

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org
No 1 (2008), pp. 60-73

**Science et sens commun...
A propos d'une étude ethnographique
de l'indiscipline en classe**

João Amado
Universidade de Coimbra
joaoamado@fpce.uc.pt

Résumé

Dans cet article, l'auteur offre le témoignage d'une démarche de recherche menée auprès des élèves et des enseignants d'un établissement scolaire qui, selon une approche ethnographique, s'est intéressée à l'étude de l'indiscipline en classe. D'après lui, l'élaboration d'un témoignage de ce genre est le retour à quelques enchantements, mais est aussi la rencontre avec certains doutes et maintes incertitudes. Le texte commence par exposer la construction de la problématique de l'enquête, puis explicite la conception et la mise en œuvre du travail réalisé, et conclut, en présentant une réflexion sur la place et la nature de la théorisation dans ces études et sur la scientificité de la démarche de recherche.

Je me propose d'offrir ici un témoignage, autant fidèle que la mémoire ne me le permet, du vécu d'une démarche de recherche menée auprès des élèves et des enseignants d'un établissement scolaire qui, en suivant une approche ethnographique, s'est intéressée à l'étude de l'indiscipline en classe.

L'élaboration d'un récit de cette nature est aussi la rencontre avec quelques enchantements naïfs, maintenant relativisés, mais est également la rencontre avec beaucoup de doutes et avec beaucoup d'incertitudes ; et c'est encore une manière de faire le point de mon état d'esprit actuel qui est, certainement, déterminant pour des investissements futurs en tant que chercheur. La sensation qui reste, en faisant cet effort de revivre (et de me souvenir) de mes trajets et de mes projets de recherche, c'est que, hier comme aujourd'hui, je suis toujours enfermé dans un énorme labyrinthe à plusieurs sorties possibles.

Néanmoins il n'est pas indifférent de poser au départ l'une ou l'autre question pour avancer, de choisir l'une ou l'autre procédure pour aboutir à une conclusion déterminée ou à la conclusion contraire. Les raisons de nier cette indifférence sont d'ordre logique, méthodologique et épistémologique... mais sont aussi du plan éthique et politique. Je crois, comme Lee Shulman

(*apud* Graue et Walsh, 2003 : 9), « que le but de la recherche est de savoir plus sur le monde pour le rendre meilleur ». Et là je ne suis pas sûr d'y avoir contribué. Mais je peux garantir que le plus j'ai cherché à suivre les normes de rigueur exigées par les paradigmes de recherche dans lesquels j'ai évolué, le plus j'ai découvert la dignité des sujets investigués, et ai tout fait pour la respecter.

Je commence par présenter la construction d'une problématique qui, de par sa nature, a demandé le développement d'une recherche selon une approche ethnographique ; ensuite, sont explicités la conception et la mise en oeuvre du travail réalisé et, pour conclure, je réfléchis sur la place et la nature de la théorisation dans les enquêtes de ce genre et sur le besoin de concevoir la science suffisamment ouverte à la compréhension des problèmes humains, soit dans sa dimension structurelle et « objective », soit dans sa dimension faite d'opinions, représentations, interprétations de la situation, émotions... faite, enfin, de sensations et de savoirs expérientiels. Sans manquer d'exposer les lignes générales de cette démarche de recherche et d'évoquer certains de ses fondements, je souligne aussi le caractère « trop » humain de ce processus, dans la mesure où le chercheur s'y voit confronté à ses propres limites.

1. La construction d'une problématique

Comme l'affirment Maykut et Morehouse (1994 : 43), « les questions que nous formulons détermineront toujours et à un certain niveau les réponses que nous trouvons ». D'autre part, pour Quivy et Van Campenhoudt (1998 : 34) la question de départ constitue, habituellement, une étape primordiale de mettre en pratique l'une des dimensions essentielles de la démarche scientifique: la rupture avec les préjugés et les notions préalables.

D'après ces auteurs, toute recherche doit évidemment partir de problèmes très définis, mais la problématique, au-delà de sa fonction d'élément contraignant du processus, est le premier moment de rupture épistémologique avec le sens commun, par la manière comment la réalité elle-même est dès lors interpellée. Et ce « qui est subverti, *de facto*, pour construire la science, ce sont les questions, et non les réponses, du sens commun ou de l'idéologie » (Sedas Nunes, 1973 : 43). Il n'est pas donc facile de construire un problème capable de supporter une recherche qui se veut scientifique.

Cette introduction vient à propos de la longue maturation du questionnement qui est à la base de l'approche ethnographique que j'ai menée autour des comportements de l'*indiscipline en classe*.

Ce sujet était d'ailleurs déjà au cœur de mes préoccupations et prolonge le travail réalisé dans le cadre de mon mémoire de DEA. J'ai alors effectué l'analyse de contenu de 775 « annotations » sur des déviances des élèves, écrites le plus souvent par des enseignants qui en ont fait part au professeur principal. Recueillies dans l'archive d'un établissement secondaire, relatives aux années 1981/82 et 1985/86, ces informations m'ont permis de faire un inventaire des comportements vus comme « indiscipline » qui ont été l'objet de procédures administrativo-disciplinaires de la part des professeurs. Leur contenu m'a encore permis, à partir de quelques indicateurs, d'analyser le niveau de gravité des déviances, selon l'interprétation que les enseignants donnaient à tel ou tel comportement des élèves. Ces indicateurs, une fois catégorisés, ont été soumis à une analyse statistique qui a mis en évidence la fréquence relative des « actes fautifs », et en fonction de diverses circonstances: le moment de l'année scolaire, l'heure de la journée, le statut du professeur (nommé à titre définitif ou temporaire), l'âge et l'année de scolarité des élèves. Il y avait donc tout un ensemble d'aspects permettant une exploration à partir des informations retenues dans la fiche utilisée à l'école pour relater chaque incident disciplinaire (Amado, 1989 ; 1991).

Bien que cette étude m'ait permis de connaître quelques aspects pertinents de la problématique, elle m'a aussi permis de poser de nouvelles questions relatives à la plupart des « annotations » sur les manquements aux règles. J'avais donc une énorme curiosité de savoir comment les élèves eux-mêmes expliqueraient beaucoup de ces incidents, mais ce « point de vue » n'y était pas accessible, car les données se restreignaient à la représentation que les enseignants se faisaient des événements.

Reprenons-en deux exemples. Dans une annotation, on pourrait lire: « L'élève a voulu m'agresser, mais un collègue l'a empêché ». Dans une autre, on trouvait clairement des traces portant sur la dynamique relationnelle dans la classe, au sens d'une résistance collective aux exigences pédagogiques: il y a eu « une sorte de pacte entre les élèves (...) de se mettre à regarder le plafond, vers 13 heures... Je faisais mon cursus et, tout d'un coup, je vois qu'ils se mettent tous à regarder le plafond, je regarde aussi, ensuite je demande ce qui se passe, ils ne me répondent pas et continuent à faire la même chose...». Devant cette situation, l'enseignante n'a pas eu d'autre remède que de s'arrêter, pour « ne pas avoir de conditions de poursuivre » son travail.

Face à ce type d'annotations, tout témoin aurait la tendance immédiate à culpabiliser les élèves et à trouver des explications pour leurs attitudes dans les particularités de leur personnalité, dans la qualité de leur éducation familiale, dans leur manque d'intérêt et de motivation pour l'école ... sans remettre en cause la nature de l'interaction qui s'est établie entre professeurs, élèves et classe.

En lisant des actes des « conseils disciplinaires » (que j'ai exclus du *corpus* documentaire central, parce que leur nombre réduit ne me garantissait la possibilité d'y faire un travail exhaustif), mon intérêt pour ce côté occulte du phénomène de l'indiscipline a augmenté et j'ai essayé d'y voir au-delà de la simple « infraction » de l'élève, traduite, dans le langage commun, comme irrespect, arrogance, manque de l'éducation, agressivité, etc. L'un de ces actes est vraiment paradigmatique: on y a écrit, en effet, que le représentant des élèves à ce conseil, dans son tour de parole, a fait le commentaire suivant à propos de la conduite de l'enseignante dans le contexte de un incident donné: « la prof., après avoir mis notre copain à la porte ce jour-là, a dit aux autres élèves de la classe : “on ne doit pas s'étonner du fait qu'il est si mal élevé une fois qu'il a déjà travaillé comme garçon, et par ailleurs, cela ne se passe que dans les écoles de banlieue” ».

Ainsi les insuffisances de la première étude ont-elles donné lieu à une nouvelle problématique et au prétexte pour poursuivre et développer une nouvelle ligne de recherche. Il fallait comprendre ce qui se passait là, au sein de l'interaction maître-élève, sous une forme invisible, souterraine, mais fortement déterminante des comportements décrits, qui ne pouvaient à peine être pris comme des effets de la « mauvaise volonté », du « manque d'éducation », de la « rébellion » des élèves. Aussi, au moment de redessiner une nouvelle recherche, j'étais tout à fait convaincu que, pour atteindre mon objectif, il faudrait suivre une stratégie d'invasion de cette dimension cachée, subjective, des événements « évidents ». Et je me suis donc aperçu que seule une approche ethnographique me permettrait d'y aboutir.

En effet, cette méthodologie, d'après l'un de ses plus illustres praticiens (et qui l'a aussi largement divulguée), s'intéresse « à ce que font les gens, à leurs comportements, à leurs interactions. Elle se propose de découvrir leurs croyances, leurs valeurs, leurs points de vue, leurs motivations, et la manière comment tout cela change dans la durée ou d'après les situations. Elle cherche à faire tout cela dans le groupe et à partir des perspectives de ses membres, en se fondant sur leurs signifiés et leurs interprétations » (Woods, 1989 : 18).

2. Conception et mise en œuvre d'une étude ethnographique

La littérature sur les études ethnographiques est abondante. Néanmoins, pour qui veut entamer une enquête selon cette stratégie, la foison bibliographique n'est pas suffisamment sécurisante. En fait, elle se centre plutôt sur les questions importantes de ses fondements dans le cadre du paradigme interprétativo-phénoménologique que sur le processus en général ou sur les questions éducatives en particulier, et ne répond toujours pas aux doutes et aux hésitations du novice qui débute son apprentissage de la méthode. Et malgré l'aide de la bibliographie et de l'orientation personnelle, l'ethnographie, peut-être plus que toute autre méthodologie choisie, ne s'apprend vraiment que dans sa propre démarche, ce qui expose le chercheur à maints risques et à maintes incertitudes.

D'autre part, la question de l'*indiscipline en classe* est extrêmement délicate, notamment quand nous voulons l'étudier, en prenant l'extériorité des phénomènes (pour les décrire et les classer), et leur intériorité (perceptible dans les attentes, croyances, interprétations et dans les conflits de pouvoir traversant les relations entre les sujets qui y sont impliqués).

La reconnaissance de cette situation m'a obligé de prendre beaucoup de précautions au niveau de l'élaboration et la présentation du projet à l'établissement scolaire où j'ai décidé (« par plusieurs raisons qui me convenaient ») de faire l'enquête au long de trois ans. La plupart du plan a été conçue au cours de la première année scolaire, durant laquelle je suis devenu une présence assidue à l'école, en cherchant à m'y accoutumer, à essayer l'observation de quelques classes et, surtout, à dialoguer avec des élèves et des professeurs. A la fin de cette année, et avec l'approbation de beaucoup d'enseignants, j'ai établi un parcours qui impliquait le « suivi » des six classes de la 7^e année de scolarité durant la première année. On prévoyait, au départ, le suivi de ces classes en 8^e et en 9^e, et on admettait, si cela était utile et viable, de limiter le champ de la recherche à l'observation de l'une ou de deux classes-cas. Une telle « amplitude » au niveau des sujets et de l'extension temporelle du travail était aussi un reflet de quelques doutes et perplexités initiales, tout en craignant que ces choix ne m'empêchent de trouver ce que j'y cherchais. Mais l'année suivante, j'ai poursuivi l'observation des six classes, et durant la troisième année de travail sur le terrain, je me suis circonscrit à l'analyse de deux classes : l'une, composée par des élèves issus de diverses classes des deux années précédentes, avait été soumise à une grande sélection, filtrée par l'option pour l'une des disciplines à plus de prestige (*Introduction à l'Activité Economique*) ; l'autre était composée par des élèves redoublants de 8^e.

La phase du dessin de la recherche est en fait une phase tout à fait angoissante. Il s'agit de préparer l'entrée sur le terrain, d'assumer l'ambiguïté de vouloir participer à la vie des observés et de chercher en même temps à la perturber le moins possible. En outre, il faut esquisser un *design* flexible et ouvert à l'inattendu, ce qui n'est pas très confortable quand on doit présenter et justifier un projet de recherche, en le soumettant à l'approbation supérieure d'une institution ou à une demande de financement. Faire le projet de suivre des classes et des élèves d'un établissement scolaire, au long de trois ans, selon une approche ethnographique, c'est se « limiter » à ce qui ira se passer indépendamment de la volonté et du contrôle du chercheur ; c'est se soumettre à l'inattendu et à l'imprévisible ; c'est accepter la possibilité de construire la connaissance scientifique sans procédés expérimentaux, sans contrôle de variables où les propres sujets de l'enquête sont, dans les dialogues avec le chercheur, des co-producteurs des données à analyser ; c'est renoncer à toute sorte de pouvoir qui peut changer la direction des choses. Conscient de ces difficultés, je me suis donc disposé à faire la « descente dans le puits » dont parle Godelier (*apud* Hamel, 1998) pour traduire métaphoriquement l'ethnographie comme « l'immersion prolongée de l'observateur dans un groupe local où il a choisi de vivre pour en observer systématiquement les manières de vie et de pensée ».

Mais, au-delà de ces aspects à caractère procédural et attitudinal, on doit bien se préparer pour devenir capable d'interroger le réel et de faire, au cours du déroulement de la recherche, les hypothèses suscitées par les théories, en les testant presque toujours dans la confrontation avec les propres événements atypiques et routiniers, et il est aussi indispensable de former l'« œil ethnographique » (Boumard, 1999 : 12). On ne trouve que ce que l'on cherche et, pour ce faire, il faut construire au préalable l'encadrement théorique à développer et à enrichir au long de la recherche. Il ne s'agit pas donc de travailler à l'aveuglette et de décrire pour décrire ; bien au contraire, « pour l'ethnographe, la logique de l'enquête réside dans l'enjeu entre l'exploration d'un champ déterminé et les questions qui guident les activités du chercheur. Et comme l'ethnographe explore ce champ durant longtemps, il pose de nouvelles questions et découvre de nouvelles opportunités analytiques qui le renvoient à de nouvelles approches » (Freebody, 2003 : 76).

A l'instar de ces auteurs, pour organiser le projet me permettant d'appréhender les pans de mon questionnement du réel, je me suis appuyé sur un cadre théorique de référence qui se fonde sur un effort de combinaison de deux courants de pensée sur les phénomènes de l'interaction en classe.

D'une part, je me suis inspiré des études issues des théories du *Classroom Management*, où Kounin (1977), leur principal responsable, les applique à l'analyse et à l'explication des phénomènes de l'indiscipline. Sa préoccupation de savoir comment les professeurs maintiennent l'« ordre », ou ce qu'ils « font », en termes de processus de communication et d'organisation du système de participation des élèves aux échanges et à d'autres activités de la salle de la classe, est extrêmement séduisante grâce à son potentiel suggestif au niveau de la formation des enseignants (Estrela, 1992 ; Santos, 1999).

D'autre part, mon regard ethnographique est essentiellement tributaire des principes de base de l'interactionnisme symbolique, notamment des travaux de Hargreaves (1986), Delamont (1984, 1987), Hammersley (1976), Woods (1979, 1989) et Pollard (1989). Ces recherches, centrées sur l'école et sur la classe, ont essayé de comprendre la nature des interactions maître-élève(s), pour expliquer les conflits disciplinaires en classe, en s'occupant de thèmes qui sont en général ignorés par le sens commun, à savoir : le jeu mutuel des attentes et des représentations, les conflits de pouvoir et les comportements stratégiques qui visent la « survie » des professeurs et des élèves enfermés dans les contraintes institutionnelles et les significations qu'ils attribuent à la situation en classe et aux demandes scolaires, les stratégies de construction et de protection d'une identité personnelle ou collective, en renvoyant, enfin, à une approche holistique d'analyse des problèmes qui prend en compte les individus (avec leur histoire de la vie, leurs idiosyncrasies et leur autonomie) et les contextes organisationnels, sociaux et culturels de l'action. Ce sont des travaux dont la lecture est stimulante, de par le vécu qu'elle transmet, et parce qu'elle restitue aux professeurs et aux élèves, le statut de « sujets » qui agissent, non parce qu'ils sont poussés par les circonstances externes, mais parce que leur action découle de leurs lectures, de leurs interprétations, de leurs motivations et de leurs émotions de diverses situations du quotidien scolaire.

L'originalité de mon effort de théorisation réside dans la tentative de concilier deux approches théoriques qui ont peu en commun, qui relèvent de paradigmes éducationnels opposés à l'égard des conceptions d'enseignement et d'apprentissage et de la manière de comprendre le statut et le rôle des élèves et des enseignants. Le travail de Maria Teresa Estrela (1986) m'a fourni beaucoup de points de repère et m'a sécurisé pour poursuivre cette voie. D'autres auteurs, comme Doyle (1986) et Slee (1995), m'ont aussi permis de construire plus à l'aise le cadre théorique avec lequel je devrais jouer pour interpréter les événements selon une ligne qui se voulait « pédagogique », c'est-à-dire, une ligne qui cherche le sens des phénomènes par

rapport aux processus d'enseignement, en me centrant sur l'analyse des représentations que les élèves et les professeurs se faisaient des phénomènes qui avaient lieu à l'intérieur de la classe.

Doyle, un chercheur clairement affilié aux courants du *classroom management* affirme, par exemple, que « jusqu'au présent, maintes études sérieuses sur le déroulement de la classe ont été menées dans la tradition de la micro-ethnographie et de la sociolinguistique qui tendent plutôt à se centrer sur la question de la culture, de l'apprentissage et de l'usage de la langue. Au sein de ces perspectives, le *management* constitue, *de per se*, un point de vue secondaire et ce même niveau *de* détail descriptif et analytique a besoin d'être intégré dans ses études » (Doyle, 1986 : 424).

A son tour, Slee (1995 : 91), au même temps qu'il critique le travail de Kounin qui semble réduire la « discipline » à ce que « fait » l'enseignant « pour obtenir l'accord des élèves par rapport à l'harmonie organisationnelle », en limitant ainsi drastiquement « la possibilité d'intervention (...), d'amélioration de l'école et d'un apprentissage bien réussi », considère, malgré ses réserves, que cet auteur montre ce que le professeur peut et doit faire pour réprimer les incidents disruptifs et pour « faire la gestion de la crise qui risque inévitablement de menacer la conduite saine de la classe ». En entamant ce processus, j'étais convaincu que « le choix de l'action éducative, telle qu'elle se déroule en classe (...), comme objet de la recherche, oblige aussi de prendre en compte que l'objectivité des "circonstances" (plus ou moins proches) et la subjectivité interprétative des acteurs s'y entrecroisent et s'y influent mutuellement » (Amado, 2001 : 190).

La base théorique présentée ici dans ses lignes générales m'a permis de construire les fondements pour poursuivre le travail sur le terrain qui, en termes méthodologiques, a été extrêmement éclectique : observation de classes (observation « participante » autant que possible), observation des conseils de classe, entretiens auprès des professeurs et des élèves, analyse documentaire et, enfin, un questionnaire d'opinion appliqué tous les trois ans, en vue d'obtenir une analyse longitudinale.

Une fois sur le terrain, j'ai bientôt compris, sous une forme expérientielle, ce que la bibliographie ne cesse de répéter : dans ce type de recherche, le chercheur, lui-même, en est le grand instrument ! Et ses qualités et ses sentiments (bien-être personnel, surprise, charge anxieuse, empathie, etc.) peuvent certes limiter le recueil et la nature des données, mais peuvent aussi devenir une importante source d'informations (Goetz, LeCompte, 1988 ; Bogdan, Biklen, 1994). J'ai aussi compris que l'entrée sur le terrain en vue d'atteindre mes buts exigeait le tâtonnement constant des procédés à mettre en œuvre, une permanente autocritique et beaucoup de bon sens..., ce qui impliquait également la capacité d'aborder les enseignants et les élèves comme « des sujets » et non comme de simples « objets », en démontrant un grand respect pour leurs opinions, positions, intentions et actions. Et si cela était « facile » par rapport aux professeurs (dans la mesure où je partageais leur culture), à l'égard des élèves c'était différent car j'aurais la tendance « naturelle » à les observer selon le regard du professeur et de l'adulte (de celui qui enseigne, qui donne des conseils, qui critique, enfin, qui a de l'autorité). Comme j'en étais averti dès le départ, j'ai adopté le comportement d'un professeur ou d'un adulte « atypique ». Je crois que ce comportement a été le secret qui peut expliquer la relative facilité avec laquelle j'ai obtenu la collaboration et l'engagement de la plupart des élèves dans mon projet. Curieusement je suis aussi devenu une sorte de « confident » auprès de qui certains exerçaient leur droit à la parole, en faisant des « confessions », ce qui a ajouté une dimension thérapeutique à mon statut de chercheur, signalée aussi par quelques auteurs (Spindeler *et al.*, 1965, *apud* Vieira, 1992 ; Woods, 1989).

Le labeur de trois années de l'étude a donné lieu à une énorme masse des données qu'il fallait maintenant analyser en détail. Quoique cela s'inscrive dans la lignée des procédés que j'essayais depuis longtemps, encore au cours de la phase du travail sur le terrain (une fois, que quand on observe une réalité déterminée, on est tout de suite amené à faire des interprétations, à créer et à refaire des hypothèses et à repenser à de nouvelles stratégies de recherche), j'admets que j'étais un peu perdu devant une collecte d'informations si abondante.

Mais je ne voulais pas perdre le lien (et j'en étais sûr) entre les contextes pédagogiques où les « incidents » observés autour de la problématique de la discipline/indiscipline s'étaient produits et les interprétations et les significations que les élèves et les professeurs leur attribuaient. Je voulais aussi extraire de l'analyse effectuée des informations systématiquement organisées à utiliser dans le cadre de la formation des professeurs, non en termes d'un « catalogue de recettes », mais en termes susceptibles de provoquer une réflexion sur le quotidien de l'école et de la classe, et de produire « un effet de miroir ». Je voulais également respecter une sorte de compromis tacite envers les élèves qui avaient collaboré avec moi au long du travail sur le terrain, en dénonçant ce qui, d'après leurs représentations, remettaient en cause leurs apprentissages, leur propre dignité, et qui avait, pour revers de la médaille, leur rébellion, leur contestation et leur indiscipline.

Au fil de diverses tentatives d'analyse, j'ai élaboré à plusieurs reprises des modèles successifs de travail, en testant leur vraisemblance dans des communications que j'ai présentées et dans des actions de formation des enseignants où l'on sollicitait ma présence. La réponse à ces demandes a donc constitué un stimulus à l'organisation et à l'analyse continue des données ; par ailleurs, le dialogue avec des professeurs d'autres établissements scolaires confirmait la justesse de l'interprétation et la pertinence socioprofessionnelle des conclusions auxquelles j'aboutissais, c'est-à-dire, à une modalité de validation proche de ce que quelques auteurs désignent par *transférabilité* ou *applicabilité* (Guba, 1989 ; Guba, Lincoln, 1989).

3. De la description à la théorisation

A propos de la recherche qualitative en général, et de l'approche ethnographique en particulier, les auteurs qui s'en occupent évoquent toujours leurs traits descriptifs. En effet, c'est à travers la description que le chercheur peut rendre compte du contexte « naturel » où se produisent les phénomènes qu'il se propose d'interpréter. Face à cet objectif, l'une des particularités de ce type d'enquête repose sur une gamme vaste et diversifiée d'informations car, comme l'affirment sagement Bogdan, Biklen (1994 : 48), « l'approche qualitative demande d'examiner le monde d'après l'idée que rien n'est insignifiant, que tout peut devenir une piste permettant d'éclairer notre objet d'étude ».

En effet, même ce qui n'a pas apparemment de sens immédiat pourra en avoir dans une autre occasion, surtout quand on fait des lectures postérieures des notes selon une séquence déterminée. Sans une description complète, rigoureuse, capable de traduire les contextes où les événements se sont produits et leur évolution, l'interprétation (fondamentale pour comprendre l'importance que les personnes attribuent aux faits ou aux situations) ne pourra être faite, d'après la validité (descriptive et théorique) souhaitée. Néanmoins, il est très difficile de séparer les processus car, quand nous décrivons, nous faisons d'habitude des interprétations ; la description et l'interprétation constituent donc deux procédures méthodologiques qui confluent et qui s'interpénètrent.

Goodson et Walker (1991 : 199) affirment que l'on ne peut accepter que la théorie et la description soient facilement séparées, ce qui contribue à la spécificité de la théorisation en

Recherche Qualitative : « cette manière de théoriser possède un trait distinctif ». D'une part, elle est particulièrement conservatrice en fonction de la grande valeur qu'elle confère à la description. Elle est aussi conservatrice parce qu'elle se centre sur le présent et est plus en rapport avec ce qui est et non avec ce qui devrait être». Par les mêmes raisons, Morse (1997 : 176) préfère parler de la timidité du chercheur : « es chercheurs qualitatifs sont théoriquement timides », en s'abritant à l'intérieur de leurs données et en évitant de faire des généralisations.

Mais, encore d'après ces auteurs, il s'agit, au moins, d'une voie qui permet l'intégration de la théorie, de la politique et de la pratique : « le besoin de nouvelles voies théoriques ne restreint pas au besoin d'une théorie *de per se*, mais au besoin de repenser ses buts et sa fonction, ce qui exige, nous semble-t-il, de repenser les frontières entre la théorie, la politique et la pratique » (Goodson, Walker, 1991 : 202). Selon ces points de vue, la théorisation dans le cadre de la recherche qualitative implique donc que l'on se situe dans une perspective globale sans isoler la théorisation scientifique des problèmes de la pratique professionnelle et des valeurs morales, culturelle et politiques qui traversent les vies des sujets.

Petit à petit, je me suis aperçu de ces questions au fil et à mesure que je construisais les *puzzles*, pour essayer d'emboîter l'énorme masse des données recueillies. Ceci faisant, je m'attendais à découvrir ce qui était caché derrière les données pour comprendre plus facilement les interprétations, les significations, les émotions, enfin, la culture des acteurs fortement engagée dans les interactions, même au niveau de l'indiscipline. Mais construire ces puzzles, et les quitter postérieurement pour travailler à un degré supérieur d'abstraction, s'avère une tâche difficile, parce que l'on veut s'en déraciner, mais on y reste « enraciné ».

Nous savons que la façon d'envisager le concept même de théorie change, selon le paradigme scientifique où nous nous situons, en fonction de nos conceptions sur la connaissance en général, sur la connaissance scientifique, en particulier, et sur les manières d'atteindre l'une ou l'autre. Dans une perspective positiviste « les théories scientifiques résument de nombreux faits individuels dans quelques formules commodes, les lois. Elles doivent aussi expliquer, c'est-à-dire, décomposer les faits complexes en faits dits plus simples, bien qu'ils restent inexplicables » (Mach, *apud* Delattre, 1992 : 273). Il faut noter dans cette définition le poids de deux concepts qui demanderaient de grands développements : ceux de *loi* et ceux d'*explication*¹. Selon cette vision empiriste et positiviste, expliquer « ne signifie que rendre compte des phénomènes à partir de quelque chose différente d'eux-mêmes, à laquelle ils s'associent, d'après les relations considérés comme étant nécessaires ou, du moins, comme étant largement vraisemblables » (Delattre, 1992 : 274).

Dans une perspective « compréhensive », la recherche porte sur des questions qui doivent être analysées comme une série de nombreux facteurs en interrelation mutuelle, lesquels deviendront un tout inintelligible s'il est démembré pour donner lieu à l'étude de l'effet de variables isolées (Huberman, 1981 ; Guba, 1989 ; Morin, 1977). Nous sommes donc face à l'une des spécificités de la Recherche Qualitative, qui oriente le découpage de son objet, sa méthode et les niveaux d'abstraction auxquels elle peut progressivement aboutir

Dans cette spécificité, le rôle de la théorie est herméneutique, en aidant à construire des *interprétations* rationnelles sur les phénomènes.

Toutes ces idées, apparemment d'ordre générique, quand elles sont impliquées dans une vraie démarche de recherche, agissent sur la conscience du chercheur et lui suscitent simultanément des doutes et des problèmes, en lui exigeant des réponses éclairées (au travers de la lecture, du dialogue et de la réflexion) et sécurisantes (de ses incertitudes et de ses angoisses), pour qu'il ne risque pas de travailler sans « garde-fous » ni repères.

Tout d'abord, il me semble important que le chercheur sache ce qui signifie *interpréter* ; ensuite, il doit savoir comment établir le lien entre l'information théorique et les données empiriques ; enfin, il doit connaître les *méthodes lui permettant d'aboutir à une interprétation valide et utile*.

Pour répondre à la première question, suffira-t-il de considérer l'interprétation comme une activité de justification rationnelle des relations entre phénomènes complexes? Si nous l'admettons, bien qu'avec un certain pragmatisme, on pourra alors dire qu'« interpréter est resituer dans un contexte, exposer, déceler, expliquer. C'est encore (...) une activité herméneutique de "décodage" de messages dans le système » (Eisner, 1998 : 119).

Quant à la deuxième question, une fois informé sur la complexité du phénomène à étudier, la position personnelle était de m'appuyer sur le cadre théorique construit, conformément aux normes déjà évoquées, et de m'en servir comme un « guide » pour percevoir et comprendre les événements (Eisner, 1998). Je l'ai fait, parfaitement conscient de son éclectisme (Amado, 2001), dans le sillage d'auteurs comme Goodson et Walker (1991, 2001) qui, en recommandant de suivre cette voie pour interpréter des réalités complexes, affirment à propos de leur propre travail : « parfois nous nous sommes rapprochés (...) de la sociolinguistique, de l'interactionnisme symbolique, de l'histoire, de la psychologie sociale et de la philosophie de la langue ». Tel que ces auteurs, j'ai toujours cherché à « donner la primauté à l'autorité de l'évidence, notamment dans un contexte méthodologique où les questions de la sélection et de l'emphase restent partiellement cachées » (*idem, ibidem*).

Par rapport à la troisième question, si l'on admet que la Recherche Qualitative se centre sur la manière comment sont produites, vécues et interprétées les réalités sociales par leurs propres acteurs, en vue de passer de la connaissance (registre et analyse) à l'interprétation, on devra accepter que les méthodes utilisées dans le recueil ou dans l'interprétation des données devront être flexibles, adaptables aux contextes sociaux (Patton, 1990) de façon à offrir, au-delà de la richesse de « détails descriptifs à l'égard des gens, des lieux et des conversations » (Bogdan, Biklen, 1994 : 16), une vision du contexte et de la complexité des phénomènes.

Le concept de « théorie enracinée » est alors devenu un concept instrumental : théorie dérivée, par inférence, induction et conjecture de données empiriques au fil de la démarche de recherche, en dépendant donc de procédures analytiques de construction, identification, découpage et regroupement/recomposition des catégories, au départ essentiellement thématiques et postérieurement plus élaborées dans chaque thème (Goetz, Lecompte, 1988).

En effet, après plusieurs tentatives de catégorisation, et face à la problématique qui y était sous-jacente, j'ai créé six grands domaines thématiques, à savoir :

- *Contextes de l'indiscipline (école, professeurs, classes et élèves)*
- *Descriptions et références à des « comportements d'indiscipline »*
- *Descriptions et références à des comportements de « discipline »*
- *Références à des « facteurs » d'indiscipline*
- *Références à des situations et à des attitudes des professeurs qui, d'après les élèves, étaient favorables à la discipline, désignées ici en abrégé par « conditions de la discipline »*
- *Éléments pour une « caractérisation longitudinale » du processus*

Autour des divers thèmes que j'ai identifiés dans les nombreux registres effectués, j'ai construit les « puzzles » à partir des données obtenues dans les observations, dans les entretiens et dans l'analyse documentaire, en cherchant à en faire « émerger » des réponses aux questions qui ont

guidé le travail. Le contexte significatif (« unité de contexte ») d'où provenaient ces « bribes » était très hétérogène, parce qu'il fallait prendre en compte plusieurs aspects relatifs à la spécificité des données : le type de document en analyse (transcription d'entretien semi-directif, notes d'entretien informel ou d'observation, « communication », « allégation », etc.), la date d'obtention du registre pour l'encadrer dans le « contexte temporel », la classe de l'« informateur », etc.

Tous ces procédés correspondent aux premiers pas d'une démarche de théorisation (démarche descriptive). L'angoisse persistait maintenant, parce que ce type d'analyse m'obligeait de condenser les éléments qui, dans une première lecture, semblaient inséparables. Jusqu'à quel point ce procédé me conduirait à trahir le vrai sens de ces données? Un regard plus attentif sur les informations recueillies m'a fait comprendre que la problématique en était très complexe, et que, en parlant d'indiscipline, on parlait de plusieurs types de phénomènes bien différenciés ou bien différenciables, en ce qui concernait :

- certaines questions qui étaient en discussion (règles de contextes limités, idiosyncrasiques, normes générales de l'institution, normes et valeurs culturelles) ;
- des situations où ils se produisaient (dans la classe de certains enseignants qui suivaient des méthodologies différenciées, seulement entre élèves, dans la cour de récréation, à des moments divers de l'année scolaire, etc.) ;
- des facteurs qui déclenchaient et aggravaient les conflits (styles de *leadership* des professeurs, histoire de la relation de l'enseignant avec la classe ou avec l'élève-cas, parcours scolaire et carrière déviante de l'élève, etc.) ;
- des finalités et des fonctions qui pouvaient s'inférer d'une lecture attentive des incidents, en conformité avec les items précédents.

Cette nouvelle approche des contenus m'a enfin conduit à organiser trois niveaux (types idéaux) différenciés d'indiscipline, pour atteindre l'objectif (ambitieux, il faut le reconnaître) de « mettre l'ordre dans le chaos », et de rendre compte de la complexité de ces phénomènes.

- Niveau 1 : « *Déviances aux règles de la production* ». Ce niveau englobe les incidents auxquels sont attribués un caractère « disruptif » par l'« obstruction » au « bon déroulement du cours » (pour employer une expression fréquemment utilisée par les professeurs), qui se traduit essentiellement par le souci « de fuite devant la tâche scolaire ».
- Niveau 2 : « *Conflits interpairs* ». Ce niveau inclut les incidents qui traduisent, essentiellement, un dysfonctionnement des relations formelles et informelles entre élèves (partenaires dans la classe et ailleurs), qui peuvent se manifester par des comportements agressifs et violents (extorsion, violence physique ou verbale, intimidation sexuelle, vol et vandalisme), en atteignant parfois des contours graves qui portent sur des actes délinquants à résoudre dans le cadre de la loi.
- Niveau 3 : « *Conflits de la relation maître-élève* ». Ce niveau est composé par des comportements qui, d'une manière ou d'autre, remettent en cause l'autorité et le statut du professeur (insultes, obscénités, désobéissance, contestation agressive, réponse violente aux avertissements et aux punitions), en y incluant aussi la manifestation d'une certaine agressivité et violence contre des enseignants (et des fonctionnaires) et l'expression d'actes de vandalisme contre les biens de ceux-ci et ceux de l'établissement scolaire.

Dans le texte final (cf. Amado, 2001 : 121), je dis que « dans la pratique, le passage des brouillons initiaux au résultat définitif, soigné et acceptable, a exigé une grande attention, une bonne mémoire, un effort personnel de *création* et d'*imagination*, au-delà de beaucoup de patience pour y faire des revues constantes, et pour poursuivre une démarche qui, quoique rigoureuse, s'appuie toujours sur un approche itérative en essai-erreur ». L'élaboration des catégories et des sous-catégories thématiques s'est avérée une tâche difficile, d'autant plus que je devrais être fidèle à la pensée de mes « informateurs » (et/ou au vécu observé sur le terrain), et que je voudrais contribuer sérieusement à la compréhension des enjeux de l'indiscipline en classe.

En guise de conclusion

Curieusement, mettre le point final sur une tâche de ce genre était aussi problématique, car il me semblait toujours que l'analyse n'était ni suffisamment complète, ni suffisamment achevée. Mais j'ai dû finir le travail, surtout par des raisons pragmatiques et administratives, en dépit des informations inexplorées qu'il y avait encore dans l'ensemble des données recueillies...

En fin de compte, de même que j'étais parti d'une recherche précédente pour la formulation de la problématique de celle que j'avais maintenant en mains, d'autres questions se posaient qui, tout en m'incitant à poursuivre ce travail, m'ont créé de nouveaux intérêts et m'ont mobilisé, seul ou en collaboration, à faire d'autres « voyages ».

J'ai eu envie d'aller plus loin, de connaître les cas des dits élèves « perturbateurs », d'« en savoir plus », de prendre en compte leurs contextes familiaux, leur histoire de vie personnelle et scolaire. J'ai eu envie d'explorer la « connaissance pédagogique » de l'élève et mettre l'accent sur le « potentiel transformateur » de sa « voix ». Quoique celle-ci ne soit qu'un trait du « sens commun » et du « savoir pratique », je l'admets, elle est, malgré tout, une forme de rationaliser le monde, de classer les faits, les gens, les circonstances, inhérente à culture de l'élève ou à ses sous-cultures, en déterminant ainsi ses actions collectives, la conduite de chacun et le climat général du groupe-classe et de l'école. Mais, au long de ce travail, j'ai surtout reconnu que la voix de l'élève est une « voix » critique, capable de signaler des erreurs et des injustices et qui a le droit d'initiative et d'intervention dans les situations où elle est engagée.

Mais d'autres doutes sont encore restés que le temps, le suivi et l'engagement dans d'autres recherches, la réflexion et le dialogue, peuvent aider à éclairer. Le doute majeur consiste en savoir si le chemin poursuivi est la voie correcte pour la construction de la science. Autrement dit, aurai-je fait de la science ?

Pour y répondre, il faudrait évidemment partir pour un débat sur le propre concept de science et on devrait aussi expliciter sa nature « ouverte ». Et sans pouvoir éviter de tomber dans le contexte de la guerre entre paradigmes, je devrais me situer dans la phalange de ceux qui s'intéressent plus à *comprendre* les phénomènes sociaux qu'à *les expliquer*. Il faudrait également me situer dans une perspective de « science » qui, dans la lignée de la Phénoménologie de Husserl et de sa réappréciation par Schütz (1993), valorise le « sens commun » comme « l'un des objets centraux de toute science sociale », sans remettre en cause la nécessité d'une « rupture épistémologique » avec ce genre de savoirs, moyennant une démarche rigoureuse, continue et persistante d'analyse, de critique et de dépassement de ces savoirs.

Mais, si j'admets, à partir du référentiel théorique établi, que, dans l'action humaine s'entrecroisent et s'influencent mutuellement l'*objectivité* des « circonstances », plus ou moins proches qui deviennent des « circonstances écologiques de l'action » (Erickson, 1989 : 216), et la *subjectivité* interprétative des acteurs, la question qui revient toujours à la surface est de savoir si j'ai *de facto* renoncé à l'explication... Je n'y crois pas !...

Enfin, pour rendre compte du côté où je me trouve dans la « confrontation des paradigmes », je conclus, en citant une chercheuse brésilienne qui m'a aidé à construire cette réflexion sur ma propre démarche de travail : « je continue à la recherche, d'une manière collective, du paradigme émergent, en vue d'une nouvelle rationalité qui articule l'objectivation avec la subjectivation propre à la condition humaine » (Brzezinski, 2006).

Note

1. Cf. Entrées dans l'Encyclopédie Einaudi, vol. 33. Les lois scientifiques sont « des assertions universelles conditionnelles » qui peuvent être représentées comme suit : « pour *tout* x , si x est A, alors x est B » (: 378). L'idée de Loi comme uniformité empirique est aussi présente dans cette définition de Théorie, selon Merton : « Ensemble de propositions logiquement interconnectées à partir desquelles peuvent être dérivées de multiples uniformités empiriques » (Merton, 1967, *apud* Morse, 1997 : 165).

Bibliographie

- AMADO João. *A indisciplina numa Escola Secundária* (Análise de Participações Disciplinares), Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1989.
- AMADO João. « Indisciplina na sala de aula », *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXV, 1991, pp. 133-148.
- AMADO João. *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula – Um estudo de características etnográficas*. Dissertação de Doutoramento, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1998.
- AMADO João. *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*, Porto: ASA Editores, 2001.
- BOGDAN Robert, BIKLEN Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora, 1994.
- BOUMARD Patrick. *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris: P.U.F., 1999.
- BRZEZINSKI Iria. « História de vida: Como tornei-me pesquisadora? », *Revista Educação em Questão*, vol. 25, n° 11, 2006, pp. 190-205.
- DELAMONT Sarah. *Readings on Interaction in the Classroom*, London: Methuen, 1984.
- DELAMONT Sarah. *Interacção na sala de aula*, Lisboa: Livros Horizonte, 1987.
- DELATTRE Pierre. « Teoria/Modelo ». *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa: Imprensa Nacional, vol. 21, 1992, pp. 223-287.
- DOYLE Walter. Classroom Organization and Management, in M.C. Wittrock (Org.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, 1986.
- EISNER Elliot. *El Ojo Ilustrado*, Barcelona: Paidós, 1998.
- ERICKSON Frederich. « Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza », in M.C. Wittrock (Ed.), *La Investigación de la enseñanza*, Barcelona: Paidós-MEC, 1989, II vol., pp. 195-301.
- ESTRELA Maria Teresa. *Une étude sur l'indiscipline en classe*, Lisboa: INIC, 1986.

- ESTRELA Maria Teresa. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora, 1992.
- ESTRELA Maria Teresa, MARMOZ Louis (sous la direction) *Indiscipline et violence à l'école. Etudes européennes*, Paris : L'Harmattan, 2006.
- FREEBODY Peter. *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*, London: Sage, 2003.
- GOETZ Judith Preissle, LeCOMPTE Margaret. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*, Madrid: Morata, 1988.
- GOODSON Ivor, WALKER Rob. *Biography, Identity & Schooling*, London: The Falmer Press, 1991.
- GRAU Elisabeth, WALSH Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUBA Egon. « Criterios de credibilidad en la investigación naturalista », in SACRISTÁN, José Sacristán, Ángel Pérez Gimeno (Eds). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*, Madrid: Akal, 1989, pp. 148-165.
- GUBA Egon, LINCOLN Yvonna. *Fourth Generation Evaluation*, London: Sage Publications, 1989.
- HAMEL Jacques. « Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. CIV, 1998, pp. 121-138.
- HAMMERSLEY Martin. «The mobilization of pupil attention », in M. Hammersley, Meter Woods (Eds.), *The Process of Schooling*, London: Routledge and Kegan Paul and Open University Press, 1976, pp. 104-115.
- HARGREAVES David. *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid: Narcea, 1986.
- HUBERMAN Michael. « Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative », *Education et Recherche*, n° 3, 1981, pp. 233-243.
- KOUNIN Jacob. *Discipline and Group Management*, New York: Robert E. Krieger Publishing, 1977.
- MAYKUT Pamela, MOREHOUSE Richard. *Beginning Qualitative Research*, London: The Falmer Press, 1994.
- MORIN Edgar. *La Méthode*, Paris : Ed. Seuil, 1977.
- MORSE Janice. *Completing a Qualitative Project*, London: Sage Publications, 1997.
- PATTON Michael Quinn. *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London: Sage, 1990.
- POLLARD Andrew. « An ethnographic analysis of classroom conflict », in D. Tattum (Ed.), *Disruptive Pupil Management*, London: David Fulton Publishers, 1989, pp. 107-121.
- QUIVY Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, 1998.
- SANTOS Branca. *A gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina. O contributo da formação inicial*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1999.

- SCHÜTZ Alfred. *La Construcción Significativa del Mundo Social*, Barcelona: Paidós, 1993.
- SEDAS NUNES Adérito. *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais*, Lisboa: G.I.S., 1973
- SLEE Roger. *Changing Theories and Practices of Discipline*, London: The Falmer Press, 1995
- VIEIRA Ricardo. *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher, 1992.
- WOODS Peter. *The Divided School*, London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- WOODS Peter. *La escuela por dentro*, Barcelona: Paidós, 1989.

Resumen

En este artículo el autor ofrecerá el testimonio acerca de su proceso investigador realizado a través de una investigación de carácter etnográfico, realizada junto a alumnos y profesores de una escuela, y centrada en la temática de la indisciplina en el aula. Considera que elaborar un testimonio de este género es regresar al encuentro de algunas confusiones, pero también dudas e incertidumbres. El texto comienza exponiendo el modo en que fue construido el problema de investigación, seguido del diseño de la investigación y el modo como fue desarrollada. Culmina con una reflexión sobre la naturaleza de la cientificidad del camino recorrido.

Abstract

The author of this paper presents a testimony of his research trajectory, using for this effect data from an ethnographic study on the issue of classroom indiscipline. The first part of this paper analyses and discusses the way how this problematic was constructed, the second part deals specifically with the research design and the way it was implemented, and the third and last part provides a reflection on the place and nature of theorization and scientificity of his research trajectory.

Resumo

Neste artigo, o autor oferece o testemunho acerca do seu percurso investigativo concretizado através de uma pesquisa de carácter etnográfico, realizada junto de alunos e professores de uma escola, e centrada sobre a temática da indisciplina na sala de aula. Considera que elaborar um testemunho deste género é regressar ao encontro de alguns deslumbramentos, mas também de algumas dúvidas, incertezas. O texto começa por expor o modo como foi construída a problemática da investigação, explicita, de seguida o desenho da pesquisa e o modo como foi implementado; termina, com uma reflexão sobre o lugar e a natureza da teorização e sobre a cientificidade do caminho percorrido.