HAL open science

Un petit tour d'induction analytique

Baptiste Besse-Patin

To cite this version:

Baptiste Besse-Patin. Un petit tour d'induction analytique. 2017. halshs-01465287v2

HAL Id: halshs-01465287

https://shs.hal.science/halshs-01465287v2

Preprint submitted on 7 Mar 2017

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Un petit tour d'induction analytique

Baptiste Besse-Patin*

7 mars 2017

1 Aperçu référencé

D'un aperçu franco-centré, cette démarche est rarement citée [1] et vraisemblablement peu utilisée à côté de la mieux connue et plus répandue *théorisation enracinée* développée par Glaser et Strauss (2010) même si elle a été tardivement traduite si on se réfère au texte original (Glaser et Strauss 1967) ou aux larges développements qu'elle a connu depuis, notamment au Canada. Ces rares exemples en langue française peuvent s'expliquer en suivant les travaux de Briand et Chapoulie (1991), Chapoulie (1991, 2000b) et Peneff (1996, 2009) où ils montrent, malgré des débuts prometteurs de l'enquête de terrain, le tournant pris par la sociologie qui a privilégié l'entretien et le questionnaire comme outils de recueil des données. Il y aurait matière à comparaison avec les États-Unis comme le propose Peneff (1996) mais là n'est pas le sujet et Chapoulie (2001, 2008) traite la question.

Du côté de sciences de l'éducation, même les derniers manuels de Guigue-Durning (2014) et Payet (2016) n'évoquent pas la « cuisine » analytique et on pourrait croire à une conception magique de l'analyse ethnographique des données. Après avoir récolté des centaines d'informations qu'elles soient observées plus ou moins directement, entendues dans des conversations ou provoquées à travers des entretiens informels, lues dans des documents patiemment récupérées, parfois au fond des poubelles… Qu'en fait-on ? De ce côté, les chercheurs sont plus avares en description. Il serait un peu long de parcourir les différents « manuels » souvent cités (Arborio et Fournier 2010 ; Beaud et Weber 2003 ; Peretz 2004) mais, grossièrement, se retrouve une même méthode d'analyse « comparative continue » qui n'est pas étrangère à (Glaser 1965). Après relectures (et relectures), il s'agit de faire émerger des traits communs, comparaisons après comparaisons, mais pour beaucoup de commentateurs, cela peut paraître hasardeux et peu systématisable à toute ou partie d'un corpus.

Pour autant, on peut en trouver après quelques recherches un petit exemple chez Ink (2016) ainsi que, forcément, chez Cefaï et Gardella (2011). Plus largement, et comme sou-

*Experice, Université Paris 13

1. Et quand elle est citée, elle est rarement explicitée si ce n'est par Olivier de Sardan (2008).

vent dans le cas de l'ethnographie, les quelques informations doivent beaucoup aux "readers" de Daniel Cefaï qui a permis d'introduire quelques textes fondateurs de l'enquête ethnographique (Cefaï 2003) et d'en proposer un état contemporain sans aplanir les débats internes (Cefaï 2010). Entre autres, on peut retenir deux textes qui nous intéressent : la traduction (Becker 2003a) d'un texte important de Becker (1958) suite à l'enquête, célèbre mais non traduite, menée dans une école de médecine, *Boys in White: Student Culture in Medical School* sous la direction de Hughes. D'ailleurs, cette enquête lui servira de base à de nombreuses publications pour défendre sa démarche d'enquête reposant sur l'observation participante et l'analyse qualitative (Becker 1968, 1970 ; Becker et Geer 1960).

1.1 Les fondations originelles

Avant de plonger dans les travaux de Becker, ceux-ci nous permettent de faire un tour par les origines de l'induction analytique qui, sans vraiment de hasard, s'ancrent du côté de Chicago et des premiers sociologues. En suivant Robinson (1951) (cité par les précédents), il nous renvoie à un des premiers ouvrages méthodologique de la sociologie écrit par Znaniecki (1934), *The Method of Sociology*. Dans le sixième et dernier chapitre nommé "Analytic induction in sociology", Znaniecki (ibid., p. 249-331) présente et défend la « vraie méthode » de la physique et de la biologie, rien que ça, et elle devrait devenir celle des sciences sociales (ibid., p. 236-237) contre, ce qu'il appelle, l' "enumerative induction" que l'on peut rapprocher de l'analyse quantitative à partir d'enquêtes statistiques par questionnaire.

Précision utile, ce n'est pas n'importe qui. Avec William Isaac Thomas, il a produit une œuvre conséquente de plus de 2300 pages concernant l'immigration paysanne polonaise (W. I. Thomas et Znaniecki 1918) en utilisant ce qui seront les principales méthodes sociologiques développées à l'université de Chicago. Par ailleurs, à partir de ses travaux sur la délinquance juvénile, W. I. Thomas (1923) et W. I. Thomas et D. S. Thomas (1928) est le théoricien de la « définition de la situation » (W. I. Thomas 2006) qui est considérée comme le postulat central de ce qui sera qualifié plus tard d'interactionnisme symbolique par Blumer (1969) (mais le terme a été introduit dès 1937). En suivant Mead (1917), Herbert Blumer a d'ailleurs souligné « l'importance du cas négatif, de l'exemple qui contredit votre hypothèyse, comme clé du progrès de la connaissance scientifique. Le point fondamental est que le fait de découvrir que vos idées sont fausses est la meilleure manière d'apprendre quelque chose de neuf » (Becker 2002, p. 302).

Par la suite, l'induction analytique a été reprise par plusieurs chercheurs gravitant autour de Chicago : sur la criminalité en col blanc (Sutherland 1940), ou sur l'addiction aux opiacés (Lindesmith 1938) ou encore les détournements de fonds (Cressey 1953) (étudiant des deux premiers). À cette période, la méthode donna lieu à un dialogue affûté entre Robinson (1951, 1952) et Lindesmith (1952) où ils approfondissent leur vision de l'induction analytique et en discutent les enjeux. Sans présenter en détails la version « rigoureuse » de Lindesmith (1947), le plus intéressant est de souligner la conception de Robinson (1951). Pour lui, l'usage de cas négatifs peut intervenir à différents moments de l'induction analytique : la sélection des terrains

(et de cas potentiellement négatifs), l'analyse des données (en cherchant des contre-exemples) et la recherche de preuves.

1.2 La version « pas-trop-rigoureuse » de Howard Saul Becker

Souvent cité, l'œuvre majeure de Becker (1963, 1985), *Outsiders*, est un exemple d'induction analytique « pas-trop-rigoureuse » mais c'est surtout dans *Boys in White: Student Culture in Medical School* qu'elle est plus systématiquement employée pour ordonner près de 5000 pages de notes collectées pendant plusieurs mois d'observation participante (Becker 1958). Concernant la déviance, et alors qu'il obtient une bourse sur ce sujet, Becker (1985) s'appuie explicitement sur les théorisations de Lindesmith (1947) à propos de l'addiction aux opiacés. De là, il quitte cette catégorie de drogue particulière pour s'intéresser à la "marihuana" et la consommation pour le plaisir; devenant un article célèbre « Becoming a Marihuana User ».

Plus récemment, dans le chapitre moins connu, et peut-être le plus surprenant, consacré à la « logique », Becker (2002, p. 233-329) explicite les ressorts, logiques, de l'induction analytique (ibid., p. 301-329) mais, surtout, les lie durablement à d'autres procédés analytiques employés pour traiter les données quantitatives. En quelque sorte, on retrouve la filiation de Znaniecki (1934) qui fait de l'induction analytique une méthode transdisciplinaire [2] si ce n'est qu'elle n'accorde pas le même statut aux « cas déviants » ; fuis et volontairement écartés par les statisticiens qui les considèrent comme du « bruit » et nécessairement pris en compte voire recherchés par l'induction analytique.

Après sont étude qu'il qualifie de « classique » de la déviance où l'induction analytique est appliquée « de manière rigoureuse et presque obsessionnelle » (Becker 2002, p. 318), Becker en donne une version plus « souple » avec *Boys in White: Student Culture in Medical School.* Le principe reste similaire : une théorie ou un problème à propos d'un phénomène social est posé et, cas après cas, il est éprouvé par les données empiriques. Un premier cas permet de récupérer les premières données et vérifier leurs ajustements avec la théorie adoptée; et ainsi de suite avec les cas suivants. Si non, et en cas de « cas négatif », la théorie doit être adaptée [3] pour intégrer l'ensemble des cas étudiés. Dans certaines circonstances, le phénomène à expliquer est modifier pour exclure le cas récalcitrant.

Par sa logique itérative (ou dialogique), cette démarche se prête mieux aux enquêtes dites « qualitatives » dans la mesure où les questionnaires peuvent difficilement être repassés et modifiés au fur et à mesure des cas contrairement aux entretiens ou à l'observation. De fait, cette approche est particulièrement adaptée et utilisée par et pour les ethnographes qui peuvent partir à la recherche de « cas étranges » et des comparaisons inhabituelles pour défier les théorisations élaborées en cours de route. On reconnaît ici la « patte » de Hughes (1996) dont

2. Dans une contribution, Becker (1952) fait référence au mathématicien George Polya concernant les voies possibles d'analyse de données.

3. Et, en un sens, on retrouve les propositions de Layder (1998).

Becker (2010) a déjà dit tout le bien qu'il en pensait [4]. Les « cas contradictoires » permettent ainsi d'affiner la théorisation mais aussi d'en assurer la robustesse face à des réalités complexes qui se laissent rarement et facilement simplifier.

Autre conseil « pratique », « il n'est pas nécessaire de voir concrètement un cas négatif pour l'utiliser ainsi » (Becker 2002, p. 320). Rien n'empêche de l'imaginer ou de « pouvoir le penser » si « ce cas imaginaire produit des résultats qui s'avèrent n'avoir aucune pertinence empirique, ce n'est pas un drame » (ibid., p. 320). Il s'agit de découvrir de nouvelles possibilités et de nouvelles situations qui peuvent se confronter aux échafaudages théoriques avancés pour expliquer le phénomène social exploré voire de mieux le circonscrire. Pour finir avec les mots de Becker (ibid., p. 329) :

> l'induction analytique consiste à se concentrer sur les choses qui ne collent pas dans le tableau. Elle dit simplement aux chercheurs : allez chercher les ennuis, aller chercher les choses qui ne collent pas, et ne pleurez pas quand vous les découvrez. Au contraire, réjouissez-vous. Vous savez désormais comment rendre votre analyse complexe sans sombrer dans le chaos.

1.3 Les avancées de Jack Katz

Ancien élève du précédent, comme si la filiation n'était pas assez « confirmée », Jack Katz a largement œuvré pour formaliser l'induction analytique et l'a notamment utilisé dans ses premières recherches sur les avocats de pauvres (Katz 1982) où il a collecté 2000 pages de données. Par la suite, il a théorisé l'analyse qualitative (Katz 1983, 2001) reprenant, entre autres l'approche de Robinson (1951) et les critiques de Turner (1953), en définissant l'induction analytique comme "a research logic used to collect data, to develop analysis, and to organize the presentation of research findings" (Katz 2001, p. 480). Grâce à plusieurs retours réflexifs, il a pu élaborer des conseils et autres précautions ("warrants" (Katz 1997, 2012)) pour conduire des enquêtes ethnographiques et en assurer la validité comme la qualité. Rapidement, son travail peut facilement s'inscrire à la suite de Lofland (1995) ou Emerson (1987) qui critiquaient le manque d'ambition théorique des travaux ethnographiques et qui proposaient un agenda pour une « ethnographique analytique » ; et on peut apprécier la synthèse de Snow, Morrill et Anderson (2003). En France, cette appellation sera reprise, entre autres, par Chapoulie (2000a) et Baszanger et Dodier (1997).

Au fondement de la démonstration, il convient de s'arrêter plus longuement sur la « revisite » de Katz (1983) [5] des travaux princeps pour revendiquer, moins une induction, qu'une « analytic research » (Katz 2015a, p. 135). Alors, que son enquête sur les avocats (Katz 1982) déroge à tous les principes qui fondent une science positiviste, c'est-à-dire les "4 R" usuels qui ne laissent guère de chance aux enquêtes ethnographiques :

4. On peut aussi rajouter l'exemple de Goffman (1968) à propos des « institutions totales » (Becker 2003b).

5. Et de manière encore plus radicale, on peut se reporter à celle de Burawoy (2003a) qui permet de se détacher des normes poppériennes de la scientificité que réinterroge Katz (1983).

"Representativeness" qui est la représentativité de l'échantillon sélectionné assurant une généralisation ultérieure ;

"Reactivity" soit la réactivité directe des enquêtés à des outils d'enquêtes et enquêteur « neutre » ;

"Reliability" soit la fiabilité, c'est-à-dire la standardisation des méthodes pour en contrôler tous les paramètres ;

"Replicability" c'est-à-dire la reproductibilité qui permet de reproduire la même enquête dans des conditions similaires avec des outils similaires.

Dès lors, il propose d'évaluer les recherches qualitatives à l'aune d'autres critères en prenant appui sur une revisite de l'induction analytique. Quelques précisions. Pour Katz (2001, p. 481), il n'y a pas d'échelle particulière d'analyse d'un phénomène à comprendre en utilisant l'induction analytique. Cela peut être des événements macrosociaux (mobilisations, révolutions) jusqu'au interactions microsociales qui peuvent être filmées et visionnées plusieurs fois. De manière générale, l'induction analytique coïncide bien avec la démarche ethnographique et sa souplesse dans la définition du problème ("explanandum") et la réalisation du terrain pour comprendre les aboutissants ("explanans"). Selon les première avancées, et la découverte de cas négatifs, l'enquêteur peut continuer à chercher de nouveaux cas. Historiquement, dans les années 1950, la méthode était utilisée pour présenter les données (cas négatif après cas négatif) et dans les années 1980, elle est devenue un guide pour collecter des données et les analyser et, d'une certaine façon, invisibilisant la cuisine sociologique (ibid.).

La principale critique (ibid., p. 482) est qu'elle ne produit que des explications nécessaires mais non suffisantes. On peut notamment aller voir la présentation que fait Becker (2002) des travaux de Lindesmith (1947), par exemple. En deuxième, elle risque de produire des explications tautologiques. D'un autre côté, elle permet de « tester » un ensemble de combinaisons en recherchant les cas négatifs. En ce sens, même si elle ne peut pas s'appuyer sur des probabilités, elle permet des généralisations solides par les nuances et les complexités prises en compte. Pour Katz (2001, p. 482), la « validité externe dépend de la variété interne » des cas étudiés et pas forcément sur leur quantité ou l'uniformité des données. Du fait de la découverte d'éléments nécessaires (mais non suffisants), l'induction analytique ne peut produire des prédictions mais permet de réaliser des « rétrodictions ». D'ailleurs, Ragin (1994) propose aussi de remplacer le terme « induction » par le terme plus précis de « retroduction » impliquant un dialogue étroit entre les données empiriques et les théorisations proposées.

En usage, Ink (2016, p. 256) présente rapidement la « méthode » :

> Il s'agit de relire tout son matériau, entretiens, observations, archives, etc., d'y repérer des régularités et de les formuler comme hypothèses provisoires. Lorsque ces régularités sont repérées, il s'agit de chercher des anomalies, des contre-exemples, pour mettre à l'épreuve la régularité qu'on a identifiée et les hypothèses provisoires. Si nous n'avons pas de contre-exemples qui remettent en cause cette hypothèse, alors elle est vérifiée.

Enfin, on peut se rapporter à l'introduction de Cefaï (2010, p. 36) ainsi qu'à sa traduction de Katz (2010) pour saisir les spécificités de son orientation phénoménologique considérant les émotions (Katz 1999).

1.4 Jusqu'à la pensée par cas

Dans son dernier ouvrage [6], Becker (2014b, 2016) explicite clairement ses « ficelles » pour « raisonner par cas » en renvoyant notamment la paternité à Hughes (1984, 1996). Toutefois, c'était déjà le cas dans un livre moins connu (Becker 1992), recensé par Dodier (1994) ou dans des traductions partielles (Becker 1997) de son ouvrage célèbre que sont les « ficelles du métier » (Becker 1998, 2002). Autrement dit, l'induction analytique repose largement sur la « pensée par cas » et, en particulier, sur l'usage de « cas négatifs » ou "deviant cases". Le postulat de départ est relativement simple. Les phénomènes sociaux, dont les actions collectives, sont complexes et peuvent être difficilement réduites à des rapports de causalité simples ou des corrélations entre plusieurs facteurs. Becker (2014b, 2016) propose plutôt d'élaborer des théorisations complexes en déterminant un ensemble de processus nécessaires (mais pas suffisants) pour comprendre des « boîtes noires » ("black box") (Becker 2014b, 2016, chapitre 3 et 4).

Cette pensée par cas autorise un pont entre la tradition mancunienne d'anthropologie sociale (Gluckman 1961; Mitchell 1983; van Velsen 1967) et celle sociologique de Chicago, Burawoy (1998, 2009) (traduit dans Burawoy 2003a). Ce dernier a conceptualisé son "extended case method" en s'appuyant, d'une part sur une orientation marxiste assumée et, d'autre part, sur la critique de Katz (1983) à propos des « 4R ». Il est notamment connu pour avoir observer la même usine que Roy (2006) et ainsi, pu conceptualiser le principe de la « revisite » ethnographique (Burawoy 2003b, 2010) qui permet de mettre en avant des processus sociaux sur un temps long et, en particulier, en ce qui concerne les évolutions du travail et du capitalisme. Après son étude initiale (Burawoy 1979, 2015), il travailla dans des usines soviétiques pour analyser le travail, et la mondialisation, dans d'autres contextes (Burawoy 1988; Burawoy et al. 1991). On peut d'ailleurs noter qu'il revisite ses propres travaux et en propose une critique sans concession (Burawoy 2012a,b). Dans ce qui nous intéresse ici, c'est son « rapport suicidaire à la théorie » : « nous démarrons avec notre théorie préférée, que nous ne cherchons pas à confirmer mais à réfuter, en vue de l'approfondir » (Burawoy 2003a, p. 440). Le qualificatif est fort, comme souvent, mais il s'agit d'une méthode type pour « étendre » ou « raffiner » une théorisation forcément située historiquement et socialement (Snow, Morrill et Anderson 2003).

Pour le dire en d'autres termes, il s'agit de bien marquer « de quoi un cas est-il un cas ? » pour prendre l'expression de Abbott (1992). Ou, avec les termes de Ragin et Becker (1992), il devient important d'expliciter le processus de "casing" c'est-à-dire les opérations qui ont

6. On peut s'épargner une plongée historique concernant l'étude de cas même si elle a largement utilisée à Chicago (Cooley 1928; Jocher 1928).

défini des données comme « cas de quelque chose ». C'est bien une théorisation initiale – ou une proposition générale pour certains – qui permet de définir, rechercher et utiliser des « cas négatifs » afin de déterminer les facteurs agissants d'un phénomène social. Depuis les origines, plusieurs ont souligné l'intérêt de l'analyse par cas (Platt 1988, 1992) et, en particulier, des cas négatifs (Emigh 1997). Plus récemment, et notamment à travers les traductions récentes de Cefaï (2010), les propositions d'une ethnographie « multisituée » de Marcus (1995, 2010) ou celle promouvant une ethnographie « théorique et processuelle » de Glaeser (2005, 2010) donnent matière pour employer la pensée par cas et l'induction analytique.

On peut toutefois noter de légères nuances entre la tradition de Manchester portée par Michael Burawoy et la tradition de Chicago portée par Jack Katz, à un niveau épistémologique sur le rapport à la théorie et la fonction de la sociologie (Cefaï 2010). Au-delà du débat, certains se sont (déjà) attachés à combiner les deux approches comme Hannerz (1980, 1983). Parmi les travaux les plus récents [7] qui proposent, notamment, une comparaison entre « théorisation enracinée » et « induction analytique », il (me) reste à explorer les travaux de la génération suivante (Tavory et Timmermans 2009, 2013, 2014 ; Timmermans et Tavory 2012 ; Trouille et Tavory 2016). Pour autant, cela n'empêche pas déjà de fonder une enquête ethnographique [8] reposant sur l'analyse situationnelle inductive à partir de cas négatifs.

2 Quelques pratiques

2.1 Un exemple beckerien : le "crock"

Après quelques détours historiques pour clarifier quelques (af)filiations méthodologiques, on peut prendre un exemple. Il s'agit d'une petite histoire récurrente et racontée en de plus amples détails dans un article dédié (Becker 1993) et traduit, entre autres, dans les « ficelles du métier » (Becker 1997, 2000, 2002, p. 239-249). Face à une quantité massive de données comme pouvaient être confrontés Becker, Geer et Hughes (1961) ou Katz (1982), l'induction analytique permet d'aller chercher et sélectionner « seulement » celles qui peuvent être utiles à l'analyse par rapport à une première hypothèse (ou théorisation) : les situations étranges, des informations récalcitrantes dont on ne saisit pas la signification, des événements qui rompent la monotonie du quotidien, c'est-à-dire des probables cas négatifs. À ce propos, on peut trouver des aperçus des séminaires autour de la théorie enracinée chez Strauss (1987) où les comparaisons vont bon train.

Au détour d'une tournée des patients avec un groupe d'interne dans l'hôpital, le terme de "crock" est employé pour qualifier un patient. Or, jusque là, Becker ne l'avait pas entendu ou ne l'avait pas remarqué. À sa question, naïve, posée à un interne, l'explication donnée est relativement peu consistante : *a priori*, une personne qui a des troubles psychosomatiques.

7. En français, il faut noter le travail de Hamidi (2012) et son étude du processus de politisation dans les associations.

8. Selon les préférences, on peut rajouter les qualificatifs « analytique », « processuelle », « théorique ».

Sauf que, le patient suivant avait justement des troubles à l'estomac et le professeur en profita pour dispenser quelques éléments sur les ulcères. À la sortie, Becker fait remarquer que c'était un "crock" mais les étudiants s'en sont étonnés : pas du tout. Celui-ci avait « vraiment un ulcère ». Engageant les étudiants dans sa quête du "crock", et après quelques discussions, ils établirent que le terme qualifiait des patients qui « posaient problèmes », se plaignent de différents maux mais sans avoir de pathologies « véritables ».

Poursuivant l'investigation, il restait à comprendre « pourquoi » ces personnes étaient ainsi déqualifiées. Le deuxième élément est que les "crock" ne permettent pas d'apprendre. Autre paradoxe dans la mesure où ces patients constituent la majeure partie de la population comme le rappelait les professeurs. Face à ce paradoxe, les étudiants précisèrent que ces patients ne permettent pas d'apprendre des choses « utiles » vu qu'il suffit de les écouter et de faire semblant de prendre en compte leurs pathologies (considérées comme) imaginaires. En fait, les étudiants recherchaient des « cas » pour des « expériences cliniques », une « énigme médicale » (Becker 2002, p. 246) pour acquérir des savoirs de l'expérience qui diffèrent des savoirs académiques dispensés dans leurs cours ou les revues.

Cette recherche optimale d'expériences profitables à leur formation médicale est renforcée par le temps que prennent les "crock" dans leurs journées chargées. Entre écouter les dizaines de symptômes, leurs parcours médicaux, les opérations et leurs histoires, les étudiants avaient d'autres priorités. C'est pourquoi Becker, Geer et Hughes (1961) ont pu comprendre pourquoi les étudiants s'échangeaient des patients, de fait, intéressants de par leurs pathologies (réelles). En dernier lieu, mais sans évoquer le cheminement, les "crock" ne permettent pas de (se) réaliser et d'atteindre le but du métier, c'est-à-dire agir pour la beauté du « miracle » de la guérison dont la médecine tire son prestige sociale; et non se farcir les hypocondriaques qui, en quelque sorte, empêchent leur activité, leur « vrai boulot ». Pour prendre les termes de Strauss (1992), les "crock" imposaient une négociation qui n'en était plus une alors que les étudiants ne retirent rien de ces patients. S'ils ne sont pas de « vrais malades », ils ne peuvent pas performer le rôle de « docteur ».

Bref. Pour ainsi dire, il suffit de « dégotter » un problème « pratique » dans une situation dans une organisation (Becker 2014a) – le conflit ou un événement atypique étant la base de nombreuses observations pour bien des ethnographes – et d'y appliquer une analyse inductive. Becker (1993, 2002) pouvait produire une généralisation, objectivante, considérant que

> lorsque des membres d'une catégorie spécifique font des remarques désobligeantes à l'égard de membres d'une autre catégorie de statut [inférieur ?] avec laquelle ils interagissent régulièrement, ces remarques reflètent les intérêts que les membres de la première catégorie trouvent dans la relation

(et si possible, ils cherchent à les maximiser). Mais son analyse « enracinée » permet d'en apprécier toutes les nuances qui peuvent faire la particularité du travail médical.

Par ailleurs, rien n'interdit d'étendre la théorisation de la notion de "crock" – ou celui de "strawboss" de Hughes (1996) rappelé par Becker (2014b, 2016). On pourrait se demander s'il y a des points communs avec le "square" des musiciens de jazz (Becker 1951) voire avec

les enfants qui s'éloignent du « bon élève » (Becker 1952). Si on le reformule autrement : ne rencontre-t-on pas des étudiant-es qui seraient des "crocks" ou encore des enfants-"crocks" ? Pour les animatrices, l'analyse semble valable comme pour les enseignantes. Autant de figures déviantes qui s'écartent ostensiblement de la figure du « client idéal », mythe des métiers de service. Ainsi, on construit une théorisation (initiale) qui peut rester provisoire et pourrait être réfutée en cherchant des cas négatifs.

2.2 Comment fait-on goûter les enfants ?

La question est volontairement banale et passablement futile. Son manque évident d'enjeux théoriques ou pratiques en font tout son intérêt didactique mais aussi heuristique. En premier, il s'agit d'appliquer l'induction analytique à un moment récurrent dans la journée d'une organisation qui accueille des enfants et qui apparaît régulièrement dans mes notes d'observation. En second, et travers ethnographique, dans le « minuscule » (Pasquier 2002 ; Sirota 2009) du quotidien, se plie des processus intéressants à expliciter ; surtout quand il y a des incidents révélateurs.

Or, pendant les goûters, il s'avère que les animatrices et les animateurs « reprennent » ou « recadrent » régulièrement les enfants ; que ce soit aux alentours de 4 ans jusqu'à 16 ans. En effet, « on ne joue pas avec la nourriture » (Brougère et de La Ville 2011) ni avec les ustensiles distribués. Cette première régularité traversant les âges (on y reviendra) était presque généralisée à tous les terrains observés et rares sont les animatrices qui échappaient à ces réprimandes. De ce fait, c'était l'occasion de s'essayer à l'induction analytique parmi les dizaines de sessions de goûters observées.

Précisions utiles, il s'agit de « centres de loisirs » ou de « séjours de vacances » (comprenant un hébergement) où des enfants sont accueillis sous la responsabilité d'encadrants et donc, sans leurs parents. Ces encadrants sont majoritairement « jeunes », assurent un « job » plutôt « saisonnier » (pendant leurs vacances) ou « estudiantin » (pendant leurs études, le temps partiel aidant). Avec ou sans hébergement, une « journée-type » prévoit *toujours* un moment consacré au goûter.

Comment organiser un goûter ? Voilà un premier (et petit) *explanandum* qui requiert quelques *explanans*. Prenons une situation de goûter au « hasard » et vous êtes bien obligés de me croire. Par ailleurs, on peut difficilement s'appuyer sur une « théorie du goûter », même si, dans la littérature professionnelle « indigène », parfois historique, il peut exister des « conseils » ou des « recommandations » particulières qui pourraient servir de cas par la suite.

15h45. Le calme, relatif, revient après les interventions de Camille et Chloé. « *Déjà pour goûter, il va falloir aller ranger* » répondant aux questions des enfants. Quelques-uns s'y mettent tandis qu'elles se concertent entre animatrices sur l'organisation de la suite dont le lavage des mains en groupe dans les toilettes non loin.
15h48. En attendant à une table les enfants qui passent en deux groupe aux toilettes où j'écris, Cyril sort deux Jojos de sa poche et les déplace avec ses mains. À côté des deux frères curieux de la scène, l'un dit au premier : « *Tu vas devenir célèbre ! — Pourquoi ? — Parce qu'il t'as écrit* ». Je souris et je leur dis

que « *je doute que beaucoup de monde liront mon travail* ».
15h51. « *Les filles, on va s'asseoir pour le goûter ? — Oh non…* » râle une dessinatrice attablée. Deux enfants installent les verres, certains se sont déjà assis et commencent à tripoter, déplacer, tourner les verres. « *Oh les verres ! Y en a qui vont rien avoir à boire ! Ce n'est pas fait pour jouer. Je ne veux plus rien entendre* » lance Chloé, énervée. La menace tombe pour Manuel dont le verre est récupéré et il est assis dans un coin par Camille, « puni ». Les bananes commencent à être distribuées.
15h53. Les enfants sont assis et les premières bananes deviennent des pistolets, téléphones. Classique. Les animatrices servent le liquide (lait au sirop, jus d'orange) tandis que trois enfants servent le solide. Les autres discutent tandis que les premiers servis demandent : « *on peut boire ? — Mais oui, on peut boire…* » Nouvelle demande concernant le « manger » et nouvelle réponse à la volée : « *tout le monde doit être servi* ».

Est-ce que le goûter s'organise toujours de la même façon ? La réponse est bien évidemment non. Reste à introduire de la variabilité « interne » même si, déjà, quelques caractéristiques peuvent apparaître dans cette première scène : les enfants peuvent boire sans attendre contrairement à manger où « tout le monde doit être servi ». On peut aussi dérouler une séquence qui commence par le rangement et le regroupement des enfants, le lavage des mains (en groupe), la mise en place des ustensiles et de la nourriture à laquelle participe des enfants, la mise en table sans toucher les ustensiles, le service (différencié) des aliments et le goûter en tant que tel. Il resterait la suite avec le jet des déchets, la vaisselle et le rangement mais restons-en là. Prenons une autre situation de goûter, un peu différente, parce qu'elle se déroule à l'extérieure pendant une « sortie » au musée après une « activité » mais elle concerne les mêmes enfants et les mêmes animatrices.

16h12. Les premiers enfants se sont rangés devant la porte et les animateurs les invitent à se ranger après avoir récupéré leurs manteaux. Quelque part, tout doit être rangé, la salle comme les enfants. « *Allez, on dit merci et on va se mettre devant, au soleil pour goûter* » annonce Chloé. Les enfants sortent avec leur poche en plastique donnée par le musée et donne un « merci » collectif. Dans la cour intérieure, Sofiane et Djibril commencent à courir sur les bancs et la structure. Dispersion, l'ordre collectif devient relatif…Justine a déposé son sac et sort les portions de brioches et les compotes. Florent et Quentin suivent les courses poursuites du regard.
16h13. « *Alors, pareil que les autres fois, ceux qui ne sont pas assis n'auront pas de goûter* » annonce fortement Chloé. Peu à peu, les enfants s'assoient tout comme les filles qui discutaient. Djibril, toujours prompt à refuser se fait reprendre deux fois avant une nouvelle menace parentale habituel (« *on va en parler à ton père ce soir* »). Il vient s'asseoir et arrête de sauter de banc en banc. Les compotes sont distribuées par les animatrices et sont un « ludo-aliment » avec des grands sourires de différents styles et personnages (pirate, cow-boy, sirène…). Placées sur leur vrai bouche, les enfants se parlent à travers leur nouveau sourire. Je vois deux échanges pour changer de personnage.
16h18. En aparté, debout, les animatrices, à initiative de Chloé, s'organisent pour la suite selon le temps qu'il leur reste jusqu'à l'heure du bus. « *On va aux jeux pendant 10-15 minutes et on y va ?* » Camille, Justine et Daniel sont d'accord. Retournant vers les enfants qui mangent et discutent, elle vient annoncer la suite des événements. « *Sofiane, tu écoutes, je veux parler* » alors qu'ils avaient

Table 1 – Premiers éléments caractéristiques de l'organisation d'un goûter

Heure fixe	16h30	Temps
-	plage horaire	
Intérieur	assis, attablé	Espace (et posture)
-	indéfini	
Collective	groupe d'âge	Forme de regroupement
-	affinités	
Distribution	les anims servent	Service (participation)
	les enfants aident	
-	les enfants se servent	
Portions	individuelle et égale	Accessibilité
-	"rabe"	

recommencé à parcourir en sautant les bancs et les structures en béton autour d'eux. J'entends un début de discussion, ou vague « injustice », à propos des deux compotes qu'ont pu avoir les anims.

Ainsi, on pourrait croire à une forme de régularité dans la séquence si ce n'est le lavage de mains rendu impossible à l'extérieur du centre. Il s'agit toujours de regrouper les enfants, qu'ils soient « bien » assis tandis qu'une animatrice distribue les portions. Cette fois, il semble possible de « jouer » avec la nourriture qui y invite directement. Sans multiplier les exemples, la recherche de « cas négatifs » pourraient s'intéresser à la participation des enfants, le comportement attendu d'eux, le service, les modes de groupement…

2.3 Un premier tableau

Après avoir comparé plusieurs situations, on peut établir un tableau des éléments qui composent l'organisation d'un goûter. Au fur et à mesure de l'adjonction de cas (plus ou moins) négatifs, un ensemble de règles peuvent structurer l'organisation d'un goûter, ou sa « formalisation ». Bien évidemment, la recherche de situations différentes n'est pas fini car les sites enquêtés se distinguent particulièrement. Pour en donner de rapides exemples, lors du premier terrain et d'une « journée exceptionnelle », l'équipe d'animation avait organisé un « self-service ». En suivant les éléments évoqués précédemment, celui-ci déroge sur plusieurs points :

— le rapport à l'espace et au temps;
— les postures attendues des enfants;
— les degrés de participation des enfants;
— l'accès aux aliments.

Sur un autre terrain, ce fonctionnement ponctuel devient la règle permanente. Sur une desserte, utilisée pour les autres repas, sont mis à disposition des verres, des cruches remplis d'eau (avec plus ou moins de sirops) et les portions d'aliments. Entre 16h et 17h (variable),

les enfants peuvent venir seuls ou en groupe pour manger ou boire voire, plusieurs fois (ou aucune). Certains s'installent à une table, d'autres repartent en mangeant. Le lavage de mains n'est pas évoqué ou n'a pas été entendu. Cela dit, il convient de nuancer selon le type d'aliments distribués. Lorsqu'ils sont « industriels », souvent en portion individuel empaqueté, le nombre est limité à un par personne (bien qu'il y ait un stock conséquent). Cela dit, il est aussi possible de récupérer des morceaux de pain des repas précédents. Dans le cas de « *goûters maison* », il y a toujours du « rabe » et la possibilité de se servir plusieurs fois. Pour le liquide, il n'y a pas de restrictions particulières.

« Pire », ce qui est observable pour le goûter est aussi valable pour le dessert lors de repas. Un soir, je suis frappé par sa présence : trois grands plateaux sont remplis de parts de gâteaux au chocolat et sont posés sur la table qui sert de desserte. Pas d'animatrices aux alentours, les enfants peuvent aller se servir. Qui s'en charge ? Qui contrôle ? Qui s'assure que « tout le monde » a eu « sa » part ? Qui vérifie que des enfants qui ont déjà mangé ne viennent pas se resservir ? Personne ou, du moins, l'organisation n'a pas prévu ce cas de figure. Mais… ce n'est pas fini. D'autres extensions sont possibles en usant d'une autre ficelle beckerienne consistant à voir les « objets comme résidus de l'action collective des gens » (Becker 2002, p. 90,331) et en retirant le terme et la spécificité du « goûter ». Qu'en est-il des bonbons ? ou de l'argent de poche ? ou d'autres objets personnels des enfants ? de leurs vêtements ? Qu'en est-il du repas ? du petit-déjeuner ?

Autrement dit, les caractéristiques explicatives de l'organisation du goûter traversent d'autres situations ; le tableau s'agrandit et démultiplie les combinaisons possibles. Si le goûter est un moment sans réels enjeux pour le métier d'animation mais des facteurs concernent aussi les « activités », cœur du métier.

2.3.1 Et ailleurs ? Comment les enfants goûtent à l'école ? à la maison ?

Forcément, le tableau échafaudé appelle à de nouvelles tentatives de réfutations en d'autres lieux, d'autres temps, avec d'autres personnes. Poursuivant l'exemple, les goûters ont fait l'objet de récents travaux qu'ils seraient dommage de ne pas citer même si on ne poursuit pas la comparaison plus en détails. En premier lieu, il s'agit de l'objet principal du travail engagé par Comoretto (2010, 2014, 2015) observant et analysant les usages du goûter par les enfants dans la cour de récréation. En deuxième lieu, on peut rajouter le travail de Thorne (1993) qui évoque la nourriture qu'apporte les enfants à l'école qui a bien des fonctions et l'a continué en suivant (Thorne 2005). Plus récemment, Nukaga (2008) et Sutter et al. (2016) ont aussi observé les échanges et les vols de nourriture au moment du repas. Lors d'un terrain dans un accueil périscolaire, il est remarquable de voir comment des animatrices interviennent dans ces « affaires » enfantines.

En comparaison avec les caractéristiques du centre de loisirs, on peut dire que celle observée dans les cours de récréation mettent en avant une organisation « adulte » qui impose, *a minima*, une forme d'immobilité pendant que les enfants mangent et, si possible, un lavage des mains. Mais, là encore, cette organisation qualifiée d'adulte ne résiste pas aux organisations familiales

dont on trouve un aperçu dans les travaux sur les « grignotages » de Diasio (2006, 2008). Enfin, on peut s'intéresser à une forme particulièrement festive dans le cadre d'anniversaires étudiés par Sirota (1998, 1999, 2004, 2006). Et, dans une forme de retour, ces travaux nous invitent à explorer l'organisation des anniversaires pendant les séjours de vacances.

2.3.2 Extensions possibles

À côté de la cour de récréation ou de la maison familiale, ce sont autant de comparaisons qui permettent de spécifier ce qu'il se passe dans un centre de loisirs ou un séjour de vacances avec d'autres sphères sociales. Entre les facteurs communs à toutes les situations et leurs lieux ainsi que des divergences considérables, alors qu'il peut s'agir des mêmes enfants, la spécificité de l'institution centre de loisirs peut apparaître. Par ailleurs, rien n'interdit d'employer des cas imaginaires pour envisager les situations qui, si elles n'ont pas été observées, peuvent exister à l'intersection de plusieurs variables [9]. Par exemple, que se passerait-il si des parents étaient invités pour fêter un anniversaire d'un ou plusieurs enfants ?

Sans approfondir, on pourrait dire que le dernier cas évoqué organisant des « self-service » (ou de « buffet ») pour le goûter propose un fonctionnement « familial », c'est-à-dire au regard de ce qu'il peut se passer en famille (même s'il resterait à montrer les variabilités intra et inter-familiales). Qu'est-ce à dire ? Que résume ou subsume le terme « familial » ? Que nous dit-il de l'organisation proposée par le premier centre de loisirs étudié ? Elle repose essentiellement sur une dimension collective. Elle est le signe de quel processus de formalisation ? Est-ce un élément important de ce qui est considéré comme « éducation » ? Une « éducation » dont les signes seraient les marques de politesse, d'hygiène, de tenue et de comportement, du principe d'égalité ? Est-ce à dire que le « buffet » ou le « self-service » ne sont pas éducatifs ?

3 Du comment au pourquoi ?

Au final, la démarche ethnographique assure le dévoilement de processus sociaux (Glaeser 2005, 2010) si les terrains sélectionnés permettent ou facilitent la rencontre de cas négatifs. Mais il reste toujours la question de la présentation des données et l'écriture ethnographique (Cefaï 2016). Jusqu'où aller dans les détails ? Que montrer et donner à lire aux lecteurs, d'autant que cela peut être un gage de sérieux ? Doit-on publier l'ensemble des données collectées à la manière des cinq tomes de W. I. Thomas et Znaniecki (1918) ? Comment restituer la densité des descriptions et l'épaisseur des analyses ? En premier, Becker (2003a) et Becker et Geer (1989) présentent comment ils ont « assemblé » leurs données pour exposer les « perspectives » des étudiants en médecine qui reposent en partie sur des estimations avant d'intégrer les cas négatifs.

Mais cette dernière section reprend l'expression de (Katz 2001, 2002), c'est qu'il présente

9. Becker (2002, p. 283-286) présente cette ficelle de la « substruction » empruntée à Paul Lazarsfeld.

lui aussi des « ficelles » pour donner corps à l'écriture ethnographique [10], ce sont à la fois des critères d'évaluation de la recherche mais aussi des « passerelles » entre le « comment » et le « pourquoi » (Katz 2010, p. 48) :

— « Des données soulèvent effectivement un problème à expliquer quand elles témoignent d'une absurdité, d'une énigme ou d'un paradoxe.
— Des données peuvent avoir une valeur stratégique, en deux sens au moins. D'une part, elles peuvent être réparties, de telle sorte qu'elles corroborent explicitement une explication telle qu'elle est proposée, tandis qu'elles infirment, dans le même mouvement, une explication alternative. D'autre part, la souplesse de l'observation participante peut être exploitée de façon à imprimer à la collecte des données une structure temporelle, qui soit parallèle à la structure des tournants significatifs dans les vies des sujets.
— Des données riches et variées facilitent la disqualification d'hypothèses concurrentes, en spécifiant la définition des problèmes à expliquer, et en aidant à identifier les réponses les plus valables.
— Des données sont révélatrices quand elles montrent comment des forces qui façonnent la vie sociale sont d'ordinaire ignorées, volontairement cachées ou ontologiquement invisibles.
— Des données situées font apparaître les circonstances par la médiation desquelles se produit l'activation ou la non-activation des potentialités, présentes de façon constante dans la vie des gens.
— Quand des données décrivent, de façon esthétique, vivante et colorée, comment des conduites sont travaillées, elles éclairent les dimensions contraignantes des environnements sociaux et font ainsi remarquer les forces qui façonnent des schémas d'expérience et d'action.
— Quand des données rendent compte de moments poignants, elles saisissent la façon dont des gens sont saisis par des préoccupations transcendantes, qui articulent leurs formes de vie de façon durable. »

Dans un texte récent, et plus court, Katz (2015b) continue de raffiner l'écriture ethnographique, du moins d'en dévoiler quelques rouages essentiels pour montrer les raisonnements de causalité qui émergent de l'analyse des notes de terrain. Le premier principe qu'il emprunte aux autres sciences est la triangulation ("research triangle") entre le chercheur, les données et le lecteur. Par exemple, disposant de tableaux statistiques, le lecteur peut lui aussi analyser et s'aventurer à quelques interprétations sans forcément suivre celles du chercheur. Suivant ce principe, et en prenant appui sur une enquête récente, Katz (ibid.) présente plusieurs stratégies, non sans inconvénients, pour présenter des enquêtes ethnographiques :

— "publishing field notes";
— "identifying the research site";
— "conceptualizing the explanandum as ubiquitous";
— "weighting the evidentiary value of context-constrained behavior";

10. À noter que Platt (1992) propose d'autres usages des cas et de leurs articulations.

— “field note quality” (renvoyant à Emerson, Fretz et Shaw (2011));
— “demonstrating local competency”;
— “the stickiness of the ethnographer’s analytic web”;
— “reconceptualizing the theorist’s problems as members’ problems”;

Autant de guides d’écriture qui assurent, grâce à l’induction analytique, donnent de l’épaisseur à trois moments de l’enquête d’un *explanandum* : la collecte de données, l’analyse et la présentation des *explanans*. Il resterait un dernier sur l’utilité sociale de l’ethnographie, et son éthique (Katz 2006), mais c’est une autre histoire… Au vu du nombre de références mobilisées, on pourrait croire que, pour reprendre une expression citée en séminaire, qu’on cherche à « planter des fleurs avec une pelleteuse » mais il s’agit d’une démarche analytique – supposant une épistémologie particulière – adaptée à nos travaux ethnographiques, quels que soient leur dimension. Qui plus est, cette approche a une longue histoire aperçue ici.

Références

Abbott, A. D. (1992). « What do cases do? Some notes on activity in sociological analysis ». In : *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Sous la dir. de C. C. Ragin et H. S. Becker. Cambridge : Cambridge University Press, p. 53–82.

Arborio, A.-M. et P. Fournier (2010). *L’observation directe*. Avec la coll. de F. de Singly. Paris : Armand Colin. 127 p.

Baszanger, I. et N. Dodier (1997). « Totalisation et altérité dans l’enquête ethnographique ». In : *Revue française de sociologie* 38.1, p. 37–66. doi : 10.2307/3322372.

Beaud, S. et F. Weber (2003). *Guide de l’enquête de terrain*. Paris : La Découverte. 356 p.

Becker, H. S. (1951). « The Professional Dance Musician and His Audience ». In : *American Journal of Sociology* 57.2, p. 136–144.

— (1952). « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship ». In : *Journal of Educational Sociology* 25.8, p. 451–465. doi : 10.2307/2263957.

— (1953). « Becoming a Marihuana User ». In : *American Journal of Sociology* 59.3, p. 235–242.

— (1958). « Problems of Inference and Proof in Participant Observation ». In : *American Sociological Review* 23.6, p. 652–660.

— (1963). *Outsiders: Studies in The Sociology of Deviance*. Glencoe : Free Press. 179 p.

— (1968). *Social Observation and Social Case Studies*. In : *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Sous la dir. de W. A. Darity. T. ii. 19 t. New York : Macmillan, p. 232–238.

— (1970). « Field Work Evidence ». In : *Sociological Work. Method and Substance*. Chicago : Aldine, p. 39–62.

— (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Réd. par J.-M. Chapoulie. Trad. par J.-P. Briand. Paris : Métailié. 247 p.

Becker, H. S. (1992). « Cases, causes, conjunctures, stories, and imagery ». In : *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Sous la dir. de C. C. Ragin et H. S. Becker. Cambridge : Cambridge University Press, p. 205–216.
— (1993). « How I Learned What a Crock Was ». In : *Journal of Contemporary Ethnography* 22.1, p. 28–35. doi : 10.1177/089124193022001003.
— (1997). « La prise en compte de cas inhabituels dans l'analyse sociologique : les conseils de Hughes ». In : *Sociétés contemporaines* 27, p. 29–37.
— (1998). *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While You're Doing It*. Chicago : University of Chicago Press. 239 p.
— (2000). « L'enquête de terrain : quelques ficelles du métier ». In : *Sociétés contemporaines* 40, p. 151–164. doi : 10.3406/socco.2000.1818.
— (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte. 352 p.
— (2003a). « Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses ». In : *L'enquête de terrain*. Comp. par D. Cefaï. Paris : La Découverte - MAUSS, p. 350–362.
— (2003b). « The Politics of Presentation: Goffman and Total Institutions ». In : *Symbolic Interaction* 26.4, p. 659–669. doi : 10.1525/si.2003.26.4.659.
— (2010). « The Art of Comparison. Lessons from the Master, Everett C. Hughes ». In : *Sociologica* 4.2, p. 1–12. doi : 10.2383/32713.
— (2014a). « Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes ». In : *Recherches qualitatives* 33.1, p. 1–8.
— (2014b). *What about Mozart ? What about murder ? Reasoning from cases*. Chicago : University of Chicago Press. 204 p.
— (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Grands Repères. Guides. Paris : La Découverte. 272 p.
Becker, H. S. et B. Geer (1960). « Participant Observation: The Analysis of Qualitative Field Data ». In : *Human Organization Research: Field Relations and Techniques*. Sous la dir. de R. N. Adams et J. J. Preiss. Homewood : Dorsey Press, p. 267–289.
— (1989). « Participant Observation: The Analysis of Qualitative Field Data ». In : *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Sous la dir. de R. G. Burgess. 5e éd. Contemporary Social Research 4. London : Routledge, p. 363–381.
Becker, H. S., B. Geer et E. C. Hughes (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. New Brunswick. 456 p.
Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley : University of California Press. 208 p.
Briand, J.-P. et J.-M. Chapoulie (1991). « The Uses of Observation in French Sociology ». In : *Symbolic Interaction* 14.4, p. 449–469. doi : 10.1525/si.1991.14.4.449.

Brougère, G. et V.-I. de La Ville, éds. (2011). *"On ne joue pas avec la nourriture !" Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*. Cahiers de l'OCHA 16. Paris : OCHA. 155 p.

Burawoy, M. (1979). *Manufacturing Consent: Changes in the Labor Process Under Monopoly Capitalism*. Chicago : University of Chicago Press. 266 p.

— (1988). « Peindre le socialisme ». Trad. par J.-L. Fabiani. In : *Actes de la recherche en sciences sociales* 75, p. 75–82. doi : 10.3406/arss.1988.2872.

— (1998). « The extended case method ». In : *Sociological theory* 16.1, p. 4–33.

— (2003a). « L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain ». In : *L'enquête de terrain*. Comp. par D. Cefaï. Paris : La Découverte - MAUSS, p. 425–464.

— (2003b). « Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography ». In : *American Sociological Review* 68.5, p. 645–679. doi : 10.2307/1519757.

— (2009). *The Extended Case Method: Four Countries, Four Decades, Four Great Transformations, and One Theoretical Tradition*. Berkeley : University of California Press. 338 p.

— (2010). « Revisiter les terrains. Esquisse d'une ethnographie réflexive ». In : *L'engagement ethnographique*. Comp. par D. Cefaï. Paris : EHESS, p. 295–351.

— (2012a). « Manufacturing Consent revisité ». Trad. par M. Benguigui. In : *La nouvelle revue du travail* 1. doi : 10.4000/nrt.122.

— (2012b). « Manufacturing Consent Revisited ». In : *La nouvelle revue du travail* 1. doi : 10.4000/nrt.143.

— (2015). *Produire le consentement*. Trad. par Q. Ravelli. Montreuil : la Ville brûle. 303 p.

Burawoy, M. et al. (1991). *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*. Berkeley : University of California Press. 352 p.

Cefaï, D., comp. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte - MAUSS. 615 p.

— comp. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS. 637 p.

— (2016). « L'enquête ethnographique comme écriture, l'écriture ethnographique comme enquête ». In : *La Fabrique du sens. Écrire en sciences sociales*. Sous la dir. d'I. Melliti. Actes académiques. Paris : Riveneuve, p. 21.

Cefaï, D. et É. Gardella (2011). *L'urgence sociale en action. Ethnographie du Samusocial de Paris*. Paris : La Découverte. 575 p.

Chapoulie, J.-M. (1991). « La Seconde fondation de la sociologie française, les Etats-Unis et La classe ouvrière ». In : *Revue française de sociologie* 32.3, p. 321–364. doi : 10.2307/3322321.

— (2000a). « Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur une expérience (1970-1985) ». In : *Genèses* 39, p. 138–155.

— (2000b). « Le travail de terrain, L'observation des actions et des interactions, et la sociologie ». In : *Sociétés contemporaines* 40, p. 5–27. doi : 10.3406/socco.2000.1811.

— (2001). *La tradition sociologique de Chicago : 1892-1961*. Paris : Seuil. 490 p.

Chapoulie, J.-M. (2008). « Malentendus transatlantiques. La tradition de Chicago, Park et la sociologie française ». In : *L'Homme* (187-188), p. 223–246.

Comoretto, G. (2010). « L'échange de goûters à l'école élémentaire. Une pratique culturelle propre à l'enfance ? » In : *Colloque international « Enfance et Cultures »- 9es Journées de sociologie de l'enfance*. Paris.

— (2014). « Des usages du jeu à la cantine ». In : *Éthnologie française* 44.4, p. 707–717.

— (2015). « Le goûter de 16h30 comme symbole du patrimoine alimentaire enfantin ? Analyse des transactions non marchandes dans deux cours de récréation (France) ». In : *Anthropology of Food* 9. Avec la coll. de C.-E. de Suremain et C. Cohn.

Cooley, C. H. (1928). « Case Study of Small Institutions as a Method of Research ». In : *Publications of the American Sociological Society* 18, p. 147–155.

Cressey, D. R. (1953). *Other People's Money: A Study in the Social Psychology of Embezzlement*. Glencoe : Free Press. 200 p.

Diasio, N. (2006). « Adultes et enfants entre pouvoir et insoumission ». In : *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Sous la dir. de R. Sirota. Le Sens social. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 245–254.

— (2008). « Grignotages et jeux avec les normes. Une ethnographie des comportements alimentaires enfantins à Paris et à Rome ». In : *OCHA*, p. 18.

Dodier, N. (1994). « Ragin Charles C., Becker Howard S., What Is a Case ? Exploring the Foundations of Social Inquiry ». In : *Revue française de sociologie* 35.1, p. 125–128.

Emerson, R. M. (1987). « Four Ways to Improve the Craft of Fieldwork ». In : *Journal of Contemporary Ethnography* 16.1, p. 69–89. doi : 10.1177/0891241687161005.

Emerson, R. M., R. I. Fretz et L. L. Shaw (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. 2e éd. Chicago : University of Chicago Press. 289 p.

Emigh, R. J. (1997). « The Power of Negative Thinking: The Use of Negative Case Methodology in the Development of Sociological Theory ». In : *Theory and Society* 26.5, p. 649–684.

Glaeser, A. (2005). « An Ontology for the Ethnographic Analysis of Social Processes: Extending the Extended-Case Method ». In : *Social Analysis* 49.3, p. 16–45.

— (2010). « Une ontologie pour l'analyse ethnographique des processus sociaux. Élargir l'étude de cas élargie ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de D. Cefaï. En temps & lieux 16. Paris : EHESS, p. 239–272.

Glaser, B. G. (1965). « The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis ». In : *Social Problems* 12.4, p. 436–445. doi : 10.2307/798843.

Glaser, B. G. et A. L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick : Aldine. 271 p.

— (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : La Découverte. 409 p.

Gluckman, M. (1961). « Ethnographic Data in British Social Anthropology ». In : *The Sociological Review* 9.1, p. 5–17. doi : 10.1111/j.1467-954X.1961.tb01082.x.

Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit. 447 p.

Guigue-Durning, M. (2014). *Ethnographies de l'école. Une pluralité d'acteurs en interaction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université. 117 p.

Hamidi, C. (2012). « De quoi un cas est-il le cas ? Penser les cas limites ». In : *Politix* 4.100, p. 85–98.

Hannerz, U. (1980). *Exploring the City: Inquiries Toward an Urban Anthropology*. New York : Columbia University Press. 378 p.

— (1983). *Explorer la ville. Éléments d'anthropologie urbaine*. Trad. par I. Joseph. 1980e éd. Le sens commun. Paris : Éditions de Minuit. 418 p.

Hughes, E. C. (1984). *The Sociological Eye: Selected Papers*. Avec la coll. de D. Riesman et H. S. Becker. New Brunswick : Transaction Books. 584 p.

— (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : EHESS. 344 p.

Ink, M. (2016). « Plaisanteries d'initiés. Définition et usages ». In : *Réseaux* (197-198), p. 253–278.

Jocher, K. (1928). « The Case Method in Social Research ». In : *Social Forces* 7.2, p. 203–211. doi : 10.2307/2570141.

Katz, J. (1982). *Poor People's Lawyers in Transition*. Crime, law, and deviance series. New Brunswick : Rutgers University Press. 273 p.

— (1983). « A Theory of Qualitative Methodology : The Social System of Analytic Fieldwork ». In : *Contemporary Field Research: A collection of Readings*. Sous la dir. de R. Emerson. Waveland Press, p. 127–148.

— (1997). « Ethnography's Warrants ». In : *Sociological Methods & Research* 25.4, p. 391–423. doi : 10.1177/0049124197025004002.

— (1999). *How Emotions Work*. Chicago : University of Chicago Press. 407 p.

— (2001). « From How to Why: On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part 1) ». In : *Ethnography* 2.4, p. 443–473. doi : 10.1177/146613801002004001.

— (2002). « From How to Why: On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part 2) ». In : *Ethnography* 3.1, p. 63–90. doi : 10.1177/1466138102003001003.

— (2006). « Ethical Escape Routes for Underground Ethnographers ». In : *American Ethnologist* 33.4, p. 499–506. doi : 10.1525/ae.2006.33.4.499.

— (2010). « Du comment au pourquoi. Description lumineuse et inférence causale en ethnographie ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de D. Cefaï. En temps & lieux 16. Paris : EHESS, p. 43–105.

— (2012). « Ethnography's Expanding Warrants ». In : *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 642.1, p. 258–275. doi : 10.1177/0002716212437342.

— (2015a). « A Theory of Qualitative Methodology: The Social System of Analytic Fieldwork ». In : *Méthod(e)s: African Review of Social Sciences Methodology* 1 (1-2), p. 131–146. doi : 10.1080/23754745.2015.1017282.

Katz, J. (2015b). « Situational Evidence: Strategies for Causal Reasoning From Observational Field Notes ». In : *Sociological Methods & Research* 44.1, p. 108–144. doi : 10.1177/0049124114554870.

Layder, D. (1998). *Sociological Practice: Linking Theory and Social Research*. London : SAGE. 191 p.

Lindesmith, A. R. (1938). « A Sociological Theory of Drug Addiction ». In : *American Journal of Sociology* 43.4, p. 593–613.

— (1947). *Opiate Addiction*. Oxford : Principia Press. 238 p.

— (1952). « Comments on W. S. Robinson's "The Logical Structure of Analytical Induction" ». In : *American Sociological Review* 17.4, p. 492–494.

Lofland, J. (1995). « Analytic Ethnography: Features, Failings, and Futures ». In : *Journal of Contemporary Ethnography* 24.1, p. 30–67. doi : 10.1177/089124195024001002.

Marcus, G. E. (1995). « Ethnography In/Of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography ». In : *Annual Review of Anthropology* 24, p. 95–117. doi : 10.1146/annurev.an.24.100195.000523.

— (2010). « Ethnographie du/dans le système-monde. L'émergence d'une ethnographie multisituée ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de D. Cefaï. En temps & lieux 16. Paris : EHESS, p. 371–395.

Mead, G. H. (1917). « Scientific Method and Individual Thinker ». In : *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*. New York : Holt, p. 176–227.

Mitchell, J. C. (1983). « Case and Situation Analysis ». In : *The Sociological Review* 31.2, p. 187–211. doi : 10.1111/j.1467-954X.1983.tb00387.x.

Nukaga, M. (2008). « The Underlife of Kids' School Lunchtime Negotiating Ethnic Boundaries and Identity in Food Exchange ». In : *Journal of Contemporary Ethnography* 37.3, p. 342–380. doi : 10.1177/0891241607309770.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant. 365 p.

Pasquier, D. (2002). « Les "savoirs minuscules". Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe ». In : *Éducation et sociétés* 10, p. 35–44.

Payet, J.-P., éd. (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 223 p.

Peneff, J. (1996). « Les débuts de l'observation participante ou les premiers sociologues en usine ». In : *Sociologie du Travail* 38.1, p. 25–44.

— (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Avec la coll. de H. S. Becker. Paris : La Découverte. 254 p.

Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte. 122 p.

Platt, J. (1988). « What Can Case Studies Do? » In : *Studies in Qualitative Methodology* 5, p. 1–23.

— (1992). « Cases of cases . . . of cases ». In : *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Sous la dir. de C. C. Ragin et H. S. Becker. Cambridge : Cambridge University Press, p. 21–52.

Ragin, C. C. (1994). *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks : Pine Forge Press. 212 p.

Ragin, C. C. et H. S. Becker, éds. (1992). *What is a case ? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge : Cambridge University Press. 242 p.

Robinson, W. S. (1951). « The Logical Structure of Analytic Induction ». In : *American Sociological Review* 16.6, p. 812–818. doi : 10.2307/2087508.

— (1952). « Rejoinder to Comments on "The Logical Structure of Analytical Induction" ». In : *American Sociological Review* 17.4, p. 495–495.

Roy, D. (2006). *Un sociologue à l'usine. Textes essentiels pour la sociologie du travail*. Paris : La Découverte. 244 p.

Sirota, R. (1998). « Les copains d'abord. Les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir ». In : *Ethnologie française* 28.4, p. 457–471.

— (1999). « Les civilités de l'enfance contemporaine. L'anniversaire ou le déchiffrage d'une configuration ». In : *Éducation et sociétés* 3, p. 31–54.

— (2004). « Le gâteau d'anniversaire. De la célébration de l'enfant à son inscription sociale ». In : *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 55, p. 53–66. doi : 10.3917/lett.055.0053.

— (2006). « Prendre au sérieux un rite de l'enfance : l'anniversaire ». In : *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Sous la dir. de R. Sirota. Le Sens social. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 51–59.

— (2009). « La socialisation au quotidien : les enjeux d'une ethnographie du minuscule ». In : *Apprendre de la vie quotidienne*. Sous la dir. de G. Brougère et A.-L. Ulmann. Paris : PUF, p. 245–254.

Snow, D. A., C. Morrill et L. Anderson (2003). « Elaborating Analytic Ethnography. Linking Fieldwork and Theory ». In : *Ethnography* 4.2, p. 181–200. doi : 10.1177/14661381030042002.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge : Cambridge University Press. 319 p.

— (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Avec la coll. d'I. Baszanger. Paris : L'Harmattan. 319 p.

Sutherland, E. H. (1940). « White-Collar Criminality ». In : *American Sociological Review* 5.1, p. 1–12. doi : 10.2307/2083937.

Sutter, C. et al. (2016). « Sharing, Trading, Stealing: Exploring the Role of Peers in Shaping Foods Available at Lunchtime ». In : *The Journal of Early Adolescence* 36.4, p. 449–464. doi : 10.1177/0272431614566949.

Tavory, I. et S. Timmermans (2009). « Two Cases of Ethnography: Grounded Theory and the Extended Case Method ». In : *Ethnography* 10.3, p. 243–263. doi : 10.1177/1466138109339042.

— (2013). « A Pragmatist Approach to Causality in Ethnography ». In : *American Journal of Sociology* 119.3, p. 682–714. DOI : 10.1086/675891.

TAVORY, I. et S. TIMMERMANS (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago : University of Chicago Press. 172 p.

THOMAS, W. I. (1923). *The Unadjusted Girl*. Boston : Little, Brown and Company. 296 p.

— (2006). « Définir la situation ». In : *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Sous la dir. d'Y. GRAFMEYER et I. JOSEPH. Paris : Champs-Flammarion, p. 78–82.

THOMAS, W. I. et D. S. THOMAS (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York : Knopf. 583 p.

THOMAS, W. I. et F. ZNANIECKI (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. 5 t. Boston : Ghoram Press. 2232 p.

THORNE, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick : Rutgers University Press. 237 p.

— (2005). « Unpacking School Lunchtime: Structure, Practice, and the Negotiation of Differences ». In : *Developmental Pathways Through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity as Resources*. Sous la dir. de C. R. COOPER et al. Mahwah : Lawrence Erlbaum, p. 63–87.

TIMMERMANS, S. et I. TAVORY (2012). « Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis ». In : *Sociological Theory* 30.3, p. 167–186. DOI : 10.1177/0735275112457914.

TROUILLE, D. et I. TAVORY (2016). « Shadowing Warrants for Intersituational Variation in Ethnography ». In : *Sociological Methods & Research*, p. 1–27. DOI : 10.1177/0049124115626171.

TURNER, R. H. (1953). « The Quest for Universals in Sociological Research ». In : *American Sociological Review* 18.6, p. 604–611. DOI : 10.2307/2088113.

Van VELSEN, J. (1967). « The Extended Case Method and Situational Analysis ». In : *The Craft of Social Anthropology*. Sous la dir. d'A. L. EPSTEIN. London : Tavistock, p. 129–149.

ZNANIECKI, F. (1934). *The Method of Sociology*. New York : Farrar & Rinehart. 338 p.