L'ethnographie en éducation aux Etats-Unis: une première cartographie.[1]

Yves Winkin
Professeur à l'Université de Liège
Directeur du Laboratoire d'Anthropologie de la Communication

Apparemment, c'est tout simple : il suffit d'y aller voir. Contacter la direction, se promener dans l'école; interviewer les enseignants, bavarder avec les élèves. Prendre des notes, transcrire les entretiens, mettre le tout en ordre, en tirer un texte.

Apparemment.

Toute l'ambiguïté du travail ethnographique est là : le résultat, souvent très lisible, entraîne la présupposition qu'il s'agit d'un genre très *soft* de sociologie ou d'anthropologie, sinon - *horresco referens* - de reportage journalistique.

Je voudrais ici retracer dans ses grandes lignes le développement de l'"ethnographie en éducation"[2] aux Etats-Unis au cours des vingt dernières années et montrer que ce courant mériterait d'être mieux connu en Europe. Il n'y a rien dans les travaux de Hymes, de Heath et d'autres, qui relèverait du "journalisme"; il y a, au contraire, une connaissance profonde des traditions anthropologiques et historiques. Mais il y a chez ces chercheurs une volonté bien ancrée de servir la cause publique - d'où cette transparence, cette lisibilité, ce respect du public profane, qui peut les desservir au sein de la communauté savante traditionnelle, tout particulièrement en Europe.

Il est toujours difficile de saisir un "mouvement d'idées". Par définition, un mouvement est fugace. Les idées ne sont repérables que dans leurs traces écrites - livres, articles ou communications à des colloques. Or, précisément, un colloque a marqué très fortement le développement de l'"ethnographie en éducation" (qui a dit que les colloques étaient de "l'histoire des sciences en temps réel ?"). Il s'agit du colloque organisé du 7 au 9 avril 1978 à la *Graduate School of Education* de l'Université de Pennsylvanie (Philadelphie) par un groupe de chercheurs et d'enseignants appelé "Research for Better School, Inc". Intitulé "Ethnography and Education : Children In and Out of School", le colloque a rassemblé trois types de publics : enseignants et directeurs d'école, fonctionnaires de l'enseignement (de l'*Office of Education* que le Président J. Carter allait bientôt transformer en *Secretary of Education* , de l'Etat de Pennsylvanie et de la ville de Philadelphie); chercheurs universitaires (anthropologues, linguistes, psychologues éducationnels). Frappée par l'hétérogénéité des participants, Margaret Mead, venue offrir un mot d'ouverture, a parlé à ce propos d'un "nice hot spot to do some thinking"[3].

---

1 Version légèrement retravaillée de la Postface du livre de Marie-Françoise Degembe, *Odyssée dans un archipel scolaire*, Namur, Editions Erasme, 1992, pp. 129-152. Tous droits réservés.

2 En anglais : *ethnography in education* (et non : *of education*). La différence est importante, comme on le verra plus loin.

3 Cité par Perry Gilmore et David Martin Smith, dans leur introduction au volume des actes : "A retrospective discussion of the state of the art in ethnography and education", in P. Gilmore & A. Glatthorn, eds., *Children In and Out of School : Ethnography and Education*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1982, p. 3. Je me servirai de cette excellente introduction pour compenser les défaillances de ma mémoire. J'ai en effet partiellement assisté à ce colloque, mais en ne prenant malheureusement que quelques notes au vol.

En analysant ce colloque, ses débats, son public et son contexte institutionnel, je voudrais me donner une voie d'accès tangible au courant de l'"ethnographie en éducation", tel qu'il s'est développé aux Etats-Unis dans les années '70. La cartographie de paysages intellectuels étrangers est sans doute une des façons les plus sûres de s'équiper d'outils analytiques pertinents lorsqu'on descend sur le terrain. C'est du moins, mon credo, celui qui m'a conduit à organiser la présente restitution.

* * *

Un colloque à l'Université de Pennsylvanie

Premier élément de contextualisation non négligeable : le colloque se tient à l'Université de Pennsylvanie. Entre la fin des années '60 et la fin des années '70, "quelque chose se passe" dans cette université tranquille de la Côte d'Est : les enseignants-chercheurs s'attirent mutuellement et forment une sorte de "collège invisible" à l'intérieur de l'institution. Ils n'apparaissent jamais ensemble, n'ont pas formé entre eux de groupe formel et encore moins d'"institut", mais ils se connaissent bien, s'apprécient mutuellement et acceptent de venir au cours de l'un, au colloque de l'autre. Les liens les plus effectifs entre ces différents personnages sont les étudiants de 3ème cycle (*graduate students*) qui circulent d'un séminaire à l'autre, s'échangent leurs appréciations et font véritablement exister le "collège".

C'est ainsi que Dell Hymes, Ray Birdwhistell, Erving Goffman, William Labov, John Szwed arriveront à Penn à peu près en même temps (fin des années '60), suivis (début des années '70) par Peggy Reeves Sanday, Elijah Anderson, Shirley Brice Heath, Henry Glassie, Dan Ben-Amos, Barbara Kirshenblatt-Gimblett, etc.

Ces nouveaux arrivés retrouvent un groupe de personnalités très connues, mais déjà plus âgées et installées à l'Université de Pennsylvanie depuis plus longtemps (Ward Goodenough, Zellig Harris, Philip Rieff, Renée Fox, Anthony Wallace, etc.). Le dénominateur intellectuel commun entre ces "vedettes académiques" repose sur un intérêt pour les sciences du langage au sens large. Peu importe qu'il s'agisse d'analyse très "pointue" comme chez Labov ou très ouverte comme chez Hymes. Dans l'un et l'autre cas, le langage est conçu non comme un produit, à la manière de philologues, mais comme un *processus* permanent, constitutif de la vie sociale même. Le langage n'est jamais envisagé indépendamment de son contexte interactionnel immédiat, ni de son contexte social plus large. "Interaction", "contexte", "événement"[1] sont des mots-clés.

Parallèlement, la plupart des membres de ce collège invisible s'entendront pour dire que leur démarche empirique est celle de l'*ethnographie*. Interrogés individuellement, ils donneront bien sûr des définitions différentes de cette "disposition à l'action" scientifique[2], mais des éléments communs se dégageront, quelles que soient les filiations revendiquées (Ecole de Chicago style Park-Hughes, *fieldwork* anthropologique anglais syle Radcliffe-Brown ou américain style Boas-Mead, travail intensif avec les informateurs linguistiques à la Sapir).

---

1 En anglais : *event*, comme dans *speech event*. Il ne s'agit donc pas d'un "noteworthy happening" mais de "something that happens", comme le dit le Webster's *Ninth New Collegiate Dictionary*. L'anthropologue Dan Rose, formé à l'Université de Pennsylvanie au cours de ces années d'intense interdisciplinarité, a suggéré en ce sens l'expression "event analysis" (cf D. Rose, "Event Analysis : A Critique of Practice and Idea", manuscrit non publié, 1982, 85 pages).

2 En utilisant l'expression "disposition à l'action", je fais allusion à la définition classique de l'habitus comme *principium ad actum*. Il me semble, en effet, que l'ethnographie est moins une méthode (et encore moins un ensemble de techniques d'investigation) qu'une manière d'être, une façon d'agir et de réagir face au monde social, un principe générateur d'improvisations réglées - bref un habitus scientifique, au sens que P. Bourdieu donne à habitus : "système de schémas générateurs de pratiques et de schémas de perception de ces pratiques" (*Questions de Sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1981, p. 135).

Le principe de base est sans doute celui du "travail sur le terrain" (*fieldwork*), c'est-à-dire de l'"observation participante" au sein d'un groupe, d'une communauté, d'une société donnée. Il s'agit de saisir le sens que les membres de cette collectivité donnent à leurs actions et à leur environnement. C'est l'objectif énoncé par Malinowski dès 1918 dans la Postface de son livre célèbre, *Les Argonautes du Pacifique occidental*; c'est encore le fondement du travail de Goffman, tel qu'il l'énonce dans son "Introduction" d'*Asiles*:

> "Je pensais, et je pense encore, qu'il n'est pas de groupe - qu'il s'agisse de prisonniers, de primitifs, d'équipages de navires ou de malades - où ne se développe une vie propre, qui devient signifiante, sensée et normale dès qu'on la connaît de l'intérieur"[1].

Le chercheur n'arrive donc pas sur le terrain avec des catégories pré-construites : un questionnaire à remplir, une liste d'observations ponctuelles à réaliser, ni même une hypothèse à vérifier. Il est son propre instrument de mesure, s'observant en train de réagir grâce à la tenue d'un journal permanent. Il se sait voué à n'être qu'un "*marginal native*" mais c'est de cette position ambiguë (schizophrénique, à la limite) qu'il tire sa spécificité d'ethnographe (par opposition à un anthropologue, qui pourrait n'être qu'un chercheur en chambre, bien que ce soit presque impensable dans la tradition anglo-saxonne). De cette "infusion" très lente, très douce, très respectueuse des hommes et des faits, sortiront peu à peu les catégories de pensée, de perceptions et d'action que les membres de la collectivité utilisent à leur insu le plus souvent. Bien sûr, dans bon nombre de cas, les entretiens approfondis, les récits autobiographiques, les discussions de groupe, bref tous les moyens verbaux d'expression et de réflexion seront exploités. Mais il s'agira dans tous les cas pour l'ethnographe de restituer le sens "interne" dans un langage compréhensible pour les membres d'une autre entité, celle de ses futures lecteurs. L'ethnographe doit donc in fine devenir traducteur et interprète, capable de maîtriser très finement une langue et une écriture pour rendre compte de phénomènes qui sont souvent de l'ordre de l'éphémère, de l'ineffable et de l'indiscible - comme toute réalité existentielle.

En France et en Belgique (mais non en Grande-Bretagne), l'ethnographie butte encore contre trois préjugés qui remontent aux pratiques coloniales du début du siècle. D'une part, l'ethnographie est conçue comme une pratique descriptive un peu naïve, sans fondement théorique, qui ne sert qu'à encombrer les revues de monographies scrupuleuses mais sans pertinence d'ensemble. C'est à l'anthropologue, intellectuel distingué (genre Lévi-Strauss), de faire le tri dans ce fatras et d'en tirer une contribution théorique digne de ce nom. Les origines de ce préjugé s'ancrent dans la tradition philosophique française : l'empirie est vulgaire, seule la théorie est noble. La tradition philosophique anglo-saxonne donne au contraire toute sa légitimité aux *data*, en leur attribuant un statut de préséance sur la théorie. "Le tribunal des faits" relève sans doute d'une épistémologie simpliste aux yeux des philosophes français, mais c'est cette institution qui a fondé les sciences sociales anglo-saxonnes. Le développement théorique ne vaut que s'il s'ancre dans une réalité empirique - avec des nuances selon les écoles et les traditions, bien sûr.

D'autre part, l'ethnographie renvoie en France à des terrains exotiques, ruraux ou marginaux. La communauté scientifique peut admettre, avec toute la condescendance évoquée dans le premier point, que le chercheur fasse de l'ethnographie au Cameroun, dans la Corrèze profonde ou chez les punks du 19ème arrondissement - mais pas au lycée Henry IV, ni même dans un bar du 6ème : perte de temps, folklorisme. Des entretiens ponctuels, sans doute, mais pas d'observation

1 E. Goffman, *Asiles. Essai sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Ed. de Minuit, 1968, p..37

participante de longue durée : comment pourrait-on passer 18 mois dans le même bar et en tirer une thèse de doctorat pertinente sur le plan théorique ?[1]

Enfin, et corollorairement, l'ethnographie est vue en France comme une pratique mineure : mineure par sa faible contribution à la Théorie, mineure par son choix de terrains, mineure par la délimitation de son espace d'observation : un village, un quartier, un bar. Qu'est-ce qu'on peut tirer de telles données, sinon des "photographies", qui ne valent que pour ce qu'elles représentent, c'est-à-dire un village, un quartier ou un bar ? Assez paradoxalement, la recherche française reste encore souvent très positiviste lorsqu'il s'agit de réfléchir sur les modes de généralisation des résultats. Alors qu'une longue tradition anglo-saxonne fonctionne sur la prémisse que "l'universel est au coeur du particulier", on s'aperçoit qu'en France, l'idée d'une relation nécessaire entre un "univers" et un "échantillon" reste encore très vivace. Proposition non généralisable, bien sûr, à l'ensemble de la recherche française en sciences sociales. Dans la tradition ethnographique anglo-saxonne, il y a l'idée que si le terrain est bien choisi et suffisamment étudié en profondeur, son étude dégagera tous les paramètres permettant l'extrapolation à tous les terrains semblables. Position épistémologiquement discutable. Mais elle est au coeur du "paradigme" ethnographique.

Un colloque organisé par Dell Hymes, Doyen de l'Ecole Supérieure des Sciences de l'Education

Retour à l'Université de Pennsylvanie et à son colloque des 7-9 avril 1978. Ce n'est pas un hasard si celui-ci se déroule à l'Ecole Supérieure des Sciences de l'Education. Son doyen est l'anthropologue et linguiste Dell Hymes. Au début des années '60, il a lancé à Berkeley, avec John Gumperz (anthropologue et linguiste lui aussi), l'*ethnographie de la parole*, entendue comme une invitation à étudier ethnographiquement les "situations et usages, les structures et fonctions de la parole envisagée comme une activité de plein droit"[2].

A l'époque où Hymes et Gumperz proposent cette approche, les philologues envisagent toujours le langage comme une plante séchée, que l'on peut découper à l'aise et coller dans un énorme herbier, tandis que les linguistes d'obédience chomskyienne, qui deviennent de plus en plus nombreux, ne voient dans la performance linguistique que l'illustration d'une compétence, universellement partagée, à utiliser des règles de génération et de transformation du langage. Les anthropologues ne font guère attention à la langue parlée, curieusement; ils ne s'en servent que comme une voie d'accès vers les mythes, les catégories cognitives ou les structures de parenté. Bref, personne n'étudie sérieusement les situations mêmes d'élocution, les règles d'allocation des tours de parole et d'utilisation du silence - tout ce qui fait qu'une personne normalement socialisée est communicativement compétente. Celle-ci sait non seulement ce qu'elle dit mais à qui, quand, comment et pourquoi. Et si elle ne sait énoncer ce qu'elle sait, au moins l'ethnographe de la parole devrait-il être capable de restituer le "code secret et compliqué, connu de personne et entendu par tous" (pour parler comme Sapir, un des maîtres à penser de Hymes) qui gère cette production langagière. Voilà le programme, made in Berkeley.

---

1 Je fais ici allusion à la thèse remarquable de Michael Bell sur un "p'tit bar" d'un quartier noir de Philadelphie (*Running Rabbits and Talking Shit, Folkloric Communication in an Urban Black Bar*, Philadelphia, U. of Pennsylvania, Ph.D. Thesis in Folklore and Folklife, 1975). Il y a d'ailleurs aux USA une tradition des "ethnographies de bar", dont un seul spécimen - le plus explicitement pédagogique - a été traduit en français (J. Spradley et B. Mann, *Les Bars, les femmes et la culture*, Paris, P.U.F., 1978). Voir aussi : Sh. Cavan, *Liquor License : An Ethnography of Bar Behavior* (Chicago, Aldine, 1966), Lyn H. Lofland, *A World of Strangers : Order and Action in Urban Public Space* (New York, Basic Books, 1973). Pour ces chercheurs, il s'agit de répondre à la question sociologique fondamentale du maintien de l'ordre social en milieu urbain. L'influence de la pensée de Goffman est très nette dans tous ces travaux.

2 Dell Hymes, "The Ethnography of Speaking", in T. Gladwin and W.C. Sturtevant, eds, *Anthropology and Human Behavior*, Washington, D.C., Anthropological Society of Washington, 1962, pp. 13-53. Citation : p. 16.

Berkeley au début des années '60, c'est un rassemblement de jeunes enseignants formés juste après la guerre, qui ont leur *tenure* [1] depuis peu ou cherchent à l'obtenir bientôt. Les changements flottent dans l'air et ils ont envie de faire bouger les choses. Quelques spécialistes des sciences du langage se voient régulièrement mais informellement tous les samedis soir : c'est le "Saturday group". Parmi ses participants : Dell Hymes, John Gumperz, Erving Goffman, John Searle, Susan Ervin. En 1964, Hymes et Gumperz organisent un colloque dont sort une publication "séminale", qui donne ses assises au courant[2].

De la parole, les fondateurs passent à la communication, afin d'inclure toutes les modalités dites "non verbales" dans le champ d'investigation. C'est ainsi que la "proxémique" (définie par E.T. Hall comme "l'étude de la perception et de l'usage de l'espace par l'homme") est invitée à se joindre au programme de l'ethnographie de la communication. Quelques années plus tard, on retrouvera, pour les mêmes raisons, la "kinésique" de R.L. Birdwhistell (étude de la communication par le corps en mouvement) au sein de l'anthologie éditée par J. Gumperz et D. Hymes[3].

Les premiers étudiants de Hymes à l'Université de Pennsylvanie, Richard Bauman et Joel Sherzer, vont se montrer très actifs, tant sur le terrain ethnographique que sur le terrain académique. Ils vont organiser un colloque important suivi d'un livre[4] et lancer, fin des années '70, des *Working Papers in Sociolinguistics* qui accueilleront les premiers travaux de dizaines de jeunes chercheurs. Ce qui n'empêchera pas Sherzer de formuler en 1977 la première évaluation critique des acquis de l'ethnographie de la parole[5]. Acquis remarquable, au demeurant. En une douzaine d'années depuis sa première formulation programmatique, l'ethnographie a suscité plusieurs centaines de travaux de terrain - les terrains variant culturellement (des Maori aux Texans), historiquement (du 16ème au 20ème siècle) et thématiquement (des plaisanteries Apaches sur les Blancs aux bavardages des policiers dans un commissariat du Midwest)[6]. Mais ce que Sherzer reprochera notamment à l'ethnographie de la parole, c'est son manque d'ancrage dans la réalité socio-économique américaine contemporaine. Le folklorisme guette, selon lui, l'ethnographie de la parole.

Dans les faits, les données nouvelles que suscitera peu à peu (et de plus en plus après 1970) l'appel de Hymes porteront essentiellement sur des "événements de parole", fondant ainsi

---

1 Aux U.S.A., la tenure est la nomination définitive de l'enseignant au sein de l'université qui l'avait invité 4 ou 5 ans auparavant en qualité d'"Assistant Professor". Le pont aux ânes de tout académique.

2 cf. J. Gumperz and D. Hymes, eds., *The Ethnography of Communication*, Washington, D.C., American Anthropological Association, 1964.

3 J. Gumperz, D. Hymes, eds., *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.
Cf. W. Leeds-Hurwitz, "On the relationship of the 'Ethnography of speaking' to the 'Ethnography of communication'", *Papers in Linguistics*, Vol. 17, N° 1, 1984, pp. 7-32.

4 R. Bauman, J. Sherzer, eds., *Exploration in the Ethnography of Speaking*, Cambridge, Cambridge U. Press, 1974.

5 J. Sherzer, "The Ethnography of Speaking : A Critical appraisal", in M. Saville-Troike, ed., *Linguistics and Anthropology : Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics* 1977, Washington, D.C., Georgetown University Press, 1978, pp. 43-57.

6 En 1983, Wendy Leeds Hurwitz a établi une bibliographie de plus de 300 titres. Cette bibliographie est aujourd'hui incorporée dans celle de G. Philipsen, et D. Carbaugh, *Language in Society*, Vol. 15, N° 3, sept. 1986.
La meilleure source d'information sur l'évolution de l'ethnographie de la parole reste la revue éditée par Dell Hymes, *Language in Society*. Pour une synthèse, voir M. Saville-Troike, The Ethnography of Communication : An Introduction, Oxford, Blackwell, 1982.

empiriquement l'ethnographie de la parole. L'ethnographie de la communication restera, quant à elle, au niveau des intentions[1].

Comme pour répondre à Sherzer, c'est six mois plus tard qu'aura lieu le colloque qui nous sert de point de départ et de point de ralliement. Depuis 1977, Dell Hymes est Doyen de la *Graduate School of Education*. Son but, en acceptant cette position à risques, c'est de faire du programme doctoral de l'école (restée jusque là très traditionnelle, style "Ecole Normale") une démonstration des capacités de l'ethnographie de la parole à contribuer au renouvellement des sciences de l'éducation. La situation scolaire est dominée par d'incessants échanges verbaux, dont les règles sont rarement énoncées explicitement. Partout, la maîtrise de ces règles est à la base du succès ou de l'échec scolaire. L'"étudiant compétent" est autant celui qui connaît les règles du jeu que celui qui connaît sa matière. L'ethnographe de la parole a donc là un terrain d'investigation et une occasion de contribuer à l'effort éducatif d'ensemble. Avec l'aide d'un *grant* de 100.000 dollars du *National Institute of Education*, Hymes invite nombre de chercheurs étrangers (par exemple Basil Bernstein), envoie nombre de ses doctorands en milieu scolaire, renouvelle peu à peu le corps académique de l'institution (N. Wolfson, Sh. Brice Heath, etc.). Le colloque "Ethnography and Education" de 1978 s'inscrit très naturellement dans cette stratégie de renouvellement (d'autre diraient : de conquête de terrain).

Un colloque au public composite

Trois publics se côtoient. Leurs questions sont très symptomatiques des tensions qui animent d'une part les relations entre chercheurs et d'autre part entre ceux-ci et la communauté éducative. Il y a dans la salle des enseignants et des directeurs d'écoles. Leur question : "Comment l'information que vous me donnez va-t-elle m'aider lundi matin dans ma salle de classe ?". Toujours dans la salle, on trouve des décideurs administratifs et scientifiques, qui gèrent les budgets scolaires et scientifiques à différents niveaux. Leur question : "Etant donné la structure des systèmes scolaires locaux, l'ethnographie est-elle vraiment une manière pratique de faire de la recherche ?"[2]. En face d'eux, papiers en main, les ethnographes. Ils sont loin de constituer un groupe homogène - ce qui ne manque pas d'intriguer les deux premiers publics. Il y a les "micro-ethnographes" qui concentrent toute leur attention sur l'organisation sociale du groupe rassemblé au sein d'une même salle de classe (soit, le plus souvent, quelques dizaines d'élèves et un enseignant). En désaccord relatif avec ceux-ci, il y a les "macro-ethnographes" qui estiment qu'il faut envisager l'ensemble de la "communauté scolaire" (*school community*), c'est-à-dire l'école, la famille et les instances intermédiaires.

Micro-ethnographes et macro-ethnographes

Les micro-ethnographies de classes se sont multipliées tout au long des années'70, à la faveur du succès des travaux ethnométhodologiques[3] et des recherches en sociologie cognitive[4], en

1 Cf. W. Leeds-Hurwitz, "On the relationship of the 'Ethnography of speaking' to the 'ethnography of communication'", art. cit.

2 Ici encore, je me sers abondamment du texte de P. Gilmore et D.M. Smith, "A retrospective discussion of the state of the art in ethnography of education", art. cit.

3 Il faudrait ouvrir ici une longue parenthèse pour expliquer en quoi consiste la toujours mystérieuse "ethnométhodologie"... Le terme a été proposé par le sociologue américain Harold Garfinkel dans les années '60 non pour désigner une méthodologie nouvelle en sciences sociales mais pour essayer de faire comprendre que les membres d'une société évoluent au sein de celle-ci en se construisant sans cesse des cadres de compréhension de la réalité qui les entoure. Ces catégories de perception sont propres à un groupe social donné, d'où le préfixe "ethno" (comme dans "ethnobotanique" : le monde végétal tel qu'il est organisé par telle ou telle culture). L'organisation en catégories peut être envisagée comme une "méthode" de gestion de la vie quotidienne. L'ethnométhodologie utilise essentiellement des matériaux discursifs pour retrouver ces catégories enfouies dans la pratique. Les ethnométhodologues considèrent en

analyse conversationnelle[1], en kinésique, proxémique[2], etc. Une autre source d'inspiration a été la fameuse étude de Rosenthal sur "l'effet Pygmalion"[3].

Comment ces renforcements subtils s'accomplissent-ils ? Sans doute grâce à l'intonation de la voix, un geste, un regard. D'où une subite focalisation sur les modes de communication dits "non verbaux"; les chercheurs truffent les classes de caméras vidéo et d'enregistreurs. Ainsi, pour prendre un seul exemple, un chercheur de la "Harvard Graduate School of Education", Robert Carrasco, a passé quelques semaines en 1976 dans une école pré-primaire de la région de Santa Barbara (Californie), où il a filmé et enregistré le "discours" et le comportement des enfants et de la maîtresse[4].

Son objectif est de répondre à la question : "quels sont les rapports entre enseignants et élèves chicanos dans les programmes pré-scolaires bilingues ?". Après une période d'observation dans le fond de la classe, il y amène son matériel d'enregistrement. Les enfants observent un temps puis oublient. Peu à peu, en repassant ses bandes vidéo en soirée, Carrasco repère une petite émigrée mexicaine toujours en dehors du groupe quand il s'agit d'activités scolaires. Elle est sage comme une image; elle n'interrompt jamais la maîtresse, mais elle ne s'"investit" apparemment pas dans les tâches demandées. Le chercheur s'aperçoit qu'elle devient cependant d'une remarquable agilité quand il s'agit d'expliquer - en espagnol - un puzzle à l'un de ses camarades au cours de l'une ou l'autre activité ludique. Le chercheur focalise alors son travail sur la question de l'invisibilité de l'enfant dans ses interactions avec la maîtresse et de sa parfaite visibilité dans ses interactions avec les autres enfants. Discussion avec la maîtresse : cette élève est pour elle une "brave petite fille" encore peu sûre d'elle en anglais, encore peu à l'aise au sein de sa nouvelle école américaine. La maîtresse a décidé de la faire doubler afin de lui faire faire de "fortes maternelles" avant d'entrer à l'école primaire. Elle n'a jamais remarqué la vivacité d'esprit de la petite. Pour reprendre une formule d'un autre micro-ethnographe, Frederick Erickson, cette enseignante commet "l'erreur logique de prendre un manque de performance pour un manque de compétence". Mais il y a compétence et compétence. La petite Mexicaine est intellectuellement compétente : elle le montre dans ses interactions avec ses pairs. Mais elle n'est pas encore compétente scolairement, en ce sens

---

effet que la réalité sociale telle qu'elle est subjectivement vécue est inscrite dans les conversations, les échanges verbaux, les "discours". D'où le lien étroit avec "l'analyse conversationnelle", qui consiste à étudier très minutieusement des discussions enregistrées en classe, au téléphone, dans la rue, etc. pour en retirer les règles de fonctionnement et les catégories implicites. En langue française, voir A. Coulon, *L'ethnométhodologie*, Paris, P.U.F., 1987.

4 C'est la version de l'ethnométhodologie proposée par un groupe dissident, qui a forgé son propre vocabulaire théorique (plus proche de la linguistique générative)et ses propres méthodes d'investigation. Voir en français : Aaron Cicourel, *Sociologie cognitive*, Paris, P.U.F., 1979, et en anglais : A. Cicourel et alii, *Language Use and School Performance*, New York Academic Press, 1974.

1 cf. note 1. Les travaux les plus connus sont ceux des sociologues américains Harvey Sacks et Emmanuel Schegloff. Outre l'ouvrage de Coulon, on peut citer, pour un premier aperçu en langue française, l'ouvrage de C. Bachmann, J. Lindenfeld et J. Simonin, *Langage et Communications sociales*, Paris, Hatier, 1981, ainsi que le N° 20 de *Communications* (1973), dirigé par Eliseo Veron, qui a écrit une remarquable postface, "Vers une 'logique naturelle des mondes sociaux'".

2 Sur la kinésique et la proxémique, je me permets de renvoyer à mon ouvrage : Y. Winkin, éd., *La Nouvelle Communication*. Paris, Ed. du Seuil, 1981, coll. "Points". Voir tout particulièrement le texte de R. L. Birdwhistell ("Un exercice de kinésique et de linguistique : la scène de la cigarette") et celui de E.T. Hall ("Proxémique").

3 R. Rosenthal et L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, New York, Holt, Rinehart & Winston. Il s'agit, on s'en souvient, de l'intrigante étude qui avait montré que les attentes des enseignants, suscitées par les chercheurs, se traduisent en changements comportementaux à l'égard des élèves, qui commencent alors à produire de meilleurs résultats scolaires. "L'effet Pygmalion" est sans doute plus mythique que réel, comme de nombreux travaux ultérieurs l'ont montré (cf. S.S. Boocock, "The Social Organization of the Classroom", in R. Turner, J. Coleman, R. Fox, eds, *Annual Review of Sociology*, 1978, pp. 7-9) mais il a eu un impact réel sur la recherche et le monde enseignant.

4 R.L. Carrasco, "Expanded Awareness of Student Performance : A Case Study in Applied Ethnographic Monitoring in a Bilingual Classroom", *Working Papers in Sociolinguistics*, N° 60, avril 1979.

qu'elle ne semble pas encore avoir maîtrisé le code de démonstration de sa compétence devant la maîtresse. Il y a une compétence à la performance : tout élève compétent sait comment montrer ce qu'il sait. On retrouve ici le travail de Hugh Mehan, un troisième micro-ethnographe, qui a montré, dans un texte resté célèbre, simplement intitulé "L'étudiant compétent",combien l'enseignement repose sur des règles implicites de comportement interactionnel (prendre la parole au bon moment, synchroniser ses mouvements et ses paroles, assurer des enchaînements d'un sujet à l'autre, etc.) :

> "Bien qu'elles soient rarement formulées avec beaucoup de mots, ces règles de compétence interactionnelle constituent la toile de fond d'une connaissance sociale tacite que les étudiants doivent apprendre, tout comme ils doivent maîtriser les tables de multiplication, les capitales et les noms de couleurs s'ils veulent réussir aux yeux du maître et des autres responsables pédagogiques qui sont en position d'évaluer leur performance scolaire."[1]

Frederick Erickson, Hugh Mehan et d'autres micro-ethnographes sont présents au colloque d'avril 1978. Mais ils ont en face d'eux des "macro-ethnographes", dont Shirley Brice Heath, qui fait circuler au sein de l'assemblée un texte ronéotypé très sévère à leur égard[2]. La pomme de discorde est à la fois méthodologique et substantielle.

Pour Heath, on ne peut qualifier d'"ethnographique" une démarche qui consiste à rester quelques semaines au fond d'une salle de classe pour y observer les interactions entre élèves et maître(sse). D'une part parce que l'ethnographie est un long processus d'absorption du *Zeitgeist* d'un milieu et que quelques semaines ne peuvent y suffire; d'autre part, parce que le champ d'observation ne peut se limiter aux seuls quatre murs de la classe. Pour Heath, il faut également observer les interactions des enfants (et des adultes) dans leur vie extérieure à la salle de classe, non seulement dans la cour de récréation mais également chez eux, en rue, à la piscine, etc. - bref dans toutes leurs activités sociales. La démarche ethnographique est totalisante; elle ne peut être réduite arbitrairement à un lieu, quelle que soit sa densité interactionnelle. On rejoint ici une question de fond : qu'est-ce que l'éducation[3] ? Pour Heath, qui parle ici en anthropologue, "... l'éducation se réfère au processus de *transmission culturelle* (qui couvre l'ensemble du cycle de vie). La formation scolaire formelle n'est qu'un aspect de ce processus"[4]. L'ethnographie travaille ainsi dans le long terme, en premant en charge à la fois les trajectoires individuelles et l'histoire des institutions. Il n'y a pas de "présent ethnographique" intangible, comme le laissent supposer les analyses, trop statistiques selon elle, des micro-ethnographes :

> "Si nous voulons obtenir une perspective dynamique sur l'éducation, nous devons coordonner la micro-ethnographie de la salle de classe avec l'étude des communautés et autres institutions en relation avec l'école. Le continuum qui va de la communauté à l'école, des instances directrices (*school boards*) aux écoles d'hier et d'aujourd'hui, doit offrir des unités d'étude qui révèlent les processus de changement. Sans perspective diachronique, la recherche focalisée sur les subtilités

---

1 H. Mehan, "The Competent Student", *Sociolinguistic Working Paper* n° 61, 1979, p. 27. Repris dans Anthropology and Education Quaterly, 11, 1980, pp. 131-152.

2 "Ethnography in Education : Defining the essentials". La version publiée dans Passy et Glatthorn, eds, op. cit., pp. 33-58, est beaucoup plus modérée que celle encore provisoire distribuée pendant le colloque. Parallèlement, il me semble que les textes définitifs de Mehan et d'Erickson et alii seront plus sensibles à la notion de *school community* proposée par Shirley Brice Heath. Les colloques adoucissent parfois les moeurs...

3 Le mot *education* de la langue anglaise recouvre à la fois les mots *éducation* et *enseignement* de la langue française. Je choisis de le traduire ici par éducation, vu le sens large que Heath veut lui donner.

4 Sh. Brice Heath, art. cit., p. 37.

comportementales semblera décrire un comportement à partir de cadres clos, fixes et répétitifs."[1]

En fait, Heath se propose ainsi, sous l'égide de l'ethnographie de la communication, de combiner l'approche micro-ethnographique, très "moderniste" dans son discours et ses méthodes, avec une approche holistique plus "traditionnaliste" : l'anthropologie de l'éducation.

En effet, bien avant que les ethnographes de la communication, les ethnométhodologues et les sociologues cognitivistes ne s'introduisent dans les écoles, nombre d'anthropologues ont pris pour objet d'étude les processus de formation scolaire en tant que processus de transmission culturelle. Leurs terrains se sont situés autant aux Etats-Unis qu'en Afrique ou en Asie. Très souvent, ils ont tenté d'établir des comparaisons entre cultures à partir d'une trame théorique relevant de la psychologie développementale[2].

Shirley Brice Heath veut donc maintenir cette attitude anthropologique classique qui consiste à envisager l'école comme partie intégrante de la culture mais elle veut en même temps réussir, en ethnographe de la communication, à cerner les usages spécifiques de la parole au sein et en dehors de l'école. On pourrait croire ces objectifs trop ambitieux. En fait, elle les atteindra brillamment dans un livre qui paraîtra en 1982 : *Ways with Words : Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* [3]. Pour la première fois, le processus éducatif est envisagé comme "fait social total", à la fois dans le temps et dans l'espace.

Shirley Brice Heath s'est installée, avec époux et enfants, dans une petite ville industrielle de Caroline du Nord. Le matin, elle enseigne dans une école primaire; le soir, elle donne des cours à des adultes dans un collège communautaire (*community college*). Ses étudiants sont des enseignants, des parents d'élèves, des ouvriers et des employés des usines locales. Invités à participer à la recherche, ils vont lui apporter des masses de matériaux et la faire circuler dans différents milieux de la ville.

La ville comprend deux petites communautés ouvrières : une blanche (Roadsville) et une noire (Trackton). Face à elles, une petite classe moyenne de "gens de la ville", blancs et noirs, qui produit des enseignants, des fonctionnaires, des hommes politiques locaux. La question que Shirley Brice Heath va se pose est la suivante : "Quels sont les effets de l'environnement préscolaire, familial et communautaire, sur l'apprentissage des structures et des usages linguistiques qui seront exigés à l'école et au travail ?".

La réponse qu'elle donne est particulièrement lumineuse. Même si les données sont très spécifiquement américaines, l'opposition triangulaire qu'elle propose a valeur de parabole pour d'autres sociétés. Dans la communauté noire de Trackton, les parents estiment que les enfants "poussent tout seuls" : ils deviennent ce qu'ils sont. Dans la communauté blanche de Roadsville, par contre, les parents estiment qu'ils doivent "faire pousser leurs enfants" : ils les forment à devenir ce qu'ils doivent devenir. Ces attitudes très différentes envers les enfants entraînent, explique Shirley Brice Heath, des pratiques communicatives diamétralement opposées.

---

1 Sh. Brice Heath, art. cit., p. 39.

2 Ceci est surtout vrai de la génération formée avant la Seconde guerre mondiale. Les travaux de Margaret Mead en seraient une bonne illustration. L'anthologie de G. Spindler, ed., *Education and Culture. Anthropological Approaches* (New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963) en est une autre (textes de J. Henry, S.T. Kimball, M. Mead, Rh. Métraux, etc.).

3 Cambridge, Cambridge U. Press, 1983. Cet ouvrage est pour moi la plus claire et la plus riche démonstration de la portée heuristique de l'ethnographie de la communication telle que Hymes l'a formulée dans les années soixante-septante. Je reprends dans ma présentation nombre d'éléments d'un texte antérieur : "Education et ethnographie de la communication", *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, N° 52-53, juin 1984, pp. 115-116.

A Trackton, les enfants apprennent à parler comme s'ils étaient adultes : pas de "langage bébé", par exemple, mais de l'humour, fondé sur des sautes de niveau de langage. A Roadsville, les enfants apprennent une chose à la fois, en fonction de leur âge, dans un langage simplifié. Ils répondent aux questions de leurs prents, sans plus. L'apprentissage par coeur est valorisé, notamment pour les prières et les chants religieux.

D'un côté, donc, la flexibilité et l'adaptabilité; de l'autre, la rigidité et la norme.

Mais les enfants blancs de Trackton vont rencontrer autant de difficultés que les enfants blancs de Roadsville lorsqu'ils affronteront l'école et ses exigences, posées par les "gens de la ville". Ainsi, lorsque l'enseignant demandera de "raconter une histoire", les enfants de Trackton auront tendance à raconter (ou plutôt à chantonner) une devinette rythmée telles que les enfants noirs s'en racontent dans la rue; les enfants de Roadsville, quant à eux, resteront interloqués parce que chez eux, "on ne raconte pas d'histoires". Seuls les enfants des "gens de la ville", qui connaissent la différence entre le monde réel et le monde imaginaire des contes et qui savent comment passer de l'un à l'autre (contrairement aux enfants de Roadsville) en utilisant des marqueurs de contexte uniquement linguistiques (contrairement aux enfants de Trackton), satisferont aux exigences pédagogiques du maître. Eux seuls traverseront l'école sans problème. Shirley Brice Heath n'est pas loin de *La Reproduction* (P. Bourdieu et J.Cl. Passeron, 1964) quand elle conclut :

> "Les gens de la ville portent avec eux, telle une part inconsciente, un ensemble de normes, habitudes et valeurs, subtiles et secrètes, à propos de la lecture, de l'écriture et du discours sur la chose écrite. Enfants, les gens de la ville ont appris les règles de la parole et de la réponse à propos des livres et des tâches d'écriture (...). A l'école, ils ont trouvé la prolongation de ces modes d'usage du langage écrit et oral (...)" (p. 262).

L'ampleur de perspective qu'atteint Shirley Brice Heath dans son étude ne doit pas nous amener à opposer trop systématiquement micro et macro-ethnographie. La micro-ethnographie serait inutilement minutieuse dans son analyse des moindres faits et gestes - et terriblement triviale dans ses résultats; la macro-ethnographie serait tout aussi minutieuse en cours d'opération mais serait *in fine* superbement pertinente. En fait, les deux approches sont moins opposées que complémentaires - et elles sont toutes deux limitées par leur démarche particularisante.

Que l'on procède dans un sens ou dans l'autre, on finit toujours par parcourir le même terrain. Si la recherche débute dans la salle de classe, elle finira naturellement par en sortir, traçant des cercles de plus en plus larges autour de l'école. Si la recherche se conçoit initialement comme une étude de communauté, elle finira par rentrer dans les familles et les institutions, dont l'école, pour observer l'accomplissement concret des règles de conduite sociale. Bien sûr, le chercheur, faute de temps, risque de ne parcourir qu'une partie du terrain. Mais la zone explorée est envisagée, non comme une totalité, mais comme une pièce dans un ensemble.

Ce raisonnement peut paraître trop gentil, face aux réalités des luttes pour l'appropriation du monopole de la vérité dans le champ scientifique. Mais il se fait que nombre de micro-ethnographes reconnaissent la portée des travaux macro-ethnographiques. Dans "L'étudiant compétent", Mehan situe sa recherche dans le contexte des travaux sur la "socialisation" des enfants, la salle de classe n'étant qu'un des lieux où le phénomène se produit[1]. Sa collaboration avec les macro-ethnographes a été au-delà d'un "lip service", comme dit la langue anglaise (d'un coup de chapeau, comme dit la langue française) : en 1974, il a observé pendant plusieurs mois le travail d'institutrice de Courtney

1 H. Mehan, art. cit., pp. 4-5.

Cazden, une anthropologue et linguiste de Harvard, proche de Dell Hymes[1], qui voulait réaliser une ethnographie du discours scolaire par observation participante[2].

Complémentarité de principe ou rivalité de fait, peu importe : l'une et l'autre approche ethnographique se retrouvent en fin de compte face à un acte de foi épistémologique. Si l'on accepte le principe que "l'universel est au coeur du particulier", alors la micro-ethnographie d'*une* classe vaut, mutatis mutandis, pour *toutes* les classes d'élèves (du même âge) - et la macro-ethnographie d'*une* école et de sa communauté vaut, mutatis mutandis, pour *toutes* les écoles et leur communauté (de la même taille). Mais si l'on n'accepte pas ce crédo, si l'on estime que des variables trop importantes (à commencer par la variable temporelle) rendent toute universalisation impossible, alors on peut remettre fondamentalement en cause la démarche ethnographique et se rallier à une épistémologie fondée sur le nombre (échantillon "représentatif" d'écoles, collecte de données homogènes et traitement statistique).

Nous nous retrouvons ici face à un des deux autres publics présents au colloque d'avril 1978 : les fonctionnaires de la recherche pédagogique. Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'ils sont sceptiques.

Les fonctionnaires de la recherche pédagogique

Il n'est pas possible de décrire ici la structure de l'enseignement primaire et secondaire américain. On sait qu'il est extrêmement décentralisé, chaque "communauté" régissant ses propres écoles, à partir d'un *Board of Trustees* qui engage les directeurs d'école et les enseignants. Mais la taille de la communauté peut varier de quelques milliers à quelques millions d'habitants. Dès lors, on trouve, dans chaque grande ville, un énorme appareil administratif de gestion des écoles, à la tête duquel est placé un "superintendant". C'est ainsi qu'à Philadelphie, Madame Constance E. Clayton doit gérer une population de 195.000 élèves répartis entre plusieurs dizaines d'écoles primaires et secondaires[3]. Les problèmes socio-pédagogiques auxquels le *School District* de Philadelphie doit faire face sont assez affolants :

- 68 % des élèves de l'enseignement primaire et 41 % des élèves de l'enseignement secondaire vivent sous le seuil officiel de pauvreté;
- 1.800 enfants sont "sans domicile connu" (*homeless*); ils vivent dans 35 "refuges" (*shelters*) dispersés dans la ville;
- 25.800 élèves sont légèrement ou gravement handicapés (physiquement et/ou psychologiquement);
- l'anglais est une langue étrangère pour 20.300 élèves, qui parlent un total de 65 langues différentes...
- 900 étudiants attendent ou ont un enfant; trois crèches spécialisées prennent soin des enfants de moins de quatre ans.

Au sein de la machine administrative essayant d'inculquer malgré tout quelque chose à cette masse de jeunes, il y a un *Office of Research and Evaluation of the Philadelphia School System*, composé d'une vingtaine de psychologues et de pédagogues. Ils font passer des tests standardisés, bien sûr, afin de comparer les acquis d'une année à l'autre, d'une ville à l'autre. Ils ne prennent pas

---

1 Cf. C. Cazden, V.P. John, D. Hymes, eds, *Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers College Press, 1972.

2 H. Mehan en a retiré *Learning Lessons* (Cambridge, Harvard U. Press, 1979) et C. Cazden, *Classroom discourse : The language of teaching and learning*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1988.

3 Données essentiellement empruntées à un article de Cl. Lewis, "Schools have gone beyond schooling", *Philadelphia Inquirer*, 1er mai 1991, p. 17-A. Il eut été historiquement plus correct de retrouver les données de 1978. Les chiffres et les problèmes sont malheureusement en progression constante depuis une vingtaine d'années...

de décisions en matière de politique pédagogique mais leurs travaux peuvent influencer ceux qui en ont la responsabilité.

En face d'eux, ils retrouvent de temps à autre des "ethnographes", qui viennent demander au *School District* l'autorisation d'étudier telle ou telle école ou même demander un complément de financement[1]. Ils ne comprennent pas trop bien à quoi ces chercheurs veulent en venir. Certains truffent une classe de micros et de caméras; d'autres semblent se promener inlassablement dans et aux alentours de l'école. Les textes qu'ils produisent sont tantôt illisibles (quarante pages sur les "tours de parole" entre une maîtresse et ses élèves) tantôt si dévastateurs qu'ils en deviennent inutiles (par exemple : *Urban School : A Factory for Failure*). Tout cela n'apparaît pas très scientifique : que peut-on conclure après avoir étudié une classe, une école ? Il faut des données chiffrées, des comparaisons entre écoles, des évolutions dans le long terme. Et il faut quand même, in fine, que ça serve à améliorer le système.

Devant ces arguments, les anthropologues et ethnographes ont réagi de plusieurs façons différentes. La réaction la plus ancienne a sans doute été celle qui consiste à ne pas répondre directement à ces critiques, à poursuivre furtivement ses recherches et à les publier tout aussi discrètement. Le raisonnement sous-jacent a sans doute été celui suivant lequel chaque communauté professionnelle a ses objectifs et ses critères de jugement : les pédagogues n'étant pas anthropologues, ceux-ci n'ont pas à répondre aux objections de ceux-là[2].

Plus récemment, certains ethnographes ont essayé de montrer que l'ethnographie est une *technique* d'investigation scientifique comme une autre : systématique, décomposable, maîtrisable. Ils ont donc essayé de parler le langage de leurs interlocuteurs - qui leur ont proposé de travailler à partir de *leur* problématique : celle de l'*évaluation* des programmes, des performances des enseignants, des résultats des élèves. Les travaux qui en ont résulté, s'ils portaient encore dans leur titre l'adjectif *ethnographique*, n'avaient plus rien d'ethnographique dans leur esprit. Il s'agissait de travaux très calibrés, très rapidement menés, très superficiels dans leur conclusions. Leur principale ressemblance avec l'ethnographie anthropologique était leur utlisation de "techniques" d'obsevation et d'entretiens libres.

Ces travaux se sont vite accumulés parce qu'aux ethnographes "collaborateurs" se sont joints des chercheurs en éducation convertis à l'"ethnographie", entendue au sens de démarche non quantitative libre mais efficace - d'autant plus efficace qu'elle était aisément finançable. En effet, les "ethnographes" devenant enfin raisonnables à leurs yeux, les fonctionnaires de la recherche pédagogique, à quelque niveau que ce soit, ont commencé, fin des années '70, à financer des recherches "qualitatives".

Au sein de la communauté ethnographique "classique", les réactions ne se sont pas fait attendre. La plus percutante est sans doute celle de Ray Rist, l'auteur de *Urban School : A Factory*

---

1 Ce que j'essaie de décrire ici, c'est un certain ethos scientifico-administratif. Je bâtis un exemple à partir d'une rencontre imaginaire entre chercheurs et fonctionnaires. J'apparente ces fonctionnaires à la Ville de Philadelphie, mais ils pourraient tout aussi bien relever d'instances fédérales (Secretary of Education, National Institute of Education) ou nationales (State of Pennsylvania). Ils pourraient également appartenir à une des nombreuses fondations privées finançant les recherches universitaires au coup par coup ("vous proposez, on dispose"). La rencontre est à la fois peu vraisemblable (parce que les deux univers ne se rencontrent le plus souvent que par dossiers interposés) et plus que vraisemblable (à l'occasion d'un colloque tel que celui d'avril 1978, des visages apparurent enfin derrière les dossiers).

2 La formulation peut paraître brutale mais la réalité des faits l'est aussi. Comme le font remarquer Gilmore et Smith (art. cit., p. 11) : " (...) le Conseil pour l'Anthropologie et les Sciences de l'Education, qui est le foyer organisationnel des anthropologues travaillant sur l'éducation, et l'Association américaine pour la Recherche éducationnelle, d'autre part, qui est la première organisation professionnelle des chercheurs en éducation, n'ont quasiment pas de membres communs".

for Failure [1]. Ecrivant dans l'*Educational Researcher* (qui s'adresse plutôt aux chercheurs en éducation, comme son nom l'indique, qu'aux anthropologues), il dénonce en 1980 la "blitzkrieg ethnography" :

> "Aujourd'hui, nombreux sont ceux qui, soit parce qu'ils rejettent le paradigme quantitatif, soit parce qu'ils cherchent un financement fédéral, se pressent de qualifier leur travail d'"ethnographique". Toute expérience de travail, aussicourte soit-elle, et de quelque forme soit-elle, est subitement présentée comme une "collection de données qualitatives". L'ethnographie devient une mantille qui légitime beaucoup de travail médiocre, pauvrement mené et mal conçu."[2]

Mais c'est Dell Hymes, réalisant sans doute qu'une critique trop directe pouvait être interprétée comme une réaction de défense[3], qui va offrir la réaction la plus nuancée. Lors du colloque d'avril 1978, il va lire un texte intitulé "What is ethnography ?", où il va retracer l'histoire très ancienne de l'ethnographie, va en dégager les fondements philosophiques, scientifiques et littéraires - bref, va démontrer qu'il ne s'agit pas d'une simple technique que l'on peut administrer à une population comme un test standard[4].

Au cours du colloque, Shirley Brice Heath[5] et Peggy Reeves Sanday[6] vont également s'appliquer à redéfinir l'ethnographie, à l'intention à la fois de leurs collègues[7] et des fonctionnaires de la recherche pédagogique. Ceux-ci vont-il en arriver à adhérer aux "principes essentiels" de l'ethnographie longue ? Il semble que la réponse soit négative. Comme l'expliquent Gilmore et Smith :

> " (...) même en présentant l'ethnographie comme une tradition de recherche historiquement légitime, théoriquement consistante, (les ethnographes) n'ont guère réussi à calmer les craintes de la communauté éducative. Les résultats ne sont toujours pas présentés de manière "utile" et la tradition de recherche elle-même leur apparaît non fondée scientifiquement - et cela les dérange beaucoup".[8]

Gilmore et Smith vont eux-mêmes tenter une autre approche : ils vont littéralement prendre par la main ces fonctionnaires de la recherche pédagogique (par exemple ceux de l'"Office de recherche et d'évaluation du système scolaire de Philadelphie" que j'ai évoqué plus haut) et leur expliquer

---

1 R. Rist, *Urban School : A Factory for Failure*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1973.

2 R. Rist, "Blitzkrieg Ethnography : On the Transformation of a Method into a Movement", *Educational Researcher*, 9 (2), 1980, pp. 8-10. Il faut cependant ajouter que Ray Rist n'est pas anthropologue, du moins pas de façon institutionnelle...

3 Cf. "Je partage le souci de Ray Rist (1980) et d'Elizabeth Brandt (1980) qu'une perspective ethnographique, ou ethnolinguistique, ne soit pas vulgarisée ou trivialisée. Mais je suis loin de défendre la position selon laquelle l'ethnographie éducationnelle doit être limitée à ce que l'ethnographie signifie pour l'un ou l'autre anthropologue" (D. Hymes, *Language in Education : Ethnolinguistic Essays*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1980, p. 2iii).

4 D. Hymes, "What is ethnography" in P. Gilmore et A.A. Glatthorn, eds, op. cit., pp. 21-32. Reproduit également dans D. Hymes, *Language in Education*, op. cit., pp. 88-103.

5 "Une variété de chercheurs, dont de nombreux non-anthropologues, soit "font de l'ethnographie", soit critiquent les méthodes ethnographiques sans réfléchir aux liens historiques, méthodologiques et théoriques, entre l'ethnographie et l'anthropologie culturelle", Sh. Brice Heath, art. cit., p. 33.

6 P. Reeves Sanday, "Anthropologists in schools : School ethnography and ethnology", in P. Gilmore et A.A. Glatthorn, eds, op. cit., pp. 250-253.

7 Sans vouloir encore compliquer une cartographie déjà passablement embrouillée, il faut préciser que les collègues auxquels s'adressent Heath et Sanday sont, d'une part, des ethnographes qui ont voulu répondre aux demandes des responsables pédagogiques et, d'autre part, des chercheurs en sciences de l'éducation séduits par l'apparente simplicité de la démarche ethnographique ou par le travail très empirique des micro-ethnographes (enregistrements audio-visuels, analyse image par image, etc.).

8 P. Gilmore et D. Smith, art. cit., p. 11.

patiemment, au cours de séminaires intensifs d'une semaine, en quoi l'ethnographie peut les aider dans leur travail. Pour Gilmore et Smith, il est possible d'arriver à construire de nouveaux instruments, y compris des échantillonnages (*surveys*) et des manipulations statistiques, tout en respectant l'esprit de la démarche ethnographique. C'est une question "d'effort et de bonne volonté"[1].

Cette volonté de séduire la communauté éducative en lui parlant un langage qu'elle peut comprendre tout en ne trahissant pas l'esprit de la démarche ethnographique se retrouve encore dans l'effort d'écriture que certains anthropologues ont déployé pour présenter leurs résultats. C'est ainsi que Henry Wolcott a écrit *The Man in the Principal's Office* [2] dans l'intention explicite d'expliquer aux enseignants les fonctions multiples, patentes et latentes, du directeur d'école. C'est ainsi encore que Shirley Brice Heath a écrit *Ways with Words* dans l'intention d'être lue au moins autant par les "praticiens" de l'enseignement que par ses analystes professionnels. L'ouvrage est d'une parfaite lisibilité; il est truffé d'anecdotes, de photos, de croquis. Mais une nouvelle objection s'élève à l'encontre de l'ethnographie en éducation : elle vient, cette fois, du troisième groupe présent au colloque d'avril 1978, celui des enseignants.

Les gens du terrain quotidien

Ils n'ont pas beaucoup pris la parole dans ce colloque. Ils ont assisté aux débats entre micro- et macro-ethnographes, entre universitaires et fonctionnaires - mais leur question de base est restée sans réponse : "qu'est-ce que je fais avec tout cela lundi matin ?". Perdus dans un système scolaire énorme et chaotique, écrasés de demandes non pédagogiques (en un mot : de tutelle parentale), les enseignants ne peuvent que trouver dérisoires les efforts, aussi bien intentionnés soient-ils, des ethnographes et des chercheurs en éducation. Ce n'est pas de l'arrogance anti-intellectuelle ou anti-universitaire (comme on en trouve dans nombre de milieux de travail) : c'est simplement du bon sens : "si vous avez eu le temps d'écrire ce livre, c'est parce que vous n'êtes pas tous les jours sur le terrain". Le livre peut être parfaitement clair : le fait même qu'il existe prouve l'existence d'un fossé entre "pédagogues debouts" et "pédagogues assis". Est-ce dire que la situation est sans espoir ? Que les trois publics sont condamnés à se replier sur eux-mêmes ? Je voudrais présenter une dernière possiblité de pontage - mais pas avant d'avoir décrit rapidement l'évolution de l'ethnographie en éducation depuis ce colloque d'avril 1978.

* * *

Les années sans

Au cours des années '80, l'Université de Pennsylvanie, foyer du renouvellement de l'ethnographie en général et foyer du développement de l'ethnographie de la communication en particulier, a perdu nombre de ses acteurs éminents - et la vibration des années '70 s'est éteinte. Erving Goffman est décédé en 1982; Dell Hymes, John Szwed, Shirley Brice Heath ont été séduit par d'autres universités et ont abandonné leur attitude militante[3]; Ray Birdwhistell, Ward Goodenough, Zellig Harris, Philip Rieff, Anthony Wallace sont partis à la retraite. Une relève partielle a eu lieu (Fred Erickson a rejoint l'Ecole Supérieure des Sciences de l'Education, par exemple). Les colloques "Ethnographie et Education" ont continué à se dérouler chaque année. Mais la dynamique a changé; s'est perdue, semble-t-il, cette volonté de créer une perspective originale, qui devait beaucoup à l'anthropologie et à la linguistique sans en être une simple

1 P. Gilmore et D. Smith, art. cit., p. 13.
2 H. Wolcott, *The Man in the Principal's Office*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973.
3 Dell Hymes s'est spécialisé en ethno-poétique et ne cherche apparemment plus à "réinventer l'anthropologie" (titre de l'un de ses livres des années '60) ou à expliquer ce qu'est l'ethnographie.

application. L'ethnographie *en* éducation est devenue l'ethnographie *de* l'éducation. Les pères fondateurs tenaient à la distinction; elle permettait de souligner qu'il y avait deux champs en interaction, qu'il n'y avait pas, en quelque sorte, de "radioscopie" de l'un par l'autre. Les leaders de la génération suivante ont "laissé tomber" - que chacun dise et fasse ce que bon lui semble. Ce n'est pas un hasard, sans doute, si deux longues sessions du "11ème forum de recherche 'ethnographie en éducation'" (2-4 mars 1990) s'intitulaient "festival de données". En d'autres termes : à la fortune du pot.

Ce n'est donc pas que la dernière douzaine d'années n'ait pas produit de nouveaux travaux en ethnographie de la communication[1], et en ethnographie "de" l'éducation en particulier. Mais la disparition du leadership institutionnel de l'Université de Pennsylvanie semble avoir entrainé la disparition d'un leadership intellectuel affirmé. Hymes, Heath, sinon Sherzer, osaient prendre la parole pour dire "ce qui n'allait pas" ou pour suggérer de nouvelles orientations de recherche. Aujourd'hui, chacun y va de ses publications mais plus personne ne semble être présent pour faire percevoir la forêt au milieu des arbres, même sous la forme d'une anthologie[2].

C'est dans ce contexte implosif qu'est paru en 1989 *Among Schoolchildren*, du journaliste d'investigation Tracy Kidder. Il s'est assis pendant une année scolaire entière au fond de la classe de Chris Zarjac, une institutrice de 34 ans, qui tient la 5ème primaire de la "Kelly School" de Holyoke, Massachusetts. Il a beaucoup discuté avec elle, son mari, ses collègues, son directeur. Il a beaucoup bavardé avec les enfants, a joué avec eux dans la cour de récréation, les a raccompagnés chez eux et a rencontré leurs parents. Il a visité la ville, en a compris l'histoire (celle d'une dépression industrielle classique) en consultant les archives et en interviewant les leaders locaux. Bref, il a fait une ethnographie d'une école et de sa communauté, comme le recommande Shirley Brice Heath. Mais le livre est reçu comme une oeuvre journalistique, non comme une contribution scientifique - et son succès est éclatant auprès du public et des critiques. Il y a là plusieurs éléments de réflexion.

Le livre est, tout d'abord, extrêmement agréable à lire. Le lecteur est assis au fond de la classe et observe les enfants. Plusieurs personnalités fortes émergent et on les suit jour après jour, avec énormément de tendresse. C'est sans doute une des raisons du succès du livre. Tracy Kidder est un professionnel du récit, comme tous les journalistes littéraires[3]. Il sait reconstituer un dialogue,

---

1 Dans un article de synthèse récent, Wendy Leeds-Hurwitz passe en revue quelques-uns des livres essentiels de la décade en ce domaine : *The Man-of-Words in the West Indies* de Roger Abrahams (1983), *Portrait of "The Whiteman" : Linguistic Play and Cultural Symbols Among the Western Apache* de Keith Basso (1979), *Let your Words be Few : Symbolism of Speaking and Silence Among Seventeenth-Century Quakers* de Richard Bauman (1983), *Ways with Words* de Shirley Brice Heath (1983), *Talking Straight : Dugri Speech in Israeli Sabra Culture* de Tamar Katriel (1986), *The Invisible Culture : Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Sahaptin Indian Reservation* de Susan Philips (1983) et *Kuna Ways of Speaking : An Ethnographic Perspective* de Joel Sherzer (1983) (W. Leeds-Hurwitz, "Culture and Communication : A Review Essay", *Quarterly Journal of Speech*, 9, 1990, pp. 85-116). Notons que ces travaux ont été publiés dans la première moitié des années '80 - ce qui signifie qu'ils ont en fait pris forme dans les années '70, les années du leadership ferme de Hymes.

2 Symptomatiques à cet égard sont la publication d'une anthologie comme celle de Donald Carbaugh, *Cultural Communication and Intercultural Contact* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1990), qui n'est constitutée que de textes antérieurs à 1985, et la republication en 1990 d'une anthologie déjà ancienne, celle de J. Gumperz et D. Hymes, *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, qui date de 1972.

3 Le "journalisme littéraire" a succédé fin des années '70 au "new journalism" de Tom Wolfe et autres grands reporters flamboyants (cf. Tom Wolfe et E.W. Johnson, eds., *The New Journalism*, New York, Harper and Row, 1973). Mais les principes en sont les mêmes. C'est un journalisme de terrain, très engagé (physiquement, s'entend; l'attitude politique étant le plus souvent très "neutre"), très narratif. La prose des journalistes littéraires est extrêmement maîtrisée (cf. l'"Introduction" de William Howarth à son édition d'un certain nombre de textes de John McPhee in *The John McPhee Reader*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 1976, pp. vii-xxiii). Le message se dégage "de lui-même", sans énonciation explicite

choisir un détail "vrai", amener une chute. Ce n'est pas que Shirley Brice Heath ne sache pas écrire; au contraire, elle fait preuve d'une élégance d'écriture très rare dans son milieu. Mais le parti-pris théorique et méthodologique, le souci d'une contribution à la recherche sociolinguistique, la volonté de répondre par avance aux critiques (une maladie savante très répandue) sous-tendent le texte - et rebutent nécessairement le lecteur non averti.

Je ne suis pas en train de dire que Heath devrait dorénavant faire du Kidder. Ce que je propose, c'est que, au vu du succès du livre de Kidder (et je suis certain qu'il y a de très nombreux enseignants parmi ses lecteurs), au vu des exigences documentaires que Kidder s'est imposées, ces deux univers professionnels se rapprochent plus souvent. Shirley Brice Heath veut s'adresser, notamment, aux enseignants; elle n'y parvient, on l'a vu, que moyennement bien : les enseignants restent sceptiques - travail d'universitaire qui a bien le temps. Kidder veut lui aussi parler, entre autres, aux enseignants; il y réussit pleinement. Les objectifs et les moyens du chercheurs et du journaliste sont partiellement communs. Kidder n'a pas totalement travaillé seul; il a rencontré nombre de chercheurs, qu'il remercie en fin d'ouvrage. Mais ses références sont très lacunaires, assez vieillies - et sans la moindre allusion à *Ways with Words* ou à tout autre recherche du courant "Ethnographie et Education". Sans doute personne ne lui en a-t-il parlé. Heath écrivant comme Kidder, Kidder pensant comme Heath : quelle réussite scientifico- littéraire en perspective...

Pour le dire plus sérieusement : je suis pleinement persuadé aujourd'hui que les sciences humaines doivent très rapidement rencontrer cette question dans leur rapport au lecteur - ou disparaître. Plus personne ne lit de sociologie ou d'anthropologie 30 ans après mai '68 : tous les éditeurs le confirmeront; il n'y a que leurs auteurs (potentiels) à ne pas s'en être encore rendu compte. Sans doute les universitaires pourront continuer à publier entre eux, à l'instar des poètes. Mais, comme ces derniers, ils risquent d'en arriver à publier à compte d'auteur.

---

en fin ou en cours de texte. L'effet n'est est que plus percutant. Nombre de ces journalistes publient leurs reportages dans *The New Yorker*, *Rolling Stone*, *The Village Voice* (cf. N. Sims, ed., *The Literary Journalists*, New York, Oxford, 1984 et N. Sims, ed., *Literary Journalism in the Twentieth Century*, New York, Oxford, 1990).