usage de la photographie dans le domaine ethnologique*, Mission du patrimoine ethnologique, Ministère de la culture et de la communication. — *Le désordre domestique. Essai d'anthropologie*, L'Harmattan, 2003a. — (dir.), *Faire avec l'objet. Signifier, appartenir, rencontrer*, Lyon, Chronique Sociale, 2003b. — 2007, « Anthropologie de l'école : perspectives », *Ethnologie française*, tome XXXVII, n° 2007/4 : *Anthropologie de l'école*, PUF : 581-595. — 2008, « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française*, 1/2008 : « L'art au travail », PUF : 89-99. — 2011 (à paraître), « L'image animée au service d'une coproduction de connaissances sur le travail au quotidien en milieu scolaire », *Revue de l'Institut de sociologie*, Université Libre de Bruxelles.

- Forquin Jean-Claude, 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck.
- Fournier Marcel, 1994, *Marcel Mauss*, Paris, Fayard.
- Geertz Clifford, 1983 [1972], « Jeu d'enfer. Notes sur le combat de coqs balinais », in *Bali. Interprétation d'une culture*, Gallimard, 165-215.
- Gérando Joseph-Marie de, 1800, *Considérations sur les méthodes d'observation des peuples sauvages*, in J. Copans, J. Jamin, *Aux origines de l'anthropologie française*, éditions, Jean-Michel Place, 1994 : 73-109.
- Gold Raymond, 2003 [1958], « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique », in D. Cefaï (textes réunis, présentés et commentés par), *L'enquête de terrain*, La Découverte : 340-349.
- Griaule Marcel, 1957, *Méthode de l'ethnographie*, Paris, PUF.
- Henriot van Zanten Agnès, Anderson-Levitt Kathryn, 1992, « L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », *Revue française de pédagogie*, n° 101/4, INRP : 79-104.
- Herskovits Melville, Linton Ralph, Redfield Robert, 1936, « Memorandum on the Study of Acculturation », *American anthropologist*, 38, n° 1, 1936, 149-152.
- Lapassade Georges, 1991, *L'ethnosociologie*, Méridiens-Klincksieck. —1998, *Microsociologie de la vie scolaire*, Anthropos.
- Legendre Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Levinson Bradley, Gonzalez Norma, 2006, « Anthropologie de l'éducation », in A. van Zanten (coord.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF : 12-16.
- Lignier Wilfried, 2008, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, n° 73 : 20-35.
- Longhi Gilbert, 2006, *Dictionnaire de l'éducation*, Vuibert.
- Malinowski Bronislaw, 1963 [1922], *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Gallimard.
- Marcus George E., 1995, « Ethnography in/of the World System : The Emergence of Multi-Sited Ethnography », *Annual Review of Anthropology*, Vol. 24 : 95-117.
- Maresca Sylvain, 1996, *La photographie. Un miroir des sciences sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Mauss Marcel, 1967 [1947], *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot.
- Mead Margaret, 1971, « Rapports de l'anthropologie avec les autres sciences », in *L'anthropologie comme science humaine*, Payot, 11-23. [V.o. in *American anthropologist*, vol. 63, no 3, 1961]
- Mehan Hugh, *Learning Lessons : Social Organisation in The Class Room*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1979.
- Montandon Cléopâtre, Osieck Françoise, 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, L'Harmattan.
- Olivier de Sardan Jean-Pierre, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1, Marseille, Parenthèses : 71-109.
- Perec Georges, 1989 [1973], « Approches de quoi ? », in *L'infra-ordinaire*, Seuil, 10-11.
- Perrenoud Philippe, 1989, Compte rendu de *L'école primaire au quotidien* (R. Sirota), *Revue française de pédagogie*, vol. 88, n° 1 : 113-119.
- Pétonnet Colette, 1982, « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'Homme. Revue d'anthropologie sociale*, XXII (4), 37-47.
- Revue française de pédagogie*, 1992, n° 101/4 : *Anthropologie de l'éducation*, INRP.
- Riesman Paul, 1991, « Éducation », in P. Bonte, M. Izard (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF : 222-224.
- Samain Étienne, 1995, « Bronislaw Malinowski et la photographie anthropologique », *L'Ethnographie*, n° 118, Paris, Société d'ethnographie, 107-130.

- Sirota Régine, 1998, *L'école primaire au quotidien*, PUF.
- van Gennep Arnold, *Le folklore français*, tome 1 : *Du berceau à la tombe – Cycles de Carnaval–Carême et de Pâques*, Robert Laffont, 1998 (réédition du *Manuel de folklore français contemporain : Du berceau à la tombe*, Picard et C^{ie}, 1943).
- van Zanten Agnès, (coord.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, 2006.
- van Zanten Agnès, « Anthropologie de l'éducation », in Ph. Champy, Ch. Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan : 66-68.
- Vander Gucht Daniel, « La ritualité dans le cadre de la socialisation primaire. Éléments pour une socio-anthropologie de la prime enfance », *Cahiers internationaux de sociologie*, XCII, 1992/1, PUF, 1992 : 31-57.
- Weber Florence, 2003, « Actualité de la recherche ethnographique », Postface à la 2^{ème} édition (2002) de S. Beaud, F. Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte : 315-340.