

Leonidas SOTIROPOULOS

LA RECHERCHE ANTHROPOLOGIQUE EN ÉDUCATION : QUELQUES ADAPTATIONS POSSIBLES DE LA MÉTHODE

Résumé : Cet article s'appuie sur l'idée que la recherche anthropologique, lorsqu'elle s'applique à l'éducation, doit faire l'objet de certaines modifications. Il se concentre sur l'observation et sur la façon dont elle doit s'associer à la réflexivité et à la connaissance/conscience de soi. La réflexivité ne doit pas s'en tenir uniquement aux facteurs sociaux, mais pénétrer jusqu'à l'individualité du chercheur-enseignant. Il examine en outre certaines des limites de l'observation, qui déterminent le cadre général dans lequel s'inscrit la réflexivité.

Mots clés : Recherche anthropologique, éducation, Adler, observation participante, réflexivité.

La recherche anthropologique appliquée à l'éducation utilise l'observation participante comme le moyen de mieux cerner et de mieux comprendre ce qui se passe dans un acte éducatif. La recherche anthropologique ne peut cependant s'appliquer au domaine de l'éducation sans modifier sa méthodologie et l'adapter aux besoins de ce qui constitue de toute évidence un cas particulier. Ainsi, la recherche anthropologique classique s'attache d'ordinaire à étudier les institutions et les rôles sociaux en faisant abstraction des personnes qui assument les dits rôles en tant qu'entités individuelles (Evans-Pritchard 1951 : 49 ; Radcliffe-Brown 1952 :10-11,192) ; s'agissant toutefois des petites unités impliquées dans des programmes de formation, il peut s'avérer nécessaire de tenir compte de la personnalité des agents sociaux, qui, dans le cadre de tels groupes beaucoup plus restreints, influe bien davantage sur la nature et la forme des " institutions ". Dans ce cas précis, le degré de conscience de soi du chercheur peut également s'avérer beaucoup plus important, surtout s'il est lui-même impliqué dans le processus éducatif et n'assume pas uniquement le rôle de chercheur.

D'autre part, lorsqu'un enseignant choisit de faire de la recherche anthropologique sur une classe à laquelle il participe, il peut être amené à modifier des éléments importants de sa méthode, notamment au niveau de la phase de consignation des résultats et de rédaction de l'étude, qui changent d'orientation et de dimension.

Dans la recherche-action, par exemple, il est fréquent que les fonctions d'enseignant et de chercheur, au lieu de constituer deux fonctions distinctes, se confon-

dent en une seule et même personne ; la recherche-action est souvent proche de l'anthropologie, l'anthropologie pouvant être l'un des instruments que les chercheurs utilisent pour déterminer la position dans laquelle ils se trouvent sur la spirale (Kemmis & McTaggart 1988). Dans de tels cas, le résultat ne prendra pas forcément la forme d'un texte pleinement développé et structuré, l'enseignant se contentant des éléments susceptibles de l'aider à se situer. Et l'observation participante change elle aussi de qualité. Il convient de rappeler ici que si l'observation participante constitue son instrument de prédilection, l'anthropologie n'est pas la seule discipline scientifique à utiliser l'observation comme instrument de recherche.

Parmi tous les réajustements méthodologiques auxquels doit se plier l'anthropologie lorsqu'elle s'applique au domaine de l'éducation, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'observation et à la manière dont, par le biais de la réflexivité, il convient de contrôler les influences de la personnalité du chercheur sur sa façon d'observer, ainsi que sur certaines réflexions suscitées par cette position.

Lorsqu'il se livre à un travail d'observation, l'anthropologue doit se garder de projeter sur les choses les représentations qu'il porte en lui. Et le moyen pour l'observateur d'éviter ce type de projection, est de développer sa conscience de soi, surtout lorsqu'il assume le double rôle de chercheur et d'enseignant, c'est-à-dire lorsqu'il fait de la recherche sur le groupe de ses apprenants et qu'il s'investit totalement et à plusieurs titres dans ce qu'il fait.

Dans le contexte de l'observation participante, donc, la bonne observation dépend de l'angle choisi et de la façon d'observer. Si la recherche anthropologique sur le terrain implique l'observation de soi (auto-observation), nous pourrions dire que cette observation de soi réside dans la reconnaissance des représentations sociales que nous portons en nous. Mais il convient de souligner que, derrière les rôles sociaux et les représentations sociales, se cache peut-être aussi la personnalité ou le caractère du chercheur, dont le vécu (même s'il a toujours lui aussi une dimension sociale) a peu à peu fait une entité unique. Ce qui nous intéresse, en l'occurrence, n'est pas de donner une définition précise du terme personnalité/caractère, mais simplement de souligner, que, lorsque les textes anthropologiques parlent de réflexivité, ils mettent surtout l'accent sur les facteurs sociaux, sans guère tenir compte de l'individualité du chercheur. L'auto-observation implique donc un travail d'analyse de la personnalité, pour lequel il peut s'avérer utile de se tourner vers la psychologie, pour compléter la recherche anthropologique et éviter de négliger l'élément réflexif qui lui est inhérent. Il ne s'agit pas en l'occurrence de s'orienter vers une approche pluridisciplinaire, mais plutôt, me semble-t-il, d'emprunter à une autre discipline les éléments susceptibles de rendre plus performant l'instrument de recherche anthropologique qu'est l'observation participante. D'ailleurs, même si sa structure et son fonctionnement ont été décrits méthodiquement et en détail dans des ouvrages comme *Participant Observation* (Spradley 1980), l'observation participante s'appuie toujours, dans une plus ou moins large mesure, sur la capacité naturelle de l'observateur à nouer des relations avec les personnes rencontrées sur le terrain. Elle empiète par conséquent nécessairement sur les domaines de la psychologie qui traitent de la communication interpersonnelle et de sa dynamique (comme le

font d'autres disciplines que l'anthropologie, qu'il n'est cependant pas de notre propos d'aborder ici).

L'anthropologue peut donc puiser dans divers domaines de la psychologie les éléments qui l'aideront à se faire accepter et à obtenir la coopération nécessaire, dans l'espace où il mène sa recherche. Mais de toutes les contributions possibles de la psychologie au travail de recherche anthropologique, celle d'Adler me paraît justifier une mention particulière dans le cadre du présent article, en ce que son approche de la compréhension et de l'observation de la personnalité est parfaitement compatible avec la façon dont l'anthropologie appréhende et analyse l'objet de ses recherches. Selon Adler lui-même et d'autres après lui (voir p. ex. Adler 1973 ; Baruth & Eckstein 1975), en effet, l'analyse et la compréhension du symbolisme, des significations que chacun attribue à sa propre personne, aux autres et à la vie en général, doivent provenir du chercheur lui-même et, par conséquent, refléter sa personnalité. Les comportements quotidiens et les aspects du moi qui favorisent la projection sans rationalisation de ces images (les souvenirs d'enfance par exemple), peuvent être analysés et utilisés comme le moyen de mettre en évidence les représentations personnelles que nous portons en nous et projetons sur notre entourage, et donc aussi sur l'objet de notre étude et sur les sujets (informateurs) que nous fréquentons pendant sa durée. L'approche d'Adler est particulièrement performante dans la reconnaissance et la prise de conscience de ces images et représentations ; elle s'apparente à celle de l'anthropologie (Sotiropoulos 1985), en ce que cette approche psychologique et l'anthropologie, formulent le moins d'hypothèses possibles au moment d'aborder l'analyse de leur matériau, pour se laisser guider par les catégories que suggère ce matériau. Dans le domaine de l'anthropologie, nous examinons et nous efforçons de trouver les symbolismes qu'attribue une société à sa façon de vivre : les sculptures de bois du Nuristan, par exemple, qui reflètent un statut social. Selon l'approche d'Adler, chacun détermine son symbolisme dans sa manière d'envisager le monde qui l'entoure : le succès peut signifier le désir d'être toujours le premier pour l'un, ou le désir d'être admiré par l'entourage pour l'autre ; un troisième pourra y voir l'occasion, pour les gens de son entourage, de lui demander quelque chose.

L'approche d'Adler peut également définir et enrichir les informations que nous recueillons lorsque nous observons, puisque, comme nous l'avons dit, nous ne devons pas, dans une démarche éducative, nous en tenir à l'étude des institutions sociales, mais élargir l'observation aux personnalités individuelles des personnes impliquées. L'observation de l'anthropologie et de l'approche adlérienne partant d'un principe d'observation analogue, elles peuvent se combiner et se compléter l'une l'autre. Si l'on observe par exemple, dans le cadre d'une recherche anthropologique menée dans une maternelle, que le comportement d'un enfant (semant le trouble, se disputant avec ses camarades, etc.) gêne le fonctionnement de la classe, élèves et professeurs s'efforçant de ne pas le contrarier, l'analyse adlérienne du comportement de l'enfant peut, dans un deuxième temps, être associée à la recherche anthropologique, puisque, comme nous l'avons dit, elles essaient toutes deux de ne pas formuler d'hypothèses préalables et de découvrir le sens attribué aux choses

par l'environnement envisagé. En l'occurrence, il s'agirait de comprendre pourquoi l'enfant se comporte ainsi, ce qu'il essaie de dire ou d'exprimer à travers son comportement, et d'intégrer cette analyse psychologique à l'analyse anthropologique générale de ce qui se passe dans la classe.

Les méthodologies précitées peuvent sans doute susciter un début de sensibilisation, mais je pense qu'il appartient à chaque chercheur de faire son possible pour rester à l'écoute de ses propres projections sur les choses, projections individuelles qui échappent souvent aux normes sociales, tandis qu'il voit et entend pendant sa recherche sur le terrain. Il me paraît donc important que le chercheur, en toute circonstance, demeure conscient de toute la gamme de ses propres images (représentations), parce qu'elles sont souvent à l'origine de ses comportements, de ses réactions et de ses affects. Ce qui est curieux, dans le cadre d'une recherche sur le terrain, c'est que plus le chercheur est attentif à sa manière de percevoir les choses, plus le travail d'observation est facilité. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il n'est pas appelé à mener de front deux opérations distinctes, l'observation de ce qui l'entoure et l'observation de ce qui se passe en lui. La distinction entre l'intérieur et l'extérieur est une distinction fictive : les deux réalités forment en fait un tout indissociable. Pour schématiser, on pourrait dire que prendre conscience de la projection que l'on fait sur un objet, projection qui induit une distorsion de l'observation, c'est en même temps réaliser qu'il y a un flux d'information à recevoir. D'ailleurs, du point de vue psychologique, ces questions ne sont pas inconnues : Selon Jung en effet, on ne peut vraiment comprendre un être humain individuel qu'à condition d'oublier toute connaissance scientifique sur l'homme en général et de rejeter toute théorie, afin d'adopter une attitude totalement neuve, dénuée de préjugés. Le travail de *compréhension*, précise-t-il, nécessite un esprit libre et ouvert, alors que la connaissance de l'homme ou la pénétration du caractère humain présuppose toutes sortes de savoirs sur l'humanité en général (Jung 1974 :10).

Si nous envisageons le problème de la recherche anthropologique comme nous l'avons présenté plus haut, c'est-à-dire en essayant de voir comment la subjectivité du chercheur peut ne pas intervenir et le laisser comprendre celle du groupe social qu'il étudie, nous nous heurtons à un problème philosophique plus général, qui est celui de savoir dans quelle mesure cette abstraction de la subjectivité du chercheur est possible. C'est là une question qui a préoccupé, dans une perspective plus général, des philosophes comme Davidson et Quine (Patelli 1991), auxquels plusieurs ouvrages d'anthropologie se réfèrent d'ailleurs (Douglas 1978 ; Hastrup 1995).

Ces philosophes considèrent qu'on ne peut comprendre totalement le comportement de l'autre, parce qu'il est impossible d'établir une base de données commune qui permette de le comprendre. Et ils exposent systématiquement les raisons pour lesquelles ils doutent qu'une telle base commune puisse être établie.

A cette conception s'oppose toutefois la thèse selon laquelle il existe une forme d'observation qui supprime la distance entre observateur et observé : une observation directe, sans intervention de la pensée, des affects et des images accumulées par le passé sur ce qu'on observe, qui donne accès à la connaissance immé-

diète de l'objet. Soutenue par des penseurs comme Krishnamurti (1997) (et d'autres encore, comme Shri Nisargadatta Maharaj (1982), par exemple), cette thèse se situe à la limite de la science, même si elle a revendiqué sa place dans les milieux scientifiques, comme par exemple à travers les entretiens de Krishnamurti avec le physicien Böhm (Krishnamurti et Bohm 1987). Il est intéressant de noter, là encore, que cette forme d'observation, telle que la définit Krishnamurti, présente des points de départ analogues à ceux de l'observation anthropologique, puisqu'il s'agit d'abord d'oublier ce que l'on sait, principe que l'anthropologie adopte également, même s'il s'avère problématique dans la pratique. Krishnamurti nous engage également à nous identifier avec ce que nous observons, sans opérer de distinction ni de rupture entre observation intérieure et extérieure.

Je pense donc que, lorsqu'on entreprend une recherche sur le terrain, il convient d'avoir conscience — comme un prolongement de l'observation participante — de tout l'éventail de ce que recouvre le concept d'observation, aux extrémités duquel se trouvent, respectivement, les idées de Quine et de Krishnamurti. Il serait d'ailleurs intéressant, au titre d'expérience, de conduire la recherche jusqu'aux limites de l'observation participante pour enrichir les matériaux recueillis. Confronté à cette situation d'extrémité, le chercheur réalisera peut-être à quel point il est difficile pour lui de faire abstraction de ses représentations personnelles ou mesurera peut-être son aptitude à le faire.

Quand des études heuristiques comme *The Heart of the Teacher* (Craig 1978) et des ouvrages tels que le *Tao de l'Éducation* (Fotinas 1990) soulignent que l'éducation doit s'élargir et tendre vers une approche holistique de l'enseignement, il me semble que la recherche en matière d'éducation doit se pencher à la fois sur l'élément de réflexivité de cette recherche, notamment en ce qui concerne la personnalité/le caractère du chercheur, et sur les limites de l'observation participante. Car le chercheur qui est en même temps éducateur peut ainsi acquérir un sens plus affiné de la valeur des données qu'il recueille et des résultats auxquels il aboutit. Ces données et ces résultats sont, certes, utiles, puisqu'ils aident le chercheur à voir ce qui se passe dans la classe où il enseigne ; mais il doit les utiliser en ayant conscience de leur relativité, ce qui n'est réellement possible, à mon sens, que si le chercheur/enseignant peut prendre conscience, pendant la durée de sa recherche, des limites de l'observation participante — dont nous avons abordé plus haut deux aspects.

Si, comme le pense T.S. Eliot, il est humain, lorsque nous ne comprenons pas un autre homme et que nous ne pouvons pas l'ignorer, d'exercer sur lui une pression inconsciente pour le transformer en quelque chose de compréhensible (Eliot 1962 : 64), il est plus impérieux encore de comprendre l'autre.

L'anthropologie est là pour nous aider à le faire. Mais lorsque la recherche porte sur des actes éducatifs, le chercheur est appelé à pénétrer toute la complexité de la dynamique du petit groupe impliqué, lequel dépend de la totalité des individus qui le composent et que ne contiennent pas entièrement les institutions et les rôles sociaux. Et c'est pourquoi il me paraît pertinent d'avoir conscience des limites de l'observation pendant toute la durée de la recherche sur le terrain, dans les condi-

L. SOTIROPOULOS

tions évoquées plus haut. D'ailleurs, les limites mêmes de l'observation incitent, de manière réflexive, à une plus grande sensibilité à ce qui se passe au cours d'un acte éducatif.

Leonidas Sotiropoulos
Université de Petras (Grèce)

Abstract: This paper is based on the idea that anthropological research, when it applies to education, must be the subject of certain changes. It focuses on observation and on the way this practice must combine with reflexivity and knowledge/awareness of the self. Reflexivity must not confine only to social factors but enter into the individuality of the teacher-researcher. The paper also examines some of the limitations of observation that determine the general framework within reflexivity falls.

Keywords: Anthropological research, education, Adler, participating observation, reflexivity.

Bibliographie

- Adler A. (1973) "The significance of early recollections" — *International Journal of Individual Psychology* 3 (283-287).
- Baruth L. et Eckstein D. (1975) *Life style : Theory, Practice, and how to do it*. Dubuque, Iowa : Kendall-Hunt Publishing.
- Craig P. E. (1978) *Heart of the Teacher : a heuristic study of the inner world of teaching*. Boston : Boston University School of Education.
- Douglas M. (1978) *Implicit Meanings*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Eliot T.S. (1962) *Notes towards the definition of Culture*. London : Faber and Faber.
- Evans-Pritchard E.E. (1951) *Social Anthropology*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Hastrup K. (1995) *A Passage to Anthropology : between experience and theory*. London : Routledge.
- Fotinas C. (1990) *Le Tao de l'Education*. Montreal : Editions Libre Expression.
- Jung C.G. (1974) *The Undiscovered Self*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Kemmis S. et McTaggart R. (1988) *The Action Research Planner*. Geelong : Deakin University Press.
- Krishnamurti J. et Bohm D. (1987) *Le Temps Aboli*. Monaco : Editions du Rocher.
- Krishnamurti J. (1997) *L'impossible question*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Patelli I. (1991) *Noema kai Praxis*. Athens : Exantas.
- Radcliffe-Brown A. R. (1952) *Structure and Function in Primitive Society*. London : Cohen and West.
- Sir Nisargadatta Maharaj (1982) *Je Suis*. Paris : Les deux Océans.
- Spradley J. (1980) *Participant Observation*. Chicago : Holt, Rinehart and Winston.
- Sotiropoulos L. (1985) "A Suggestion" — *JASO* XVI, 2 (117-120).