

www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance

Vol.3 - 2013

uzance

**Miguel SOUTO LOPEZ,**

Doctorant en sciences
politiques et sociales
Université catholique
de Louvain (UCL Mons)
École normale supérieure
de Lyon (UMR Triangle)
Miguel.souto@uclouvain-mons.be

Mots-clés:
observation directe,
cadre primaire,
région avant,
région arrière,
région extérieure

INTERAGIR DANS L'OBSERVATION DIRECTE

L'observation directe dans une salle de classe a pour objectif de décrire les interactions quotidiennes entre élèves et enseignants. Cependant, la présence d'un observateur a pour effet de rendre la situation inhabituelle et suscite des réactions auprès des personnes observées qui ont des effets sur leurs interactions, et donc sur la situation. A partir des apports de Goffman et d'une expérience d'observation directe dans des classes de première année de l'enseignement secondaire belge francophone, cet article propose une grille de lecture qui inclut dans l'analyse des interactions entre élèves et enseignants en salle de classe les effets de la présence de l'observateur sur ces interactions. Il montre également comment l'observateur a voulu limiter autant que possible l'impact de sa présence pour rester au plus près des situations quotidiennes qu'il cherche à observer.

L'observation directe dans une salle de classe, au vu et au su des personnes observées, place le chercheur dans une situation paradoxale. Celui-ci veut observer, décrire et interpréter (Charlier & Moens, 2006) les activités et les interactions quotidiennes qui se déroulent devant lui. Il cherche à être « au plus près » des situations habituelles que vivent enseignants et élèves en salle de classe. Or, sa simple présence a pour effet de rendre la situation inhabituelle et génère des « perturbations » (Charlier & Moens, 2014). La curiosité et la méfiance sont par exemple des réactions que le chercheur va susciter auprès des élèves et des enseignants. Ces réactions peuvent influencer à des degrés variables les interactions. La présence du chercheur va donc modifier la situation. Dans ces conditions, on ne peut prétendre observer une situation quotidienne.

Les pages qui suivent partent d'une recherche socio-anthropologique de deux années (2009-2011), financée par la Communauté française de Belgique (CfB), portant sur les trajectoires scolaires d'élèves pendant les deux premières années de l'enseignement secondaire (Souto Lopez & Vienne, à paraître). Deux bassins scolaires ont été choisis, Bruxelles et Charleroi. Au sein de chaque bassin, deux écoles ont été ciblées sur la base de deux critères : le réseau d'appartenance (officiel et libre confessionnel), ainsi que les contrastes de réputation des établissements. À l'intérieur de chaque établissement, une classe de première année différenciée (1D) et une classe de première année commune (1C) ont été désignées par les directions des établissements. Ces classes ont ensuite été suivies pendant la deuxième année de recherche (2D et 2C). Au terme de ce travail, dix-huit « portraits » (Souto Lopez & Vienne, 2011) d'élèves ont été construits à partir de leur dossier scolaire, d'observations directes réalisées dans les salles de classe, d'entretiens semi-directifs menés avec les élèves, certains membres de leur famille et quelques enseignants. Les trois sphères de vie (vie familiale, vie scolaire et sociabilités juvéniles) mobilisées par Millet et Thin (2005) dans leur analyse des ruptures scolaires ont été reprises comme axes de recherche pour analyser la manière dont les élèves s'adaptent à l'entrée dans l'enseignement secondaire. Un quatrième axe a été ajouté : la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire. Cette réforme a supprimé, d'une part, la deuxième

année professionnelle afin d'instaurer un tronc commun jusqu'en fin de deuxième année et, d'autre part, la première année en classe d'accueil afin de la remplacer par un degré différencié de deux années destiné aux élèves qui n'ont pas obtenu le Certificat d'études de base (CEB) qui sanctionne la réussite de l'enseignement primaire.

Cet article propose une interprétation *a posteriori* d'une expérience d'observation directe au sein des classes de première année dans les deux écoles de Charleroi qui ont été observées dans le cadre de cette recherche. La clef de lecture sera empruntée à Erving Goffman à travers son concept de cadre (Goffman, 1991), ainsi que ceux de région avant, de région arrière et de région extérieure (Goffman, 1973). Cet article n'a donc aucune prétention de proposer des « ficelles » (Becker, 2002), ni un guide pratique (Beaud & Weber, 1998), ni un manuel de méthodologie (Quivy & Van Campenhoudt, 2011). L'objectif est de tenter d'inclure la présence de l'observateur dans la situation qu'il observe afin de dégager les effets qu'il produit sur celle-ci. En d'autres mots, il s'agit de considérer que l'observateur est pris dans un jeu d'interactions auquel il participe et qu'il doit prendre en considération. L'attitude de l'observateur dans ce jeu d'interactions détermine la manière dont il va influencer la situation. S'il veut rester au plus près du quotidien des élèves et des enseignants en situation de classe, l'observateur cherchera à limiter autant que possible son influence.

Le rapport au terrain

Kilani (1994) met en évidence une « double illusion » relative à la perception du terrain. La première illusion consiste à « croire que l'extériorité à l'objet est porteuse en soi d'objectivité » (id. : 46). Être un observateur en salle de classe signifie avant tout être une personne extérieure à la quotidienneté de la situation observée et non être extérieur à la situation. La seconde illusion porte sur la croyance en « une simultanéité entre l'objet "à voir" et l'acte "de voir" » (idem). « Voir » l'objet « à voir » ne peut signifier que la manière dont on perçoit cet objet se confond avec ses qualités ontologiques. « Voir » l'objet, c'est l'observer, le décrire et l'interpréter (Charlier & Moens, 2006). En d'autres mots, c'est le construire, le mettre en forme. Plus que voir, il s'agit de « prendre à voir » (Charlier & Moens, 2014) un terrain qui constitue une réalité sociale qui « ne se donne pas à voir » (idem). Le terrain est une appropriation. Sa délimitation et sa définition font partie du travail du chercheur qui le structure selon ce qu'il cherche à observer, selon la méthodologie qu'il met en œuvre et selon le système théorique à travers lequel il veut le rendre intelligible.

Chaque chercheur entretient un rapport particulier avec son terrain. Le rapport au terrain n'est ni « un rapport technique neutre » (Kilani, 1994 : 46), ni « un rapport de fusion sympathique avec l'objet d'étude » (idem). Il se caractérise par un travail de distanciation et de familiarisation. Une distanciation qui doit permettre d'objectiver le regard porté sur le terrain. Une familiarisation qui autorise l'observation, puisque celle-ci n'est possible que sur la base d'une connaissance au moins partielle du terrain (Charlier & Moens, 2014). Une trop grande familiarité avec le terrain s'accompagne du risque de ne voir que ce que l'on sait, ou croit savoir, et de renforcer ses préjugés (idem).

Le terrain n'est pas seulement l'espace physique de l'observation. C'est aussi un espace social au sein duquel se nouent quotidiennement des interactions. Le rapport au terrain est donc également, dans une certaine mesure, un rapport social entre l'observateur et les personnes observées. La façon de nouer des interactions avec les personnes observées est déterminée par la personnalité du chercheur et par sa propre connaissance de son terrain. L'observation en salle de classe dans une école appartenant au système scolaire dont le chercheur est issu implique *de facto* une certaine familiarité avec le terrain. Cette familiarité est plus ou moins élevée selon le type d'école observée et le(s) type(s) d'établissement(s) scolaire(s) que le chercheur a lui-même fréquenté lorsqu'il était élève.

Pour éviter les écueils d'une trop grande familiarité, une « analyse du travail de recherche dans un milieu donné, la sociologie de la pratique sociologique, ne saurait faire abstraction de l'origine sociale du sociologue, que celui-ci ait pour "objet" le monde ouvrier, les classes moyennes ou la grande bourgeoisie. Il est paradoxal que le silence sur les origines sociales du sociologue soit de règle, alors qu'il s'agit, selon les résultats les plus incontestables de la discipline elle-même, d'une dimension essentielle de la réflexion épistémologique » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1991 : 121). Si cette assertion est vraie pour les rapports de classe entre le sociologue et les personnes qu'il observe, et/ou auprès desquelles il mène des entretiens, elle l'est également pour l'expérience scolaire du

chercheur. Cette expérience se double par ailleurs souvent du rapport de classe, notamment dans le système éducatif belge francophone où la liberté de choix de l'établissement scolaire inscrit dans la Constitution a pour effet de favoriser une relative homogénéité des publics scolaires au sein des écoles.

Avoir été un élève ayant connu une relégation relative et avoir été par la suite enseignant pendant deux années dans des écoles se situant au sommet et au plus bas de la hiérarchie scolaire orientent indubitablement les questions adressées au terrain, notamment celles relatives à la discipline et à la relégation. L'expérience de la relégation et des problèmes de discipline peut conduire au réflexe de porter le regard sur la manière dont l'institution scolaire produit de la relégation et se montre incapable d'encadrer autrement que par la sanction les comportements qui s'éloignent de ses normes. Avoir été enseignant au sommet et au plus bas de la hiérarchie des établissements scolaires peut conduire au réflexe de considérer les élèves en difficultés comme étant eux-mêmes responsables de leur situation. Dans les deux cas, on aboutit à une forme d'analyse normative nourrie par les expériences du chercheur et par l'absence de réflexivité. Toutefois, le passage d'une position à l'autre, de l'élève en relégation à celle du professeur et ensuite à celle du chercheur en sociologie de l'éducation, peut aider à éviter de tomber dans l'analyse normative. Il n'est bien évidemment pas nécessaire, ni même suffisant, d'avoir vécu ces types d'expérience pour éviter ces écueils.

Ces expériences, si elles permettent de comprendre de l'intérieur les points de vue, au sens topologique que donne Bourdieu à cette notion, à savoir des vues prises à partir d'une position dans l'espace social à laquelle correspond un habitus spécifique, elles ne suffisent pas à accéder à un point de vue, celui du sociologue, qui surplombe les autres points de vue en les objectivant. Bourdieu va d'ailleurs plus loin en considérant que le sociologue doit adopter une « réflexivité réflexe » en objectivant le point de vue à partir duquel il objective les autres points de vue (Bourdieu, 2001 ; 2004).

Ces expériences personnelles, parce qu'elles autorisent une compréhension de l'intérieur des différents points de vue, s'avère cependant être un atout pour instaurer une relation de confiance avec les personnes observées, faite de connivence et de compréhension mutuelle tacite. Elles facilitent ainsi le travail de familiarisation mais elles portent en elles-mêmes les risques d'une trop grande familiarisation qui se traduiraient par une volonté de conciliation des points de vue, par une analyse normative, par le misérabilisme, par l'adossement d'un rôle de porte-parole des points de vue étudiés, ou de certains d'entre eux, par le renforcement de ses préjugés, etc. Ces expériences ne doivent donc pas « polluer » l'analyse. C'est là tout le travail de distanciation permis par la mise en œuvre d'une méthodologie et la construction d'un système théorique.



Candidats au baccalauréat – France, 2007 ; © MARTIN BUREAU - AFP

Observations et cadrage

La vie quotidienne est faite d'une immersion permanente dans des situations qui se transforment ou se succèdent. Ces situations qui composent et ponctuent notre vie, nous les définissons et nous cherchons sans cesse, le plus souvent de façon plus ou moins inconsciente, à comprendre les activités qui y ont lieu. En d'autres termes, nous cherchons à répondre à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? » (Goffman, 1991). Ces opérations de définition passent par la mobilisation de « cadres », c'est-à-dire des « schèmes interprétatifs » (idem).

Cette « métaphore cinématographique » est valable également pour le chercheur sur son terrain. Observer une situation de classe revient à identifier un ensemble d'événements. Et « identifier un événement parmi d'autres, c'est faire appel, en règle générale, et quelle que soit l'activité du moment, à un ou plusieurs cadres ou schèmes interprétatifs que l'on dira *primaires* parce que, mis en pratique, ils ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou "originaire". Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel serait autrement dépourvu de toute signification » (id. : 30). Observer les situations au sein d'une salle de classe fait partie, pour un temps au moins, du quotidien du chercheur. Cette partie de son quotidien est consacrée à l'observation d'une partie du quotidien d'autres personnes, dont il fait désormais partie. Pour le dire autrement, l'activité d'observation du chercheur fait partie du quotidien de l'ensemble des personnes qui se trouvent dans la salle de classe et qui partagent une même situation. Chaque protagoniste de cette situation cherche à répondre à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? ». Le chercheur ne peut donc faire abstraction de l'analyse de la manière dont sa présence et son activité d'observation sont perçues et interprétées par tous. La différence majeure entre l'observateur et les personnes observées réside dans le fait que le premier se pose explicitement la question « qu'est-ce qui se passe ici ? ». Cette différence n'empêche toutefois pas que le chercheur mobilise également des cadres pour définir (explicitement) la situation dans laquelle il se trouve.

Goffman distingue deux types de cadres : les « cadres naturels » et les « cadres sociaux ». Les premiers sont mobilisés pour comprendre des « actions non pilotées », c'est-à-dire qui n'émanent pas d'une volonté humaine. Ce sont les événements naturels. Les cadres sociaux sont mobilisés pour comprendre des actions pilotées, c'est-à-dire des actions humaines. « Le soleil se lève et c'est un événement naturel ; on baisse le store pour s'en protéger et c'est une action pilotée » (id. : 34). Les actions humaines ont toujours lieu dans des environnements naturels. De cette façon, « toute action socialement pilotée peut, au moins pour partie, s'analyser selon un cadre naturel. Les actions pilotées relèvent donc de deux types de compréhension. Le premier, plus ou moins valide pour toutes les actions, les rapporte à la manipulation du monde naturel à laquelle nous nous livrons toutes les fois que nous devons faire face aux contraintes spécifiques des phénomènes naturels ; l'autre rend compte des mondes particuliers dans lesquels l'acteur se trouve engagé, mondes d'une grande diversité » (id. : 32-33).

Goffman précise que la mobilisation des cadres primaires n'est pas exclusive aux participants d'une activité. Le témoin d'une scène mobilise également de tels cadres : « La recherche de la pertinence intentionnelle des participants à une activité exige en effet de ceux qui les observent une pertinence intentionnelle tout aussi importante. Le simple fait de percevoir exige donc une clairvoyance beaucoup plus active qu'on ne pourrait le penser au premier abord » (id. : 47). L'activité du chercheur consiste précisément à dégager la « pertinence intentionnelle des participants à une activité ». Les cadres primaires, et plus particulièrement les cadres sociaux, de l'observateur visent à mettre en évidence les cadres primaires des personnes qu'il observe.

Si le terrain désigne l'espace physique et social que le chercheur observe, il est également « le lieu où se déroule sa propre activité » (Kilani, 1992 : 46). Non seulement le chercheur mobilise des cadres sociaux pour comprendre les situations qu'il observe, mais il en mobilise également pour donner du sens à sa propre activité d'observation qui s'inscrit dans son activité professionnelle. De la même manière, si les personnes observées mobilisent des cadres sociaux pour définir leurs activités, elles en mobilisent également pour donner du sens à la présence de l'observateur. Celui-ci veille alors à identifier ces cadres sociaux afin de dégager la manière dont les personnes observées donnent du sens à la présence de l'observateur, sens qui risque d'avoir un impact sur leurs interactions, donc sur la situation elle-même. Pour le dire autrement, l'observateur doit veiller à comprendre la manière dont il « perturbe » (Charlier & Moens, 2014) les situations qu'il observe.

Cette perturbation peut se manifester à travers la curiosité :

En attendant que tout le monde soit habillé, des élèves [...] me demandent qui je suis. Daniel me demande si je viens du Guide Michelin et si je vais mettre des étoiles à l'Ecole des Apôtres. Je ris de bon cœur et je réponds que je viens simplement faire des observations pour voir comment ça se passe en classe. J'explique brièvement les raisons de ma présence.

(Notes ethnographiques relatives à un intercoures, avant le cours de cuisine, en 1D de l'Ecole des Apôtres)

La perturbation peut être une forme d'étonnement :

Selim m'adresse la parole :

« M'sieur, arrêtez d'écrire comme ça, vous allez vous fatiguer »

Il s'adresse ensuite à Tarik en m'imitant :

« Ça fait une heure qu'il écrit comme ça ! »

J'adresse un sourire à Selim. En guise de réponse, il me le rend.

(Notes ethnographiques en 1D à l'Ecole des Apôtres)

La perturbation peut prendre la forme d'une méfiance :

Dona me dit que j'écris beaucoup. Elle me demande si je note tout ce qu'ils font. Je réponds que oui. Elle me demande ensuite si je sais comment elle s'appelle. Je lui réponds qu'elle s'appelle Dona. Elle a l'air surprise et ennuyée.

(Notes ethnographiques en 1D à Peter Pan)

L'enseignante me jette fréquemment des coups d'œil. Je sens que ces regards sont liés au chahut de la classe. Peut-être y a-t-il une forme d'inquiétude vis-à-vis de ce que je pourrais penser de ce bruit constant.

(Notes ethnographiques en 1C à Peter Pan)



Observateur en classe - © Anne du Parc

Il n'est pas toujours évident d'interpréter les réactions observées, surtout lorsque ces interprétations sont spontanées comme c'était le cas vis-à-vis de l'enseignante qui jetait des regards fréquents à l'observateur, ce qu'il a interprété sur le moment comme l'expression d'une forme d'inquiétude. Cette impression a toutefois été confortée par la justification apportée en fin de leçon par l'enseignante expliquant que d'ordinaire les élèves étaient plus calmes.

On voit donc bien le paradoxe dans lequel se trouve le chercheur dont l'activité consiste à observer les situations quotidiennes des élèves et de leurs enseignants en situation de classe. Sa simple présence perturbe la situation, produit des effets sur les interactions et modifie donc la situation qui n'est plus celle à laquelle les personnes observées sont habituées. Pour que la situation reste au plus près du quotidien des personnes observées, le chercheur qui pratique l'observation directe non participante doit éviter d'intervenir sur la situation. Mais il est parfois amené à le faire pour tenter de neutraliser autant que possible les perturbations dont il est la source. La régionalisation des comportements de Goffman (1973) peut être une manière de définir la position du chercheur dans la situation qu'il observe afin de l'aider à maintenir cette position en limitant les perturbations.

Régions avant, arrière et extérieure

Lorsque l'enseignant exerce son activité d'enseignement, il fait généralement face aux élèves, se déplace dans la salle de classe, écrit au tableau, explique la matière, etc. Il est en représentation, il joue son rôle d'enseignant face à son public : les élèves. De leur côté, il est attendu des élèves qu'ils jouent leur rôle en étant attentifs aux explications de l'enseignant, en faisant les exercices qui leur sont demandés, etc. Ils sont en représentation face à leur public : l'enseignant.

Goffman (1973) utilise la métaphore théâtrale pour analyser les interactions en coprésence. Les participants à une même interaction sont à la fois acteur et public, selon le point de vue adopté. Si l'on se place ici du point de vue de l'enseignant, celui-ci est acteur et les élèves le public. A l'inverse, si l'on se place du point de vue des élèves, ceux-ci sont acteurs et l'enseignant est le public. Lorsqu'un individu joue son rôle d'acteur, qu'il joue une représentation qui est perceptible par son public, il est en « région avant ». Lorsque le comportement de l'acteur n'est plus perceptible par le public, il est en « région arrière ».

Goffman définit une région comme « tout lieu borné par des obstacles à la perception » (*id.* : 105). Une représentation se donne toujours dans un espace délimité par des frontières et, le plus souvent, dans une temporalité limitée. Goffman délimite les régions à partir de telles frontières. Ce sont les régions avant (la « scène ») et les régions arrière (les « coulisses »). La région avant est le lieu où se joue la représentation, celle où l'acteur adopte une certaine « expression de soi » en vue de produire certaines « impressions » chez les spectateurs. La région arrière peut être définie « comme un lieu, en rapport avec une représentation donnée, où l'on a toute latitude de contredire sciemment l'impression produite par la représentation » (*id.* : 110). Région avant et région arrière sont donc des « lieux » de comportements liés à une même interaction et séparés par des frontières de perception. L'enseignant en interaction avec ses élèves, peut passer en région arrière par exemple lorsqu'il se place dans le fond de la classe et que les élèves ne peuvent percevoir ce qu'il fait.

L'enseignant fait face à une catégorie de public : les élèves. Chaque élève fait face à deux catégories de publics : l'enseignant et les autres élèves. Un élève peut donc être amené à devoir jouer des représentations adressées à des publics différents. La séparation des publics selon la représentation que l'on veut jouer devant chacun d'entre eux amène à devoir contrôler les régions avant dans lesquelles sont jouées ces représentations. Par exemple, un élève peut jouer le rôle de l'élève attentif devant son enseignant. Lorsque celui-ci a le dos tourné pour écrire au tableau, il passe en région arrière du point de vue de l'enseignant. Il peut alors faire le pitre pour amuser les autres élèves pour lesquels il passe en région avant, tout en restant en région arrière pour l'enseignant qui ne perçoit pas le comportement de cet élève. Grâce aux concepts de région avant et de région arrière, il est possible de catégoriser les comportements observés en classe (Souto Lopez & Vienne, à paraître).

Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, est une « troisième région, résiduelle, constituée par tous les lieux autres que les deux régions déjà recensées et que l'on peut désigner comme « région extérieure » » (*id.* : 130). Les régions avant et arrière concernent les participants à une même interaction. La région extérieure est occupée par les témoins d'une interaction à laquelle ils ne participent pas. On peut considérer que l'observateur installé dans le fond d'une salle de classe occupe cette région extérieure dont il a intérêt à maintenir les frontières s'il veut rester au plus près de la situation quotidienne. Dès qu'il interagit avec les personnes observées, le chercheur franchit les frontières de la région extérieure pour passer en région avant. Le maintien de ces frontières peut conduire l'observateur à intervenir auprès des personnes observées, notamment lorsque celles-ci cherchent à interagir avec lui.

Cette tentative d'interaction peut consister à prendre à partie le chercheur :

L'enseignante me prend souvent à partie pour constater les bêtises de certains élèves. Cela m'ennuie un peu car je préférerais que ma présence reste la plus neutre possible. Par ailleurs, dans la perspective de créer un lien informel avec les élèves, je préfère qu'ils me distinguent clairement du corps enseignant.

(Notes ethnographiques en 1D à l'École des Apôtres)

Dans cet exemple, la situation est quelque peu délicate pour l'observateur et le tact est de rigueur. L'un des objectifs des observations réalisées en classe était d'identifier des élèves qui seraient suivis de façon plus poussée à travers des entretiens. Abonder dans le sens de l'enseignante aurait été une façon de saboter le travail de mise en confiance avec les informateurs potentiels qu'étaient les élèves. D'un autre côté, l'enseignante avait accepté d'ouvrir les portes de sa salle de classe. Il n'était pas question non plus de la froisser d'une quelconque manière, par exemple en l'ignorant complètement ou en la contredisant devant ses élèves. Dans cette situation, le chercheur s'est trouvé, bien malgré lui, projeté en région avant, contraint d'interagir en faisant simultanément attention à deux publics, l'enseignante et les élèves. Cela se fait de manière soudaine et il n'y a guère de temps pour réfléchir posément à la meilleure attitude à adopter. La vigilance constante pour le maintien des frontières de la région extérieure est donc d'autant plus nécessaire. L'objectif du chercheur, dans cette situation, était de maintenir autant que possible l'apparence d'une personne extérieure distincte du corps enseignant. Une personne détachée des enjeux qui se nouent dans les rapports entre enseignants et élèves, qui ne prend pas parti et qui n'émet aucun jugement sur le comportement des élèves. L'expression faciale, notamment le sourire, peut souvent être d'un grand recours pour désamorcer certaines situations. Mais cela ne suffit pas toujours comme dans le présent exemple. L'attitude choisie a été une réponse brève et courtoise, se limitant au constat du bruit dans la classe.

Un autre exemple est celui d'un élève qui cherchait à faire rire l'observateur. Là encore, le maintien des frontières de la région extérieure était nécessaire pour éviter de se mettre l'enseignant à dos, et de perturber de façon excessive la situation.

Patrick m'interpelle pendant le cours. Il veut me montrer quelque chose. Il prend sa calculatrice. Je ne me souviens plus exactement de l'histoire qu'il me raconte à propos d'une femme. Le fait est que dans cette histoire, il y a une série de nombres qui apparaissent (exemple : elle a trois enfants, elle habite au numéro 85, etc.). Il utilise ces nombres pour effectuer une série d'opérations sur sa calculatrice. A la fin de l'histoire, il obtient comme résultat : 351493773. En retournant la calculatrice, on peut lire, à partir de ces chiffres, « ellebaise ». Ce n'est pas vraiment le genre d'humour qui me fait rire et, en temps normal, je lui aurais dit que c'est débile comme blague. Mais ici, je me contente de lui sourire.

(Notes ethnographiques en 1D à Peter Pan)



Point de vue de l'observateur en classe - © Drivepix-Fotolia.com

Instaurer une relation de confiance avec les élèves n'est pas toujours aisé car en tant qu'adulte observant le comportement des élèves et prenant constamment des notes, la méfiance est parfois manifestée à l'égard de l'observateur. L'inquiétude de Dona, présentée plus haut, à l'égard de la prise de notes par l'observateur en est un exemple. Quelques jours plus tard, le chercheur la croisait dans les corridors de l'école :

M.S.L. : « Bonjour ! »

Dona : « Bonjour Monsieur. Vous allez encore venir en classe ? »

M.S.L. : « Oui, mais pas aujourd'hui. Je vais dans une autre classe. »

Dona : « J'ai pas envie que vous veniez... »

M.S.L. : « Ah bon ? Ben c'est sympa ! Qu'est-ce que je t'ai fait pour que tu m'aimes pas ? » [le ton est sur le mode de la plaisanterie]

Dona : « C'est pas ça, mais j'aime pas qu'on note tout ce que je fais. »

A ce moment, Hannah et Sabine nous rejoignent.

M.S.L. : « Il ne faut vraiment pas vous inquiéter de ce que je note. Personne n'a le droit de lire mes notes, ni le directeur, ni les professeurs. De toute façon, après je change le nom des élèves et de l'école, comme ça, personne ne peut savoir de qui je parle. Si tu veux, je peux t'appeler Marguerite. »

Dona : « Ah non ! Pas Marguerite ! Mais bon, alors ça va. Vous pouvez venir en classe. »

M.S.L. : « Merci. Allez, bonne fin de journée. Au revoir. »

Dona : « Au revoir. »

(Notes ethnographiques dans les couloirs de Peter Pan)

Autre exemple similaire :

Patrick me demande si je note aussi ce qu'ils disent, même les grossièretés. Je réponds par l'affirmative et j'insiste en disant que personne d'autre que moi n'a le droit de lire mes notes. Les profs et le directeur n'en sauront rien.

(Notes ethnographiques en 1D à Peter Pan)

Le maintien des frontières de la région extérieure consiste donc ici à n'être une ressource pour personne, ni une source de jugement envers quiconque. Il a été écrit plus haut qu'une enseignante jetait des coups d'œil au chercheur qui paraissaient exprimer une forme d'inquiétude. L'enseignante s'est ensuite justifiée sur le comportement de ces élèves en fin de leçon. Une situation identique s'était produite avec un autre enseignant. Afin de les aider à « garder la face », le chercheur leur a expliqué qu'il avait été lui-même enseignant dans des écoles « difficiles », et qu'il comprenait parfaitement les aléas des comportements des élèves et la difficulté qu'il peut y avoir à maintenir l'ordre en classe.

Cette inquiétude peut également révéler autre chose. Peut-être la méthode d'introduction du chercheur auprès de ces enseignants avait-elle été négligée. Dans les deux écoles de Charleroi, ce sont les directeurs d'établissement qui ont autorisé le chercheur à entrer dans les salles de classe. Le chercheur n'avait qu'à transmettre un calendrier d'observation afin que les enseignants soient prévenus. Dans l'une des écoles, les enseignants n'avaient pas été mis au courant de la venue du chercheur qui devait expliquer en quelques minutes les raisons de sa présence. L'objectif étant d'identifier des élèves et d'entrer en contact avec leur famille, les efforts pour rassurer les personnes observées se sont surtout portés sur les élèves. On peut très bien imaginer qu'il soit déstabilisant pour un enseignant de voir un adulte dans le fond de la classe observer ce qui se passe tout en prenant note constamment. Surtout si l'observateur est un chercheur financé par la Communauté française de Belgique, autorité publique en matière d'enseignement.

Conclusion

L'édifice théorique de Goffman s'attache à analyser les interactions quotidiennes. Observer dans le fond d'une salle de classe fait partie du quotidien d'un chercheur qui s'insère dans le quotidien des personnes qu'il observe. Tout comme nous le faisons dans la vie quotidienne, l'observateur applique des « techniques de protection » en adoptant « un comportement protecteur pour aider les acteurs à préserver leur spectacle » (Goffman, 1973 : 216). Dans ce cas-ci, il s'agit « de s'interdire toute action ou toute déclaration qui pourrait constituer un faux pas » (id. : 218). Ce tact est à la fois altruiste – dans la mesure où il vise à protéger les acteurs de toute forme de gêne – mais également égoïste puisque, du point de vue de l'observateur, il s'agit également « de s'attirer les bonnes grâces des

acteurs afin d'en tirer profit » (id. : 219), c'est-à-dire de récolter des données au plus près de la réalité quotidienne. Le maintien des régions extérieures, par l'adoption de techniques de protection, est une façon d'agir sur les cadres mobilisés par les acteurs observés, en limitant l'impact de la présence du chercheur sur la situation.

La délimitation des frontières de la région extérieure, ainsi que le traitement des données récoltées, est également fonction du rapport que le chercheur entretient avec son terrain. Ce rapport est issu de sa trajectoire personnelle mais pas seulement. Ne considérer que son expérience personnelle pour comprendre son rapport à l'objet se réduirait à une « réflexivité narcissique » (Bourdieu, 2001 ; 2004) car elle ne fait rien d'autre que de revenir sur ses propres expériences. Pour Bourdieu, il s'agit d'aller plus loin, de faire une « objectivation du sujet de l'objectivation » et de s'engager ainsi dans qu'il nomme une « auto-socioanalyse » qui n'a été, dans cet article, qu'à peine effleurée.

« [...] ce qu'il s'agit d'objectiver, ce n'est pas l'expérience vécue du sujet connaissant, mais les conditions sociales de possibilité, donc les effets et les limites, de cette expérience et, entre autres, de l'acte d'objectivation. Ce qu'il s'agit de maîtriser, c'est le rapport subjectif à l'objet qui, lorsqu'il n'est pas contrôlé, et qu'il oriente les choix d'objet, de méthode, etc., est un des facteurs d'erreur les plus puissants, et les conditions sociales de production de ce rapport, le monde social qui a fait la spécialité et le spécialiste (ethnologue, sociologue ou historien) et l'anthropologie inconsciente qu'il engage dans sa pratique scientifique » (Bourdieu, 2001 : 182).

Bibliographie

- BEAUD S. & WEBER F. 1998 - *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte.
- BECKER Howard S. 2002 - *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, La Découverte.
- BOURDIEU P. 2001 - *Science de la science et réflexivité*. Paris, Raisons d'agir.
- BOURDIEU P. 2004 - *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, Raisons d'agir.
- CHARLIER J.-É, MOENS F. (dir.) 2006 - *Observer, décrire, interpréter. Un état des méthodes en sciences sociales*. Lyon, INRP.
- CHARLIER J.-É, MOENS F. 2014 - « Observer la réalité sociale », in J.-É. Charlier & L. Van Campenhoudt : *Quatre méthodes de recherche en Sciences Sociales*, Paris, Dunod, 33 – 84.
- GOFFMAN Erving 1973 - *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris, Minuit.
- GOFFMAN Erving 1991 - *Les Cadres de l'expérience*. Minuit, Paris.
- KILANI M. 1994 - « Du terrain au texte », in *Communications*, 58 : 45-60.
- MILLET M., THIN D. 2005 - *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, PUF.
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M. 1991 - « Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif », in *Genèses*, 3 : 120-133.
- QUIVY R., VAN CAMPENOUHDT L. 2011 - *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.
- SOUTO LOPEZ M., VIENNE Ph. 2011 - *Les difficultés des élèves dans l'enseignement secondaire*. Volume 2. Rapport final d'une recherche commanditée par la Communauté française de Belgique, Bruxelles - Mons, ULB & UCL Mons.
- SOUTO LOPEZ M., VIENNE Ph. à paraître - *Entrer dans l'enseignement secondaire*. Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan.

Pour citer cet article :

Miguel Souto-Lopez
 Interagir dans l'observation directe. in : Uzance n° 3, 2013, pp. 23-31.
 URL : <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=12449>