



HAL
open science

L'école comme terrain de recherche ethnographique : observation participante et entretiens des acteurs

Herimalala Ratsimbazafy

► To cite this version:

Herimalala Ratsimbazafy. L'école comme terrain de recherche ethnographique : observation participante et entretiens des acteurs. Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines - Université d'Antananarivo, 2015. hal-02024439

HAL Id: hal-02024439

<https://hal.science/hal-02024439>

Submitted on 19 Feb 2019

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

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

L'ÉCOLE COMME TERRAIN DE RECHERCHE ETHNOGRAPHIQUE : OBSERVATION PARTICIPANTE ET ENTRETIENS DES ACTEURS

RATSIMBAZAFY Herimalala

CERCOM, Université d'Antananarivo / LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Fintina

Mila fomba fiasa sady manaja ny rafitra no manaraka ny onja ny fanaovana asa fikarohana mikasika ny firesahana an-tsekoly. Ny fijerena ifotony ny andavan'andron'ireo mpianatra, azo lazaina hoe taranaky ny asa fijerena ifotony ny andavan'andron'ireo mponina tsy manampanjakana nataon'i Malinowski, no fomba hitako fa mahomby handinihina ny toeram-mpampianarana, izay marihina fa manana ny fisipiny sy ny rafiny manokana. Ny fifandraisana mivoatra eo amin'ny mpiantsehatra no manome ny fiaraha-monina. Izay no antony nandehanana nandritra ny valo volana tany amin'ny sekoly frantsay iray ao Antananarivo, ka niarahana niaina tamin'ireo mpianatra mba hijereko ny fivoaran'ny fifandraisana eo amin'ny mpiantsehatra. Fifandraisana tsy misy ambaratonga, miaro fomba fiaina manaraka ny an'ireo tanora sy tafa tsy voafaritry mialoha no natao mba hahakely indrindra araka izay azo atao ny fiantraikan'ny fisina olon-kafa eo amin'ny toeram-mpampianarana. Na izany aza tsy nitondra valiny mahafa-po tamin'ireo fanontaniana maro mikasika ny fomba fanadihadiana manaraka ny fomba fiainan'ny tanora ny asa natao. Toa vao maika nametraka fanontaniana hafa momba ny fomba fiasa amin'ny toerana iray izay efa fantatra fa hisy tranga maro tsy ampoizina.

Résumé

Aborder l'école comme terrain d'investigation de productions langagières en interaction requiert une méthode alliant respect de l'institution et adaptation constante aux facteurs humains. L'ethnographie scolaire, descendante de l'éthographie des sociétés primitives de Malinowski, constitue une méthode pertinente pour étudier ce terrain complexe et délicat puisqu'évoluant dans un contexte régi par des règles précises, ayant une structure précise. Je me positionne dans une perspective interactionniste en adoptant l'observation participante comme posture de recherche. Durant mon immersion de huit mois dans une école homologuée d'Antananarivo, pendant laquelle j'ai fait en sorte d'établir la relation la plus cordiale possible avec les élèves pour diminuer le risque de transformation de la réalité causé par la présence d'une personne externe à l'institution, j'ai effectué des observations et des entretiens non directifs qui consistent à utiliser de marqueurs discursifs d'écoute et de reformulation. Plutôt que d'apporter des réponses définitives, les travaux de terrain posent encore plus de questions sur la manière d'aborder un terrain par essence imprévisible.

Abstract

To consider the school as an investigation field about language productions in interaction requires a method combining respect for the institution and constant adaptation to human factors. School ethnography, descendant of the Malinowski's primitive societies ethnography, is a relevant method to study this complex and delicate ground, evolving in a context governed by specific rules, with a specific structure. My position is in an interactive account by adopting participatory observation as a research posture. During my eight-month immersion in an approved school situated in Antananarivo, during which I made sure to establish the most cordial relationship possible with students to reduce the risk of transformation of reality caused by the presence of a person external to the institution, I made observations and unstructured interviews that are to use listening and reformulation discourse markers. Rather than give definitive answers, field work still pose more questions about how to approach an unpredictable field.

Introduction

Les productions langagières en interactions, phénomènes complexes, rendent compte de processus sociaux. La circulation, à travers les interactions, des idéologies linguistiques dans une école homologuée¹ à Madagasikara est d'autant plus complexe qu'elle intègre des particularités conflictuelles, symboliques et historiques. Pour saisir les phénomènes complexes, Blanchet (2000) a proposé une approche ethno-sociolinguistique qui rend compte à la fois du linguistique, de l'interactionnel, du socioculturel et des symboliques. La sociolinguistique ethnographique (Moïse, 2009) s'avère une démarche d'investigation pertinente et le plus opératoire pour saisir ce micro-système de l'école.

Il s'agira ici d'essayer de comprendre comment aborder un terrain complexe qu'est l'école homologuée, par une sociolinguistique ethnographique scolaire alliant observation participante et entretien non directif. J'ai résolument choisi une manière de concevoir l'école qui se donne à voir en la considérant non pas comme un endroit physique mais comme une construction locale de sens par les acteurs de terrain, engagés dans leurs activités quotidiennes. Pour soutenir le choix méthodologique dans lequel je me suis engagé, je m'appuierai sur les réflexions de mes prédécesseurs et de mon expérience de terrain dans une école homologuée d'Antananarivo.

1- Le choix de la sociolinguistique ethnographique scolaire

L'ethnographie fait partie d'un ensemble des disciplines qui s'attachent à l'exploration du social dans une perspective constructiviste (en cherchant à comprendre le sens que construisent les acteurs à travers leurs actions et leur discours). Ces disciplines visent une meilleure compréhension de la culture partagée par des groupes singuliers.

1.1- De l'ethnographie des sociétés primitives à l'ethnographie scolaire

L'ethnographie cherche à comprendre, de l'intérieur, la façon dont les gens vivent, leur comportement, leur motivation, leur relation à autrui, leur apparence, les règles implicites ou

¹ Une école située hors de la France mais qui dispense un enseignement conforme aux programmes français.

explicités qui dirigent leur conduite, les significations des formes symboliques comme le langage (Mauss, 1926). Elle représente alors une méthode permettant de rendre compte de faits sociaux, une méthode d'investigation dont la finalité est de proposer une compréhension de la dimension culturelle d'un groupe social, dont l'analyse mettra à jour les fondements. Mauss (1926), Malinowski (1963) ou encore Geertz (1973) ont utilisé cette acception de l'ethnographie pour tenter de saisir l'essence de cultures et de sociétés « primitives ». L'École de Chicago, prolongera la réflexion ethnographique en employant cet outil dans des contextes urbains.

L'École de Chicago puise notamment son inspiration dans le courant de l'interactionnisme symbolique, développé par Mead (1963) et Blumer (1969), et qui soutiennent que contrairement aux animaux, l'homme ne réagit pas aux choses, mais au sens que ces choses prennent pour lui. La conception de l'ethnographie fait alors l'objet d'un glissement : elle sert à l'étude des rapports sociaux urbains. En choisissant une approche centrée sur l'étude de communautés, l'École de Chicago a construit des cartographies ethnographiques des territoires culturels et sociaux des villes au sein de leurs diverses populations et la constitution de banques de données statistiques en utilisant la méthode des cas, le recours à l'observation directe et l'usage de documents personnels (Wirth, 2006).

L'ethnographie urbaine commence à s'intéresser à la jeunesse (Blackman, 2005) en se concentrant sur la fin de scolarité au lycée et la projection de l'adolescent dans l'avenir (Le Rest, 2011). Certains ethnographes urbains ont choisi l'école comme terrain d'étude (Woods, 1990 ; Berthier, 1996 pour exemple). L'ethnographie de l'école vise à étudier, en interagissant avec les acteurs scolaires, les perspectives qui guident leurs comportements, les cultures dans lesquelles s'enracinent leurs conduites, la manière dont ils comprennent et construisent leurs pratiques (Berthier, 1996) en se gardant de tout préalable théorique *a priori* (Woods, 1990). Cette ethnographie ne peut se faire qu'en allant à la rencontre des acteurs, dans leur milieu naturel ; autrement dit en allant sur le « terrain ». Aussi l'investigation du terrain en sociolinguistique ethnographique scolaire nécessite au préalable le questionnement de la problématique du terrain.

1.2- Le terrain en sociolinguistique

Le terrain a été défini par Mahmoudian (1998), au sens large du terme, comme tous les aspects de la recherche qui ont trait à l'observation et à la collecte des données. Même les linguistes « de bureau » ont leur terrain, qui est constitué de leur intuition ou de leur introspection en tant que sujet-descripteur. Pourtant ce terrain pose des problèmes théoriques et épistémologiques pour les linguistes dont l'observation et la collecte des données se trouvent ailleurs que dans l'intuition et l'introspection, ce qui est le cas dans notre recherche. Le choix des questions à poser et des méthodes à développer pour y répondre dépend des problématiques théoriques et du cadre épistémologique qui les énoncent (*idem*). Les solutions techniques ne peuvent donc être fondées qu'au sein d'un cadre théorique, qui permettra d'en évaluer la validité et l'adéquation.

Mondada (1998) aborde le terrain comme un objet d'étude nourrissant une histoire, une ethnographie, une sociologie des disciplines, permettant de soumettre à l'analyse les activités pratiques du linguiste – notamment les activités interactionnelles et les activités d'inscription

(par exemple le questionnaire ou le guide d'entretien) – dans le but de documenter la façon dont elles « fabriquent » les « données » et les « faits » du linguiste, qui seront éventuellement transformés, dans les re-présentations élaborées par l'écriture scientifique, en entités objectivées, telles que la langue ou le système grammatical. Le terrain n'est pas un espace neutre où le chercheur va simplement recueillir des objets. Dans la phase de préparation le chercheur configure son terrain avant même son arrivée. La sélection de tel ou tel établissement scolaire constitue déjà une configuration du terrain. La préparation du terrain est orientée autant vers le travail de recueil qui y sera effectué que vers l'opération d'exportation en vue de la transcription et de l'analyse.

Ce sont les interactions qui sont enregistrées, transcrites et analysées. Les interactions représentent l'usage prototypique de la langue et sont constitutives de la situation d'enquête. Elles sont pourtant escamotées durant l'entretien avec un tiers, de par l'organisation même de la conversation. Mondada (*idem*), en donnant l'exemple de l'enregistrement d'un conte par trois indiens *Cuna*, critique les méthodes « coloniales » consistant à arracher l'interaction de son milieu naturel. Mais même un entretien dans le milieu naturel du sujet n'est pas sans conséquence. Button (1987) montre que la succession des questions et des réponses dans l'entretien impose que les questions reçoivent des réponses définitives, complètes, à ce moment-là. Ce qui n'est pas le cas dans la conversation, dans laquelle une question n'a que rarement une réponse définitive. Les participants élaborent progressivement, au cours de formulations, de négociations, la réponse, qui peut ainsi se transformer au fil du temps (Mondada, *idem*).

1.3- Le changement épistémologique dans l'approche du terrain

Franceschini (1998) explique les présupposés de différentes approches du terrain, en les périodisant et en les resituant théoriquement dans l'histoire et l'épistémologie contemporaines de la discipline, pour proposer ensuite une approche plurielle qui articule plusieurs modes de recueil des données et plusieurs postures que le chercheur est amené à assumer durant ces différentes enquêtes, en précisant les conditions de leur cohérence et combinabilité.

Franceschini suggère de rapporter le débat méthodologique à un plan éthiquement responsable. Historiquement, la première période de débat méthodologique est la période objectivante durant laquelle les calculs et représentations graphiques ont valeur de déduction. La sociolinguistique variationniste a beaucoup utilisé ces formalisations quantitatives. Les questions de représentativité, de variables et de corrélations constituent alors la charnière des études comme celles effectuées par Labov (1966) sur la réalisation du phonème /R/. L'enquêteur est considéré comme un biais dans l'enregistrement, d'où le « paradoxe de l'observateur »². Nombreuses sont les recommandations pour contourner ce biais : devenir un membre du groupe, demander aux sujets de s'auto-enregistrer, faire le « truc du danger de mort »³ (Labov, 1972).

² Cette notion s'explique par le fait que le chercheur voudrait observer des comportements tels qu'ils se montrent quand il n'est pas présent.

³ Pour parer aux écueils de l'interview liés au « paradoxe de l'observateur », Labov (1972) suggère une astuce qui consiste à glisser dans la conversation une question demandant à l'interviewé s'il s'était déjà trouvé en

La deuxième période de débat méthodologique distinguée par Franceschini est celle dite interactive, durant laquelle à partir des discours des sujets eux-mêmes, le chercheur cherche à comprendre la constitution des valeurs, leur pertinence et leur justification spécifique. L'entretien est envisagé comme une co-construction du chercheur et du sujet, dans laquelle les deux actants cherchent à se rendre mutuellement compréhensibles les valeurs attribuées aux mots, aux concepts, aux croyances. L'enquêteur est considéré comme faisant part de la situation sociale du recueil des données. Il est inclus dans l'interprétation puisqu'il n'est pas resté à l'extérieur de l'interaction, une position imposée par la posture de l'observation participante.

2- L'observation participante dans une école

Un terrain de recherche en sciences humaines ne saurait se résumer en un espace géographique. Il est plutôt composé d'être humains, tout comme le chercheur lui-même. En l'occurrence ce sont à la base des adolescents malgaches qui possèdent le français dans leur répertoire linguistique. Le champ d'étude sur le langage de jeunes a été largement étudié, avec des méthodes et des terrains variés. Cela ne signifie pour autant pas que l'objet est complètement circonscrit, loin de là.

2.1- La sélection des informateurs

Dès le départ il se présente une certaine complexité qui se cache sous d'apparentes évidences. L'approche des sujets en sciences humaines devrait se faire de la façon la plus naturelle possible (Chesire, 1982) et l'ethnographie pose la nécessité de l'étude des populations sur place (Boumard, 2011). L'ethnographie institutionnelle précise que la population en question évolue dans un contexte régi par des règles précises, ayant une structure précise et dirigé vers un objectif précis. Effectuer une ethnographie institutionnelle – scolaire qui plus est – nécessite un accord préalable du premier responsable de l'établissement. Il était toutefois convenu que je ne perturberais d'aucune façon que ce soit le déroulement des cours. Une fois l'accord obtenu, les responsables de l'établissement ont préparé et officialisé une séance de présentation à tous les élèves, dans la cour de l'école. J'étais alors présenté comme un nouvel élève que les autres devaient intégrer. C'est donc d'une façon tout-à-fait artificielle que j'ai été présenté aux élèves de l'établissement.

De ce fait je n'avais absolument aucune manière de prédire la réaction des élèves. Il était impossible de mener l'enquête selon une planification établie. Cette fois-ci il n'était plus question de circonscrire quoi que ce soit, mais de s'immerger autant que possible dans cette institution qui devient donc le terrain de la recherche, par le biais de « bricolage(s) méthodologique(s) » (Trimaille, 2003 : 80). Certains élèves, plus téméraires que d'autres, se sont tout de suite approchés de cet inconnu, se présentant et présentant leurs amis plus timides. C'est ainsi que j'ai pu m'immerger peu à peu dans mon terrain de recherche. Quoi qu'il en soit, il fallait sélectionner les élèves à étudier, ce qui était tout au long du travail de terrain à la fois crucial et problématique.

danger de mort. La charge émotionnelle qui accompagne le récit de l'interviewé est alors censé inhiber toute tentation de surveillance et obtenir des données plus proches du style moins contrôlé.

Au départ je voulais me focaliser sur les élèves de quatrième, troisième et seconde. Mais au fil du temps je me suis rendu compte qu'il ne pouvait y avoir de grappe précise. Ce n'est pas au chercheur de décider du type ou du fonctionnement réseau de la population étudiée. La volonté de départ de « diviser » les participants en groupe tenait au fait que je croyais que les élèves ne parlaient qu'aux personnes de leurs classes, et que ce serait facile de suivre les différents groupes. La réalité est que les réseaux s'entremêlent telle une toile d'araignée. Tout le monde connaît tout le monde, surtout à partir de la sixième. Des liens d'amitié s'établissent entre des élèves de classes différentes.

Ma présentation en tant que nouvel élève terminée, mon immersion pouvait commencer. Dès lors aucune statistique quant au nombre de participants potentiel ne pouvait être établie. Participeraient ceux qui voudraient bien. Je canalisais cependant les discussions de manière à privilégier les élèves des trois classes susmentionnées. Toutefois il y a toujours un décalage entre ce que chercheur prévoit de faire et ce qu'il fait en réalité. J'avais prévu de voir comment les adolescents se socialisaient dans la cour de l'école et pendant la récréation. Il s'est avéré qu'il était également possible d'interagir avec eux à l'arrêt du bus ou pendant le déjeuner (dans divers endroits de l'école ou à l'extérieur de l'enceinte de l'école).

2.2- La relation enquêteur-informateurs

Avant la présentation, je ne connaissais strictement personne de l'école, et aucun élève ne me connaissait. C'est un terrain complètement inconnu. Le responsable qui m'a présenté a précisé aux élèves qu'il fallait me considérer comme un nouvel élève et que je viendrais discuter avec eux durant les temps libres. Ainsi malgré mes quinze ans d'écart avec les élèves, les premiers élèves qui m'ont approché m'ont tout de suite tutoyé, ce qui enlevait tout soupçon de formalité. Il n'y avait aucune barrière, du moins au début. Les élèves plus timides que j'ai approchés ont commencé à me vouvoyer. Certains avaient une certaine appréhension, pensant que j'étais un espion envoyé par la direction de l'école. Mais la relation était devenue cordiale quand j'ai expliqué qu'il n'en était rien et que les identités seraient masquées par l'utilisation des pseudonymes.

Le choix du tutoiement est crucial dans la relation entre le chercheur et les adolescents. Le choix de pronom est lié en même temps au rapport entre l'âge de celui qui parle et celui à qui on parle (Cohen-Vida, 2009). Le vouvoiement peut être considéré une marque de respect (Cohen-Vida, *idem*) par certains adolescents. Je considère plus le vouvoiement comme une marque de distance ou de réserve qui empêche les adolescents d'être naturels et qui constitue un obstacle à la production d'énoncés naturels⁴ :

Lis	mais a> attends euh je (ne) me souviens pas si c'était vraiment { Bri : attendez } attendez c'était> % je (ne) me souviens pas si c'était vraiment ça le &&& { Madiba : hein+ }
Madiba	quoi qu'est-ce qu'il y a+
Lis	le &&& orange hein c(e n) était pas sûr { Bri : elle a dit attends au lieu d'attendez }

⁴ Les extraits présentés dans cet article proviennent d'interactions obtenues lors des travaux de terrain.

Madiba	non mais c(e n) est pas grave hein
Bri	si c'est grave
Madiba	non non non % pas du tout % pas du tout
Bri	on (ne) tutoie pas les grandes personnes

L'objectif de la facilitation de la relation enquêteur-informateur consiste à ce que les deux parties soient à l'aise dans les bavardages et les conversations impromptues, qui sont bien souvent les plus riches en informations. Bien entendu tout n'est pas parfait dès le départ. Il faut avoir dû souvent improviser avec maladresse pour devenir peu à peu capable d'improviser avec habileté. C'est au fur et à mesure des contacts, des discussions qu'on parvient à gagner en naturel et à mettre les interlocuteurs à l'aise.

2.3- La posture de recherche

À l'instar de Griaule (1957) et Laburthe-Tolra (2003), je suis d'avis qu'il n'est possible d'étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose de partager leur existence d'une manière durable ou passagère. La posture que j'ai adoptée pendant mes travaux de terrain consiste à participer réellement à la vie et aux activités des élèves de l'école Bird⁵, selon la catégorie d'âge, dans laquelle je pensais parvenir à me situer. Ma similarité morphologique avec les adolescents⁶ a grandement joué dans la facilitation de l'accès⁷. N'ayant pas été personnellement scolarisé dans ce genre d'établissement, j'ignorais comment la vie se déroulait réellement dans ce type d'école. La compréhension d'une culture différente de la mienne nécessite alors d'intégrer le groupe, de s'imprégner des catégories mentales des adolescents et cette entreprise se mène au prix d'une longue familiarité, d'une confiance réciproque. Il a fallu environ deux mois d'observation pour pouvoir entrer dans le vif du sujet, pour commencer à enregistrer et mener les entretiens non directifs.

Pour Malinowski (1963), l'observation participante se définit comme un apprentissage et comme un dispositif de travail. Elle permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour une personne demeurant en situation d'extériorité. Dans le contexte de la sociologie américaine, la méthode de l'observation participante sera très tôt valorisée par les chercheurs de l'école de Chicago qui verront dans cette approche un moyen de comprendre les réalités de la vie quotidienne (Malinowski, idem). C'est en partageant pendant huit mois le quotidien des élèves de Bird que j'ai tenté de dépasser le rapport déséquilibré entre mon statut d'adulte chercheur et mon objet d'étude.

Les chercheurs de l'école de Chicago s'est interrogée sur le rôle du chercheur et ont élaboré à partir de leurs expérimentations une typologie présentant trois types d'implication sur le terrain (Lapassade, 1991) : l'observation participante périphérique (trop d'implication nuirait à l'analyse), l'observation participante active (dans ce cas le chercheur s'efforce de jouer un

⁵ Une école homologuée située à Antananarivo.

⁶ Soit c'est moi qui suis petit, soit ce sont les adolescents qui sont grands pour leur âge, c'est selon.

⁷ C'est la directrice de l'établissement qui m'a fait la remarque lors de l'entretien d'explication des objectifs des travaux de terrain.

rôle et d'acquiescer un statut à l'intérieur du groupe qu'il étudie) et l'observation participante complète (quand le chercheur devient le phénomène qu'il étudie). L'observation participante active constitue une position mitoyenne et elle est celle qui permet d'atteindre les objectifs de ma recherche.

Malinowski invite le chercheur à « [fourrer] son nez partout » (1963 : 64), « à se joindre à ce qui se passe (...) à effectuer des plongées dans la vie indigène » (1963 : 78). Loin de moi d'idée de comparer les élèves à des indigènes, mais le parallèle entre le risque auquel Malinowski a tenté de mettre en garde au début du XX^{ème} siècle et le risque d'indigénisation des adolescents n'est que trop flagrant. Il a évoqué le risque de considérer la population étudiée comme des « sauvages » à appréhender comme des objets extérieurs de curiosité soumis à des guides d'enquêtes comme la faune et la flore. De la même manière, je devais m'abstenir de considérer les adolescents comme des extraterrestres. Je devais au contraire adopter la méthode du caméléon : vivre comme les adolescents, parler comme les adolescents, manger ce qu'ils mangent, jouer à leurs jeux...

Toutefois, peu importent les stratégies que je pourrai développer pour m'intégrer dans le groupe, je reste lucide quant à la perturbation occasionnée par ma présence. La naïveté serait de croire qu'il est possible d'annuler complètement le paradoxe de l'observateur. Je sais très bien que je n'observe probablement jamais le comportement qui aurait eu lieu en mon absence. Mon immersion prolongée à l'école a pour objet de diminuer ce risque de transformation de la réalité, et non pas de l'annuler. Les informations collectées sont alors indissociables des situations où le hasard l'a placé. Il y a d'un côté ce que le chercheur prévoit de faire, et de l'autre ce qui se passe réellement. Et les deux ne se rejoignent que très rarement. De plus, les informations sont filtrées dès le départ, même sans le vouloir, par la subjectivité du chercheur.

L'investissement du chercheur dans l'observation participante ne se résume pas à sa subjectivité. En mettant l'accent sur le processus d'intégration, Griaule (1957) rappelle le fondement de la méthode ethnographique qui consiste à se couper de sa vie habituelle et à s'engager à vivre aux mêmes rythmes que les membres du groupe observé... De ce point de vue il existe un débat sur la posture que Goffman (1961) a adopté durant son enquête dans l'hôpital Saint Elizabeths (s'agit-il d'une observation participante ou une observation tout court ?). A-t-il mené la vie des internés (a-t-il dormi dans un lit d'hôpital durant la nuit, par exemple) ou bien a-t-il juste observé intensivement son terrain ? Dans son texte introductif Goffman s'est présenté comme n'étant ni patient ni membre du staff de l'hôpital. Nous pouvons nous demander si les travaux de Goffman peuvent être qualifiés d'observation participante au sens malinowskien du terme (voir plus haut).

Ma volonté de m'intégrer à l'école m'a poussé à participer aux discussions de récréations et de pause-déjeuner, à jouer au tennis de table au basket-ball et aux cartes, à attendre le bus avec les adolescents, le tout en essayant le plus possible de ne pas perturber le déroulement des cours. Pour ne pas provoquer une perturbation que j'aurais pu introduire dans les situations de classe, je n'ai pas participé à ces situations. Certains enseignants se méfient, me qualifiant de perturbateur. Je n'ai pas eu à devenir l'autre, ma participation à la vie quotidienne de l'école ne signifie nullement imitation ou conversion. Effectuer une recherche

ethnographique auprès d'adolescents ne signifie pas revenir à l'adolescence. Toutefois participer implique dans tous les cas se conformer aux règles de la vie sociale, et le mode de participation aux activités résulte d'une négociation avec les adolescents, les enseignants, le personnel de l'école. Le fait de m'avoir présenté comme une personne qu'il faut considérer comme un nouvel élève lors de ma première journée à l'école a facilité la relation avec les adolescents.

2.4- L'entretien non directif

Parmi les multiples méthodes d'investigation, l'entretien non directif (Magioglou, 2008) s'est imposé comme la meilleure solution pour obtenir les données les plus naturelles possibles. La méthode présentielle d'entretien, fondée sur l'empathie envers l'interlocuteur consiste à lancer une question et rebondir sur les réponses, sans savoir à l'avance où la conversation va mener. L'attitude non directive choisie pour l'enquête laisse à l'adolescent la liberté de parcourir comme il l'entend la question ouverte qui lui est posée. Pour réussir, cette méthode exige la mise en pratique de techniques spécifiques de dialogue visant à laisser l'interlocuteur s'exprimer librement. L'une de ces techniques consiste à utiliser le marqueur discursif d'écoute (Dostie, 2004) « mhhh » pour inciter l'interlocuteur à développer son idée :

Michèle	on va directement nous: nous expliquer la leçon et à toi de retenir et de comprendre
Madiba	mhhh
Michèle	donc si tu veux prendre des notes % parce que le prof il (ne) va pas s'arrêter pour toi+
Madiba	mhhh
Michèle	il faudra quand même %% les symboles ce sera plus facile pour % pour %

Complémentairement au marquage d'écoute, une autre technique consiste à utiliser le marqueur discursif de reformulation « c'est-à-dire », témoignant de son attention aux propos de l'interlocuteur tout en incitant indirectement ce dernier à étayer d'avantage son discours :

Madiba	pourquoi+
Mbat	c'est aussi comme: c'est la même cause que lui
Madiba	c'est-à-dire+
Mbat	euh je (ne) sais pas % euh % ce n'est pas que je n'aime pas les côtiers hein %
Madiba	mhhh mais
Mbat	mais: j(e n) ai pas l'habitude
Madiba	mhhh
Mbat	de: de se communiquer avec eux

Le statut d'adulte (par rapport aux adolescents) et de chercheur (par rapport aux élèves), la considération *a priori* qu'on connaît des choses, qu'on a de l'expérience... que les adolescents n'ont pas, pousse naturellement à avoir le réflexe de donner dès le départ son point de vue, de juger, de critiquer, de faire une intervention directive qui introduit dans le champ d'expérience de l'adolescent une structure (manière de percevoir, valeur, but) qui pourrait, à terme, biaiser les données obtenues. L'attitude non directive est un effort de tous les instants à laisser l'interlocuteur s'exprimer et n'intervenir que pour augmenter

l'information de cet interlocuteur sur sa propre activité mentale : « s'abstenir de diriger le processus d'information de l'interlocuteur sur lui-même ; partir de l'hypothèse qu'il s'efforce de communiquer avec lui-même et tâcher de faciliter la communication avec lui-même dans le sens où lui-même la dirige » (Pagès, 1965 : 43).

À part les différentes techniques de reformulation (Rogers et Kinget, 1977), l'attitude non directive s'exprime à travers un ensemble de techniques de communication interpersonnelle et de procédés non verbaux (Mucchielli, 1995). Parmi les techniques d'appels à l'expression figurent le silence attentif, l'encouragement sans phrases, le paralangage de compréhension (attitudes, mimiques, ton et regards).

Cet ensemble de techniques manifeste l'activité intellectuelle forte de celui qui mène l'entretien. (...) Il analyse et synthétise, au fil du discours, ce que dit d'important son interlocuteur. Pour bien faire cela, il faut – outre la compréhension du contenu – être capable de ramener toujours la compréhension de ce qui est dit par rapport à l'objet de l'entretien. Cela veut dire, donc, qu'il y a des analyses à faire et à restituer, pendant l'entretien, à l'interlocuteur (Mucchielli, 1995 : 244).

Jouer le rôle de celui qui ne sait rien pour montrer à l'interlocuteur qu'il peut s'exprimer en toute confiance sans peur d'être jugé constitue également un moyen de laisser les adolescents s'exprimer en toute liberté. Mon objectif essentiel est de montrer à mes interlocuteurs que leurs avis ont de l'importance.

Conclusion

Le travail de terrain en sociolinguistique est fait de questionnements, de tâtonnements et de bricolages méthodologiques. À la fin des travaux de terrain, une question demeure tout de même : quelle est la limite de l'observation participante ? Si les élèves arrivent à introduire de l'alcool à l'école et en boivent, dois-je aussi y participer ou bien dois-je les dénoncer ? Jouer aux cartes était certainement interdit mais j'y ai participé volontiers. D'abord par souci d'intégration et pour gagner encore plus de confiance en montrant aux adolescents qu'il n'était en aucun cas dans mon intention de les dénoncer ; puis parce qu'au fil du temps j'ai commencé à apprécier la compagnie des adolescents.

En rentrant du terrain j'ai parfois l'impression d'avoir perdu mon temps (et mon argent), de n'avoir rien obtenu d'intéressant, que certains enregistrements se révèlent finalement inexploitable. Mais il a fallu perdre beaucoup de temps pour comprendre que ces temps morts étaient des temps nécessaires. Au final, la seule et unique façon d'aborder un terrain en sociolinguistique ethnographique scolaire est de s'adapter à ce qui se passe au fur et à mesure des événements. Car un terrain de recherche en sciences humaines est tout sauf prévisible.

BIBLIOGRAPHIE

BERTHIER Patrick (1996) : *L'ethnographie de l'école*. Paris, Anthropos.

BLACKMAN Shane (2005) : « Youth subcultural theory : a critical engagement with the concept, its origins and politics, from the Chicago School to postmodernism » in *Journal of Youth Studies* N°8-1.

- BLANCHET Philippe (2000) : *Linguistique de terrain : méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BLUMER Herbert (1969) : *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BOUMARD Patrick (2011) : *Des ethnologues à l'école*. Paris, Téraèdre.
- BUTTON Graham (1987) : « Answers as interactional products : Two sequential practices used in interviews » in *Social Psychology Quarterly*, Volume 50, N°2.
- CHESIRE Jenny (1982) : *Variation in an English Dialect*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COHEN-VIDA Marion (2009) : « Tutoiement ou vouvoiement » in *European Integration between Tradition and Modernity*. Târgu Mureș, Editura Universitatii Petru Maior.
- DOSTIE Gaétane (2004) : *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- FRANCESCHINI Rita (1998) : « L'observateur et le système de la recherche linguistique : réflexions de méthodologie à la lumière du changement épistémologique » in MAHMOUDIAN Mortéza et MONDADA Lorenza : *Le travail du chercheur sur le terrain questionner, les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de l'ILSL N°10. Lausanne, Université de Lausanne.
- GEERTZ Clifford (1973) : *Interpretation of cultures*. New York, Basic Books.
- GRIAULE Marcel (1957) : *Méthode de l'ethnographie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GOFFMAN Erwing (1968) : *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- ROGERS Carl et KINGET Marian (2009) : *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non directive*. Paris, ESF.
- LABOV William (1966) : *The social stratification of English in New York City*. Washington, Center for Applied Linguistics.
- LABOV William (1972) : *Sociolinguistic Patterns*. Oxford, Blackwell.
- LABURTHE-TOLRA Philippe et WARNIER Jean-Pierre (2003) : *Ethnologie, Anthropologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- LAPASSADE Georges (1991) : *L'Ethnosociologie*. Paris, Klincksieck.
- LE REST Pascal (2011) : *Ethnographie d'un parcours adolescent. Tome 3 : La marche du temps*. Paris, L'Harmattan.
- MAGIOGLOU Thalia (2008) : « L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions » in *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* N°78.
- MAHMOUDIAN Mortéza (1998) : « Problèmes théoriques du travail de terrain » in MAHMOUDIAN Mortéza et MONDADA Lorenza : *Le travail du chercheur sur le terrain*

- questionner, les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de l'ILSL N°10. Lausanne, Université de Lausanne.
- MALINOWSKI Bronislaw (1963) : *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris, Gallimard.
- MAUSS Marcel (1926) : *Manuel d'ethnographie*. Paris, Éditions Sociales.
- MEAD George Herbert (1963) : *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, University of Chicago Press.
- MOÏSE Claudine (2009) : *Pour une sociolinguistique ethnographique. Sujet, discours et interaction dans un espace mondialisé*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches. Tours, Université François Rabelais.
- MONDADA Lorenza (1998) : « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste » in MAHMOUDIAN Mortéza et MONDADA Lorenza : *Le travail du chercheur sur le terrain questionner, les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de l'ILSL N°10. Lausanne, Université de Lausanne.
- MUCCHIELLI Roger (1993) : *L'Entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris, ESF.
- PAGÈS Max (1965) : *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris, Dunod.
- TRIMAILLE Cyril (2003) : *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*. Thèse de Doctorat. Grenoble, Université Stendhal.
- WIRTH Louis (2006) : *Le Ghetto*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.