

Intégrer les points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire : promesses théoriques et écueils pratiques de l’ethnographie visuelle

Matthias Pepin
Université Laval

Résumé

L’ethnographie visuelle implique d’intégrer la caméra vidéo à la pratique d’enquête de terrain. Dans cet article, l’ethnographie visuelle s’entend comme une méthodologie de recherche dont la proposition théorique sous-jacente est de produire des films *avec* les participants, plutôt que *sur* eux. Les deux éléments centraux qui constituent le cœur de la proposition — à savoir, un partage de la responsabilité de filmer et un partage de la responsabilité de ce qui sera représenté dans le film ethnographique — sont explicités puis illustrés, et ce, dans l’optique de mieux intégrer les points de vue des participants.

Mots-clés : ethnographie visuelle, élève, points de vue, recherche participative, limites

Abstract

Visual ethnography implies integrating the video camera into fieldwork practices. In this article, visual ethnography is understood as a research methodology, the underlying

theoretical proposition of which is to produce films *with* participants rather than produce films *about* them. The two central elements of this proposition, namely, a shared responsibility for filming and a shared responsibility for what is to be represented in the ethnographic film are explained and then illustrated, in order to focus on better integrating the participants' points of view.

Keywords: visual ethnography, pupil, points of view, participatory research, limitations

Introduction

Cet article est issu d'un colloque¹ dont le thème portait sur la voix des jeunes à l'école. L'ambition des organisatrices consistait notamment à mettre de l'avant les cadres théoriques et méthodologiques qui permettent de « faire entendre la voix » des jeunes dans les recherches en contexte scolaire. La problématique du colloque partait en effet du constat que les recherches en éducation produisent encore trop souvent des analyses et des éclairages « adulto-centrés ». Autrement dit, les chercheurs peinent à embrasser complètement les points de vue des élèves pour cerner leurs goûts, pratiques, logiques, enjeux et besoins, ce que d'aucuns appellent leur « culture jeune » (Epstein, 1998). À ce titre, il faut bien dire que prendre en compte les points de vue des élèves sur ce qu'ils vivent à l'école, les écouter — pour reprendre les termes de Schultz (2011) — est une chose. Réussir à rendre compte de ces points de vue, apprendre d'eux (ibid.), sans les confondre avec nos logiques d'adultes, en est une autre.

La réflexion que j'ai proposée dans le cadre de ce colloque s'inspirait de l'ethnographie, qui apparaît particulièrement pertinente pour s'intéresser à la voix des élèves. En effet, l'ambition de l'ethnographie consiste bien à rendre compte de la culture de petits groupes, selon le point de vue des participants (Lapassade, 2001). Pourtant, et c'est là le point de départ de ma réflexion, j'ai toujours éprouvé une certaine forme d'insatisfaction à la suite de ma recherche de maîtrise, qui a pris la forme d'une ethnographie scolaire (Pepin, 2011). Cette insatisfaction était précisément liée à la difficulté d'adopter le point de vue des élèves dans la description des activités observées. En effet, il reste difficile en tant que chercheur de se défaire de son point de vue d'adulte et d'armer son regard pour comprendre le monde selon le point de vue d'un enfant ou d'un adolescent, et ce, indépendamment du temps passé dans les classes et du degré d'intégration dans les groupes étudiés. Cette préoccupation m'a graduellement conduit à m'intéresser à l'ethnographie visuelle, dans le cadre de ma recherche doctorale en cours. Cette approche de recherche se base sur les mêmes présupposés que l'ethnographie, mais se distingue néanmoins

1 Ce colloque, intitulé « La voix du jeune à l'école : fondements et méthodes de la prise en compte du point de vue de l'élève dans les recherches en contexte scolaire », était organisé par Annie Malo et Jène Rahm, professeures à l'Université de Montréal, dans le cadre du 80^e Congrès de l'Acfas qui s'est tenu au Palais des congrès de Montréal.

par son intégration de la caméra² à la pratique d'enquête de terrain. C'est, plus spécifiquement encore, l'ethnographie visuelle comprise dans son sens de méthodologie de la recherche qui m'a semblé la plus à même de dépasser les problèmes liés à l'intégration des points de vue des élèves dans les descriptions ethnographiques.

L'objectif de cet article est double. De manière générale, il consiste à attirer l'attention de la recherche francophone sur l'ethnographie visuelle, car seule une minorité de contributions francophones traitent de cette pratique d'enquête³. Cependant, la prétention n'est pas de proposer un tour d'horizon exhaustif de l'ethnographie visuelle ni de ses défis méthodologiques, techniques, analytiques et éthiques, qui sont fort nombreux (Pink, 2001). Plus modestement, cet article a pour ambition de montrer la portée d'une démarche d'ethnographie visuelle dans l'intégration des points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire, ce qui constitue l'objectif spécifique du texte. En première partie, je présente brièvement l'ethnographie visuelle en général. En seconde partie, mon propos va dans le sens d'une explicitation de la proposition centrale de l'ethnographie visuelle comme méthodologie de la recherche, à savoir produire des films avec les participants, plutôt que sur eux. J'en dégage les deux éléments centraux, soit le partage de la responsabilité de filmer et le partage de la responsabilité de ce qui sera représenté dans le film ethnographique. En troisième partie, ces spécificités sont illustrées à l'appui de la description d'un devis méthodologique partiellement mis en œuvre dans le cadre d'une préexpérimentation de deux mois en contexte scolaire qui visait à tester la viabilité de l'ethnographie visuelle pour mon doctorat. Ceci me permettra de relever quelques écueils liés à la mise en pratique des réflexions théoriques proposées. En conclusion, j'évoque les défis, notamment éthiques, qu'appelle une démarche d'ethnographie visuelle en contexte scolaire.

2 Dans ce texte, le terme « caméra » réfère à un appareil d'enregistrement d'images animées et de son, dont on retrouve plusieurs synonymes comme caméra vidéo, caméscope ou encore caméra numérique dans sa version moderne.

3 Voir tout de même le numéro spécial sur le sujet de l'ethnographie visuelle, dans *L'Homme*, 2011, numéro 198–199.

1. Qu'est-ce que l'ethnographie visuelle?

L'ethnographie visuelle implique d'intégrer la caméra à la pratique d'enquête ethnographique et conduit à la création subséquente d'un ou de plusieurs films, comme produit de la recherche et mode de représentation des données. En préambule, il m'apparaît cependant nécessaire de poser quelques distinctions, d'une part, pour mieux encadrer le propos et, d'autre part, afin d'éviter les confusions conceptuelles. Ci-dessous, je situe d'abord l'ethnographie visuelle par rapport à d'autres traditions de recherche qui intègrent ou étudient l'audiovisuel. J'aborde ensuite l'élément distinctif de l'ethnographie visuelle, à savoir la production de films ethnographiques.

1.1 Les traditions (audio)visuelles en sciences sociales : quelques distinctions

L'ethnographie visuelle n'a évidemment pas l'exclusivité de l'intégration de la caméra à sa démarche d'enquête. La vidéo et l'enregistrement vidéo font l'objet de bien des utilisations en sciences sociales de manière générale, comme, par exemple, l'étude des aspects non verbaux de la communication ou encore l'étude du mouvement en sciences sportives (Rosenstein, 2002). Dans ces exemples, la caméra est essentiellement employée pour enregistrer un événement complexe afin de le disséquer, d'y revenir autant de fois que nécessaire pour l'analyser et le comprendre, avec l'aide de toutes les techniques de ralenti, d'arrêts sur image et autres qui peuvent être mises à profit. Flick (2006) laisse également voir que l'utilisation de données audiovisuelles peut consister en l'analyse de films professionnels (hollywoodiens et autres) par rapport à des thèmes de société⁴ (comme l'alcoolisme) ou de films produits par des vidéastes amateurs (vidéo de vacances, de mariage, etc.). Dans ce cas, le chercheur étudie donc des vidéos, des films qui ont été produits par d'autres dans un but précis.

Ajoutons que la sociologie visuelle, pour sa part, s'intéresse à l'image davantage par l'intermédiaire de la photographie que de la vidéo (Harper, 2005; Murthy, 2008). En fait, les méthodes visuelles s'étendent bien au-delà de la simple utilisation de la vidéo et incluent également la photographie, le dessin (Mitchell, 2006), les arts scripturaux en

4 On pourrait associer ce genre de recherche, sans s'y restreindre, à l'anthropologie des médias de masse, elle-même issue d'une vision moderne de l'anthropologie culturelle (Ginsburg, 2005).

général⁵. Terminons en distinguant l'ethnographie visuelle de l'ethnographie numérique⁶, qui consiste quant à elle en l'étude de l'environnement numérique que permet Internet, par exemple les environnements hypermédias, les communautés virtuelles associées aux jeux en ligne, aux logiciels libres, aux réseaux sociaux, etc. Il s'agit ici de faire de la recherche « en ligne », laquelle pose des questions bien différentes de celles traitées dans ce texte, notamment à cause de l'absence de terrain physique d'investigation qui modifie la relation d'enquête (Demazière, Horn, & Zune, 2011). Ces distinctions posées, tournons-nous vers les spécificités de l'ethnographie visuelle, dont je limiterai à dessein le sens à l'intégration de la caméra à la pratique d'enquête de terrain, suite à ce premier tour d'horizon qui montre que la tradition (audio)visuelle peut inclure d'autres médias.

1.2 *La production de films ethnographiques : quelques repères*

L'ethnographie visuelle (Pink, 2001) a vu le jour à la fin du XIX^e siècle, peu après l'invention de la caméra et de la possibilité qu'offrait alors cette nouvelle technologie d'enregistrer (historiquement sans son) la « réalité ». L'usage le plus fréquent de la caméra, en ethnographie visuelle, renvoie à la création de films documentaires ou films ethnographiques (Grimshaw & Ravetz, 2009; Heider, 2006), dont la spécificité est de communiquer des connaissances anthropologiques (Ruby, 2008). Ce sont surtout Margaret Mead et Gregory Bateson qui ont contribué à populariser l'approche, à la suite de leur étude photographique et filmique de Bali dans les années 1930 (de Brigard, 2003). À cette époque, la vision épistémologique qui guidait l'utilisation de la caméra en était une réaliste, puisqu'on lui conférait la capacité d'enregistrer de manière objective les comportements des individus (Jacknis, 1988). Dans cet esprit, la caméra est alors placée en périphérie de l'activité filmée, dans l'espoir que les participants agissent « naturellement ». La vision réaliste implique aussi, au plan technique, de minimiser les méthodes filmiques (gros plans, plans larges, plongées, contre-plongées, etc.). En ce qui concerne la

5 L'ethnographie « multimodale » (Dicks, Soyinka, & Coffey, 2006) tire parti de cette variété et part du principe que différents modes de représentation de l'expérience (vidéo, photo, dessin, texte, etc.) ne donnent pas accès à la même connaissance ethnographique. Leur mise en dialogue articulée permettrait ainsi de produire des descriptions plus justes et étoffées.

6 Dans les écrits anglophones, on retrouve les termes *online ethnography*, *webethnography* ou encore *netnography* (Prior, 2010), mais aussi *hypermedia ethnography* et *digital ethnography* qui sont aussi parfois utilisés pour parler d'ethnographie visuelle (Murthy, 2008), engendrant des confusions. Il arrive par ailleurs que les ethnographies visuelles intègrent l'utilisation d'Internet, notamment dans la représentation et la diffusion des données, ce qui continue de brouiller les frontières avec l'ethnographie numérique.

postproduction, la vision réaliste impose encore un minimum de montages. Beaucoup ont critiqué ces recommandations qui conduisent à produire des « films » peu regardables, et souvent peu regardés, sous prétexte d'une interaction minimale entre la caméra, le caméraman et ceux qui sont filmés. La vision réaliste tend de ce fait à ignorer le caractère construit de la vidéo, du film.

La perspective réaliste est aujourd'hui en concurrence avec une vision plus constructiviste de la vidéo, considérée comme une construction entre celui qui filme et celui qui est filmé. Cette conception a pu voir le jour grâce à l'évolution de la pensée anthropologique et de sa tradition essentiellement écrite (Mead, 2003) où l'on allait de plus en plus considérer que les descriptions ethnographiques ne sont pas des comptes-rendus objectifs et « totaux » d'une culture donnée, mais plutôt, comme toute recherche, des récits qui seraient toujours des « vérités partielles » (Pink, 2001). Dans cette perspective, la production de films ethnographiques conduit à des considérations scéniques qui étaient absentes de la vision réaliste. Par exemple, l'ethnographe doit-il « faire jouer » les participants, suivant un scénario, fut-il minimaliste, pour filmer ce qu'il a observé et qu'il veut représenter dans son film (Møhl, 2011)? Une attention est également portée aux aspects esthétiques de l'entreprise filmique, aussi bien en matière de prises de vue que de montage (Fewkes, 2008; Hayes, 2007) et ce, dans l'optique de produire des films visuellement attrayants. Dans tous les cas, l'ethnographe doit s'interroger sur la nature des modifications qu'il propose, à travers la « mise en scène » et le montage, et leur influence sur les « vérités » qu'il produit.

À côté des films ethnographiques qui continuent toujours d'être produits à l'heure actuelle, l'ethnographie visuelle englobe aussi l'étude des aspects visuels d'une culture donnée (Wright, 2008) et, de manière plus importante pour le propos de ce texte, l'utilisation de la vidéo comme une manière de faire de la recherche de terrain (Pink, 2007; Ruby, 2005; Shrum, Duque, & Brown, 2005). Dans cette dernière acception, la vidéo est considérée, de manière finalement assez spécifique après le tour d'horizon proposé, comme une méthodologie de la recherche, plutôt que seulement un moyen d'enregistrer la « réalité » ou de véhiculer des connaissances anthropologiques. Dans la partie suivante, nous allons voir à quoi tient plus précisément cette distinction. La proposition théorique sous-jacente se résume en fait à peu de mots : plutôt que de produire des films *sur* la vie de participants comme sujets d'étude, l'idée est de produire des films *avec* les participants.

Derrière cette apparente simplicité de formulation se cachent d'importants fondements théoriques, impliquant leur lot de considérations méthodologiques.

2. Produire des films avec les participants ou l'ethnographie visuelle comme méthodologie de recherche

Que signifie, donc, produire des films avec les participants? Dans cette partie, j'aborde les deux éléments distinctifs qui me semblent être au cœur de cette proposition. On verra, d'une part, qu'elle implique un partage de la responsabilité de filmer pour accéder aux points de vue des participants; et d'autre part, qu'elle sous-entend un partage de la responsabilité de ce qui sera représenté dans le film ethnographique, afin d'agencer et de refléter au mieux la variété de « manières de voir les choses » capturées à travers les séquences vidéo.

2.1 Un partage de la responsabilité de filmer pour accéder aux multiples points de vue des participants

Produire des films avec les participants, c'est d'abord redéfinir la responsabilité de chacun, chercheur et participants, dans ce qui sera filmé. Dans cette section, j'insiste sur la portée de la vidéo comme moyen d'accéder aux points de vue des participants de la recherche, à travers un partage de la responsabilité de filmer. Laisser les participants filmer leur propre culture est assez récent en ethnographie visuelle et remonte à une étude maintenant célèbre de Worth & Adair, *Through Navajo Eyes* (1972, citée dans de Brigard, 2003; El Guindi, 2004). Au cours de cette recherche, ces auteurs ont appris à sept Indiens Navajos à se servir de caméras en vue qu'ils produisent eux-mêmes des films sur leur propre culture, selon leur propre manière de voir les choses. Comme le relève El Guindi (2004), « [...] what the Navajos show us about themselves in their films is very different from what an anthropologist shows in his » (p. 143). Depuis cette recherche pionnière, faire filmer les participants est une voie de plus en plus empruntée en ethnographie visuelle. Cette manière de faire est surtout utilisée dans les recherches ethnographiques « engagées » où l'objectif est de produire des films pour défendre une cause ou dénoncer par exemple une injustice telle que vécue par un groupe d'acteurs sociaux (Baeana, Pérez, Sotelo, & Mateos, 2004; Désilets, 2008; Pink, 2007; Wickett, 2007).

Dans ces recherches, la vidéo est un moyen de se rapprocher de l'idéal de l'ethnographie, formulé par Malinowski, l'un des pères de l'anthropologie telle qu'on la connaît aujourd'hui. Malinowski (1922/1989) a systématisé la recherche de terrain, en proposant une méthode dite d'observation participante, qui implique la présence active du chercheur sur son terrain de recherche. Cette présence prolongée du chercheur sur le terrain est envisagée dans le but de réussir à rendre compte du vécu et de la culture des individus, selon le point de vue d'un participant, ce qui deviendra par ailleurs un des atouts majeurs et distinctifs de l'ethnographie par rapport à d'autres traditions de recherche. Comme le note El Guindi (2004), « [...] the very notion of holistically grasping the inside view and experience and communicating it in analysis remains a core aspect of anthropology's goal » (p. 139). Derrière cette idée de faire filmer les participants eux-mêmes, il y a donc un espoir, celui d'un accès inédit à leurs points de vue permettant d'atteindre un degré de compréhension de ce qu'ils vivent que d'autres méthodes pourraient difficilement permettre. Autrement dit, faire filmer les participants, c'est se permettre de se rapprocher de l'idéal ethnographique en se donnant accès à leurs points de vue, grâce à ce qu'ils choisiront de filmer.

Plus généralement, faire filmer les participants rejoint toute une tradition de pensée qui vise à faire « entendre leur voix » à travers la recherche, notamment en contexte scolaire (Schultz, 2011). Dans cette perspective, on parlera également de faire de la recherche *avec* les participants, plutôt que *sur* eux et leurs pratiques. Dans le champ anthropologique, cette vision de la recherche épouse les présupposés de l'ethnographie collaborative (Lassiter, 2005), au sein de laquelle les participants ne sont plus seulement considérés comme des informateurs, mais bien comme des consultants ayant leur mot à dire dans la pratique de l'enquête ethnographique. Comme le relève Lassiter (2005), la collaboration n'est alors plus vue comme une conséquence de l'enquête, induite par la présence du chercheur sur son terrain. Au contraire, la collaboration est prévue méthodologiquement, de la préparation de l'enquête à son compte-rendu, en passant par le travail de terrain. C'est là aussi que se situe l'ambition de l'ethnographie visuelle lorsque l'ethnographe partage la responsabilité de filmer.

2.2 *Un partage de la responsabilité de ce qui sera représenté dans le film pour mieux refléter les « manières de voir les choses » des participants*

Produire des films avec les participants, c'est aussi redéfinir la responsabilité de chacun, chercheur et participants, dans ce qui sera représenté dans le film. Ci-dessus, j'ai insisté sur la pertinence de laisser les acteurs filmer pour accéder à leurs points de vue. Goldman-Segall (1998) pousse plus loin l'attrait théorique de cette proposition. Plutôt que de parler de point de vue (*point of view*), comme c'est habituellement le cas en ethnographie, cette auteure parle en effet de « manières de voir les choses » (*points of viewing*). Là où le premier terme suggère que nous voyons et décrivons tous le monde à travers notre propre « lentille », ce qui apparaît inévitable, le second implique de combiner des points de vue pour enrichir notre compréhension du monde : « The notion of points of viewing is not limited to the various positions we occupy. Indeed, the purpose of understanding points of viewing is to enable us to broaden our scope – to enable us to learn from one another » (Goldman-Segall, 1998, p. 4). À travers son travail, Goldman-Segall montre comment le fait de faire filmer les participants, en l'occurrence des élèves, lui permet d'ajouter des « couches » d'interprétation (Aralas, 2007) à la description d'une même activité, en superposant ou en combinant leurs manières de voir les choses par rapport à une activité décrite. À ce titre, si l'ethnographie ambitionne de rendre compte de ce que vivent les acteurs selon le point de vue d'un participant, Goldman-Segall (1998) rappelle qu'il y a autant de points de vue que de participants. L'emploi de la vidéo autorise dès lors à se rapprocher d'un autre idéal de l'ethnographie, soit la description de ce que vivent les acteurs; une description qui se voudra dense (Geertz, 1996), c'est-à-dire la plus étoffée possible tout en reflétant une multitude de manières de voir les choses.

Pour atteindre cette ambition, faire filmer les élèves ne suffit cependant pas. En effet, une séquence vidéo ne parle pas d'elle-même (Colleyn, 1999). En d'autres termes, une séquence vidéo nous renseigne sur ce qu'un participant a voulu montrer, mais pas sur son interprétation. De là découle la nécessité de créer des espaces interprétatifs où les participants pourront commenter ce qu'ils ont filmé. Ces espaces interprétatifs permettent de stimuler ce que Tochon (1996, 2007) appelle la réflexion partagée, c'est-à-dire des réflexions collectives autour de ce qui se vit dans une activité donnée et qui a été capturé par la caméra. L'objet de la réflexion partagée n'est cependant pas uniquement, comme avec la technique du rappel stimulé, de se donner accès à ce que les participants pensaient au moment de filmer, mais bien aussi de comprendre ce qu'ils ont voulu illustrer à travers

leur séquence. À ce titre, les explicitations qui prennent place lors de ces moments de réflexions partagées fournissent l'occasion de confronter les différentes « manières de voir les choses » des participants.

Faire rétroagir les participants sur les séquences filmées renvoie au travail de l'anthropologue et réalisateur de films ethnographiques Jean Rouch (dans El Guindi, 2004). Cet auteur avait en effet pris l'habitude d'impliquer les participants de ses films en leur montrant des prises de vue ou des montages directement pendant le tournage, plutôt qu'uniquement à titre de spectateurs extérieurs, une fois le film produit. Son objectif était alors de recueillir leurs réactions et de modifier, au besoin, l'orientation de ce qui allait être filmé ultérieurement. Rouch appellera plus tard cette technique l'« anthropologie partagée » tandis que MacDougall, un grand anthropologue visuel contemporain, la nommera le cinéma participatif ou intertextuel; deux notions qui incluent l'idée d'une « paternité multiple » des résultats de l'enquête ethnographique visuelle (Pink, 2007). En d'autres termes, faire rétroagir les participants sur ce qui a été filmé permet non seulement d'orienter ce qui sera filmé par la suite, mais également d'impliquer les participants dans ce qui sera représenté dans le film. En effet, les rétroactions peuvent révéler que les séquences insistent trop sur tel aspect à représenter, trop peu sur tel autre, ce qui au final permet de produire un film qui respecte mieux ce que les participants souhaitent y mettre.

3. Quelques écueils d'une mise en pratique ou l'importance d'encadrer les élèves pour permettre un épanouissement des points de vue

La partie précédente a permis de poser la portée conceptuelle de l'ethnographie visuelle comme méthodologie de la recherche, d'une part à travers un partage de la responsabilité de filmer pour accéder aux points de vue des participants, d'autre part à travers un partage de la responsabilité de ce qui sera représenté dans le film ethnographique en vue de mieux refléter les « manières de voir les choses » des participants. Dans cette partie, je propose une courte réflexion complémentaire sur chacun de ces deux aspects, sous l'angle des défis de leur mise en application. De manière transversale, on pourrait dire que ce qui y est illustré ici, c'est l'exigence d'encadrer les points de vue à livrer. J'exemplifierai mes propos à l'appui de la description du devis méthodologique que j'avais prévu dans le cadre d'une préexpérimentation d'une durée de deux mois dans une classe de niveau

primaire, à raison d'une à deux journées par semaine. Notons que ce devis n'a été que partiellement mis en œuvre. On verra pourquoi en conclusion.

3.1 Exemple de devis méthodologique dans un contexte d'entrepreneuriat scolaire

La préexpérimentation menée visait à apprécier la viabilité de l'ethnographie visuelle dans le cadre d'une recherche de doctorat en milieu scolaire⁷. L'objet de la recherche consistait à documenter la démarche entrepreneuriale vécue par des élèves de sixième année du primaire (11-12 ans), dans le cadre d'une micro-entreprise scolaire (idée initiale, planification, mise en œuvre du plan d'action, problèmes surmontés, etc.). Les élèves étant principalement dans le « faire » — créer et faire tourner un magasin scolaire dans leur école — l'observation *in situ* apparaissait appropriée pour documenter cette démarche qui se construit dans la durée. Par ailleurs, l'introduction de la caméra semblait pouvoir permettre d'enrichir les observations en faisant rétroagir les élèves sur des séquences filmées, et ce, afin de récolter des données sur des aspects plus implicites de la démarche entrepreneuriale (par exemple, une décision qui aurait été prise tacitement et dont j'observerais l'application). Ceci dit, pour que l'introduction de la caméra soit acceptée par les élèves, il était nécessaire de lui donner un but. L'idée était dès lors de produire un « film » (un montage de segments vidéo) qui rende compte de la démarche des élèves dans leur magasin. Ce film constituerait ensuite le dossier de candidature des élèves dans le cadre d'un concours local qui récompense les initiatives entrepreneuriales en milieu scolaire⁸.

En s'inspirant du travail de Goldman-Segall (1998), faire filmer les élèves eux-mêmes est apparu comme une évidence : les élèves sont finalement les mieux placés pour rendre compte de ce qu'ils vivent. L'idée était donc de partager la responsabilité de filmer : je disposais d'une caméra (Sony HDR-CX560V) pour filmer mes observations, ainsi que de trois caméras de poche (Kodak Playtouch) très faciles d'utilisation et mises à la disposition de la vingtaine d'élèves de la classe. En ce qui concerne la production du film

7 L'école dans laquelle s'est déroulée cette pré-expérimentation n'est ni l'école évoquée en introduction, ni celle qui sera évoquée en conclusion dans le cadre de la collecte effective de données de doctorat.

8 Il était également prévu qu'une copie du film soit remise à chaque participant comme souvenir, mais aussi pour que les parents puissent voir les réalisations de leur enfant. Le film apparaît alors également comme un moyen d'offrir quelque chose en retour aux participants : « The idea of 'giving something back' implies that the ethnographer extracts something (usually the data) and then makes a gift of something else to the people from whom he or she has got the information » (Pink, 2001, p. 44).

proprement dit, des moments de montage en groupe, appelés « midis montage », étaient prévus. Les élèves pourraient ainsi, pendant leur temps de midi et sur une base volontaire, participer à la sélection des segments vidéo qui formeraient le produit final. Ces moments seraient aussi utilisés pour faire rétroagir les élèves sur les séquences filmées (par eux ou par moi). Autrement dit, les élèves auraient été impliqués de diverses manières dans le projet : tantôt « acteurs » des séquences filmées, tantôt cameramen (cadreurs), tantôt réalisateurs au montage. Évidemment, des moments étaient également prévus pour que les élèves se familiarisent avec l'utilisation de la caméra.

3.2 De la nécessité d'encadrer les points de vue des élèves

Cette préexpérimentation constituait pour moi une première expérience de mise en pratique de l'ethnographie visuelle. Bien que ma méthodologie de maîtrise s'inspirait déjà de l'ethnographie, l'introduction des caméras représentait une nouveauté de taille. Mon inexpérience m'a ainsi conduit à simplement « laisser traîner » les caméras des élèves à l'avant de la classe, dans l'espoir qu'ils s'en emparent et filment ce qu'ils souhaitent montrer; ce qui n'arriva pas. Je n'avais pas pris en considération que, pour que les élèves filment quelque chose, il aurait été d'abord nécessaire d'établir un contrat de communication beaucoup plus clair. Autrement dit, j'avais négligé de donner un but au fait de filmer. S'il était évident, pour moi, que nous filmions pour produire une vidéo de la démarche entrepreneuriale des élèves dans leur micro-entreprise, dans le but de présenter ce film à un concours local, encore aurait-il fallu rendre cet objectif explicite pour les élèves.

Aller chercher les points de vue des élèves, à travers un partage de la responsabilité de filmer, implique donc en quelque sorte d'encadrer ces points de vue au préalable. Si j'avais anticipé que les élèves soient tantôt acteurs, cameramen ou réalisateurs, j'avais négligé de prévoir qu'ils devaient aussi être scénaristes. Autrement dit, une planification initiale aurait dû être menée avec les élèves pour rendre explicites, d'une part, le destinataire du film (à qui dois-je donner mon point de vue?) et, d'autre part, le message à faire passer (qu'est-ce que je livre comme propos en conséquence?). Cet exercice aurait ainsi conduit à la formulation d'un contrat de communication donnant un sens, pour les élèves, au fait de filmer. Encadrer les points de vue des élèves ne veut cependant pas dire les enfermer dans un carcan. Si le contrat de communication se doit d'être explicite, il doit aussi rester ouvert pour permettre une « créativité des points de vue ». L'enjeu est alors de réussir à rester proche de ce que les élèves font dans leur micro-entreprise (connexion

à l'expérience), tout en prenant en compte les attentes anticipées du public cible (réflexion sur l'expérience), c'est-à-dire du destinataire du film. Dans le même temps, ce contrat de communication explicité serait devenu un outil analytique permettant de donner un statut au film, c'est-à-dire autorisant, pour reprendre une expression utilisée plus haut, à situer la « vérité partielle » créée à travers le film, ses conditions de production.

3.3 De la nécessité de s'assurer un accès à l'interprétation des élèves

On a vu plus haut que faire filmer les élèves est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour accéder à leurs points de vue. L'aménagement d'espaces interprétatifs apparaît alors incontournable pour accéder aux commentaires des élèves. Dans le cadre de ma pré-expérimentation, j'avais attribué ce rôle aux « midis montage », où les élèves auraient pu venir m'aider à sélectionner les séquences vidéo à intégrer à leur « film ». L'idée était que ce film devienne un moyen — celui négocié avec les élèves à travers le choix des séquences à intégrer — de représenter leur démarche à l'intérieur de leur micro-entreprise. Bien que les « midis montage » n'aient pu être concrètement mis en œuvre, en rétrospective ils n'auraient pas été suffisants pour susciter les réflexions partagées souhaitées. En effet, lorsqu'on s'adonne au montage, on réfléchit certes à ce que l'on voit, mais l'attention est davantage portée sur les aspects techniques de la postproduction et la cohérence des séquences vidéo mises bout à bout. Autrement dit, il aurait été nécessaire de ne pas amalgamer espace interprétatif et espace de postproduction, en réservant un temps et un lieu spécifiques pour chacun de ces aspects de la production du « film » représentant la démarche entrepreneuriale des élèves.

Si l'on revient à Jean Rouch, qui m'a inspiré cette pratique, ce dernier ne demandait pas aux participants de choisir des extraits à regarder : il leur montrait des prises de vue ou des montages qu'il avait lui-même sélectionnés. Face à la grande quantité de données filmées, surtout si plusieurs personnes sont invitées à s'emparer de la caméra, il est nécessaire que le chercheur procède à un premier tri des données, à travers un visionnement initial qui le renseignera sur ce qui a été filmé et ce qui vaut la peine d'être soumis à la réflexion des élèves. Par ailleurs, l'espace interprétatif consacré où les élèves pourront commenter les extraits vidéo sélectionnés par le chercheur se doit d'être bien pensé. D'une part, il est nécessaire de définir sa fonction, aussi bien dans la recherche que pour les élèves, et ce, afin de donner une direction aux réflexions qui y seront menées (à quoi sert l'espace interprétatif et, donc, qu'est-ce que j'y apporte?). D'autre part, il est

important de préciser d'emblée sa forme et sa fréquence, afin de fournir un environnement prévisible où les élèves, même les plus timides, se sentiront à l'aise de visionner et de commenter des séquences vidéo les mettant en scène (comment et quand l'espace interprétatif sera-t-il organisé?). Dans l'aménagement de l'espace interprétatif dédié à la réflexion partagée, l'enjeu reste *in fine* de créer un lieu qui soit pertinent aussi bien pour les élèves que pour le chercheur.

Conclusion

Comme le montre cet article, l'ethnographie visuelle, dans son sens spécifique de méthodologie de la recherche, recèle un grand potentiel pour intégrer les points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire. On a bien compris que la proposition implique non seulement un partage de la responsabilité de filmer, mais aussi un partage de la responsabilité de ce qui sera représenté dans le film. On a aussi pris conscience que pour recueillir puis intégrer les points de vue des élèves, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs qui permettent d'encadrer, sans toutefois les entraver, les points de vue à livrer. Pour terminer, j'aimerais revenir sur certains problèmes éthiques que recèle l'approche, sans prétendre à l'exhaustivité (Perry & Marion, 2010). L'élément qui vient tout de suite à l'esprit, surtout quand la recherche implique des jeunes, concerne l'autorisation même d'introduire des caméras dans les écoles et de filmer les élèves. En fait, l'utilisation de la caméra comme outil de collecte de données ne pose pas beaucoup de problèmes en soi, dès lors que les participants, et leurs parents dans le cas d'une ethnographie scolaire, consentent librement à être filmés et que les séquences filmées ne sont accessibles qu'au chercheur aux fins de l'analyse. Le véritable problème éthique, qui survient au moment de représenter les résultats de la recherche, concerne l'utilisation ultérieure des données filmiques récoltées.

Introduire la caméra comme méthodologie de la recherche amène en effet à penser à représenter visuellement les résultats de la recherche, en dépassant les traditionnelles descriptions écrites. Dans le cas de la préexpérimentation, j'avais prévu de me servir des séquences vidéo pour produire un « film » de la démarche entrepreneuriale des élèves

dans leur micro-entreprise⁹. D'autres utilisations de ces séquences auraient pu être envisagées. MacDougall (2001), Pink (2004) et Ruby (2008) illustrent ainsi que la vidéo numérique permet aujourd'hui des usages beaucoup plus souples et interactifs des prises de vue et des montages produits, notamment à travers les environnements hypermédias (DVD, Internet). Dans tous les cas, il est nécessaire de s'interroger sur la manière de représenter les données et les publics qui pourront dès lors y accéder. Dans la mesure où l'anonymat des participants ne peut être garanti dans les vidéos, sauf manipulations techniques (brouillage et autres) qui rendraient caduc le bien-fondé de représenter les données sous leur forme audiovisuelle, il est essentiel de prévoir consciencieusement les utilisations futures des montages produits, ce qui est pratiquement impossible une fois qu'ils entrent dans la sphère publique. Pink (2001) conclut ainsi : « even if informants agree to footage of them being presented publicly, they may not understand full implications of such public exposure » (p. 145).

Plus avant, une fois les montages vidéo dans la sphère publique, ni le chercheur ni les participants n'ont de contrôle sur les interprétations qui en seront faites. Une image ne parle pas d'elle-même (Colleyn, 1999), elle est toujours le fait de quelqu'un qui a voulu montrer quelque chose. L'interprétation de l'image peut dès lors prendre différents sens, en fonction des contextes et des acteurs qui la visionnent. Par exemple, le film produit dans le cadre de la préexpérimentation m'aurait servi à montrer la pertinence pédagogique de la micro-entreprise scolaire, en illustrant la démarche des élèves, là où d'autres auraient pu se servir de cette même vidéo pour condamner l'introduction de l'entrepreneuriat en milieu scolaire. Pink (2001) relève ainsi que : « video raised the question of whether, when people consent to be filmed, they are really 'informed' about how they will be represented and how others will interpret this » (p. 154). Une précaution élémentaire serait donc d'accompagner une vidéo du sens qu'on a voulu lui donner ou de ce qu'elle est censée illustrer. Ceci peut être réalisé par l'ajout d'une narration en voix « off » ou d'un texte introductif de la vidéo.

9 Bien que cette utilisation des « données » était prévue, le comité d'éthique de l'université du chercheur l'a dispensé d'obtenir le consentement écrit des élèves et de leurs parents, dans la mesure où il s'agissait d'une pré-expérimentation et non de la collecte officielle de données de doctorat. Néanmoins, tous les parents avaient signé le formulaire interne de l'établissement scolaire autorisant leur enfant à être photographié et filmé dans le cadre des activités scolaires usuelles.

L'ethnographie visuelle renvoie donc à des questionnements éthiques importants qui doivent être anticipés avant de se lancer sur le terrain. D'autres défis, techniques et analytiques, parsèment encore le chemin qui mène à une ethnographie visuelle réussie. Au plan technique, par exemple, la prise de son peut s'avérer problématique dans un environnement scolaire parfois bruyant, le choix d'utiliser ou non un trépied doit être envisagé, les logiciels de montage vidéo doivent être maîtrisés. Au plan analytique, il faut entre autres s'outiller pour interpréter des données audiovisuelles, considérer si on analyse uniquement le film produit ou également les séquences qui n'ont pas été retenues dans le montage final, trouver un moyen de représenter visuellement les données. Mais avant tout, il faut être à l'aise avec l'incertitude que produit une telle démarche. Pink (2001, p. 33–35) nous met ainsi en garde :

Researchers should not have fixed, preconceived expectations of what it will be possible to achieve by using visual research methods in a given situation. [...] However, neither a researcher's own preparation, nor other ethnographer's accounts can predict how a 'visual method' will develop in a new project. Just as ethnography can only really be learnt in practice, ethnographic uses of visual images and technologies develop from practice-based knowledge.

En dépit des promesses théoriques de l'ethnographie visuelle, l'incertitude liée à la démarche et les défis de sa mise en pratique m'ont conduit à reconsidérer mon application de l'approche dans le cadre de ma méthodologie effective de doctorat. De l'ethnographie, j'ai gardé l'idée d'une présence prolongée sur le terrain. J'ai ainsi suivi un groupe d'élèves de deuxième année du primaire (7–8 ans) sur une année scolaire complète. Tout comme lors de ma préexpérimentation, le projet des élèves consistait à créer et faire tourner un magasin scolaire dans leur école¹⁰. De l'ethnographie visuelle, j'ai gardé l'idée d'introduire la caméra dans ma pratique d'enquête. Bien qu'ayant abandonné le projet — trop complexe sans formation adéquate — de produire un film représentant la démarche entrepreneuriale des élèves, j'ai filmé toutes mes observations en classe. De l'ethnographie visuelle, j'ai aussi gardé l'idée d'impliquer les participants dans la démarche

10 Notons d'ailleurs que j'ai suivi la même enseignante lors de ma pré-expérimentation (mars–avril 2012) et de ma collecte de données effective de doctorat (septembre 2012 à juin 2013); l'enseignante ayant en effet changé d'école et par la même occasion de groupe d'âge scolaire entre les deux.

d'enquête. J'ai donc organisé un conseil d'élèves quasi hebdomadaire, compris comme une structure réflexive et démocratique au cours de laquelle les élèves étaient invités à réguler ce qui se vivait dans leur magasin scolaire. Ce conseil servait en priorité à recueillir les points de vue des élèves sur leur démarche entrepreneuriale. Certaines discussions dans le conseil d'élèves étaient par ailleurs stimulées par les vidéos produites. Au final, au lieu de produire un film, je me suis servi des vidéos pour extraire des images qui m'ont permis de créer un roman-photo illustrant la démarche entrepreneuriale des élèves. Cette première introduction de la caméra à ma pratique d'enquête dont un prochain article rendra compte dans le détail, bien qu'elle ait été moins audacieuse qu'anticipée, m'a permis de me familiariser avec la pratique de l'ethnographie visuelle et de commencer à apprécier ses bénéfices, pour mieux prendre en compte les points de vue des élèves dans mes recherches.

Références

- Aralas, D. (2007). Extending video ethnographic approaches. Dans G. Walford (Éd.), *Studies in Educational Ethnography, Vol. 12*, pp. 169–184). Greewinch, CT: JAI Press Inc.
- Baeana, V. C., Pérez, A. M., Sotelo, R. M., & Mateos, M. O. (2004). Revealing the hidden: Making anthropological documentaries. Dans S. Pink, L. Kürti, & I. Afonso. (Éds), *Working images: Visual research and representation in ethnography* (pp. 131–146). Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Colleyn, J.-P. (1999). L'image d'une calebasse n'a pas le goût de la bière de mil : l'anthropologie visuelle comme pratique discursive. *Réseaux*, 17(94), 19–47.
- de Brigard, E. (2003). The history of ethnographic film. Dans P. Hockings (Éd.), *Principles of visual anthropology* (3^e éd., pp. 13–43). Berlin, Allemagne: Mouton de Gruyter.
- Demazière, D., Horn, F., & Zune, M. (2011). Ethnographie de terrain et relation d'enquête : observer les « communautés » de logiciels libres. *Sociologie*, 2(2), 165–183.
- Désilets, M. (2008). L'utilisation de données ethnographiques vidéo à des fins de luttes territoriales : accident de terrain ou juste retour à la communauté? *Altérités*, 5(2), 82–99.
- Dicks, B., Soyinka, B., & Coffey, A. (2006). Multimodal ethnography. *Qualitative Research*, 6(1), 77–96.
- El Guindi, F. (2004). *Visual anthropology: Essential method and theory*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Epstein, J. (1998). Introduction: Generation X, youth culture and identity. Dans J. Epstein (Éd.), *Youth culture: Identity in a postmodern world* (pp. 1–23). Oxford, Royaume-Uni: Blackwell.
- Fewkes, J. H. (2008). The seductive gaze through the gold filter: Representation, color manipulation, and technology choices in visual ethnography. *Visual Anthropology Review*, 24(1), 1–11.

- Flick, U. (2006). Visual data: Photography, film and video. Dans *An introduction to qualitative research* (pp. 233–244). Londres, Royaume-Uni: Sage Publications.
- Geertz, C. (1996). *Ici et là-bas : l'anthropologue comme auteur* (traduit par D. Lemoine). Paris, France: Métailié.
- Ginsburg, F. (2005). Media anthropology: an introduction. Dans E. W. Rothenbuhler & M. Coman (Éds), *Media anthropology* (pp. 17–25). Londres, Royaume-Uni: Sage Publications.
- Goldman-Segall, R. (1998). *Points of viewing children's thinking: A digital ethnographer's journey*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grimshaw, A., & Ravetz, A. (2009). *Observational cinema: Anthropology, film, and the exploration of social life*. Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Harper, D. (2005). What's new visually? Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 747–762). Londres, Royaume-Uni: Sage Publications.
- Hayes, M. (2007). Overwhelmed by the image: The role of aesthetics in ethnographic filmmaking. Dans R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Éds), *Video research in the learning sciences* (pp. 67–76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heider, K. G. (2006). *Ethnographic film* (éd. rév.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Jacknis, I. (1988). Margaret Mead and Gregory Bateson in Bali: Their use of photography and film. *Cultural Anthropology*, 3(2), 160–177.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9–26.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MacDougall, D. (2001). Renewing ethnographic film: is digital video changing the genre? *Anthropology Today*, 17(3), 15–21.
- Malinowski, B. (1922/1989). *Les Argonautes du Pacifique occidental* (3^e éd., pp. 57–82). Paris, France: Gallimard.

- Mead, M. (2003). Visual anthropology in a discipline of words. Dans P. Hockings (Éd.), *Principles of visual anthropology* (3^e éd., pp. 3–10). Berlin, Allemagne: Mouton de Gruyter.
- Mitchell, L. M. (2006). Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), 60–73.
- Murthy, D. (2008). Digital ethnography: an examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, 42(5), 837–855.
- Møhl, P. (2011). Mise en scène, knowledge and participation: considerations of a filming anthropologist. *Visual Anthropology*, 24(3), 227–245.
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui? *Recherches qualitatives, Hors Série*, 10, 30–46.
- Perry, S., & Marion, J. S. (2010). State of the ethics in visual anthropology. *Visual Anthropology Review*, 26(2), 96–104.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. Londres, Royaume-Uni: Sage Publications.
- Pink, S. (2004). Conversing anthropologically: Hypermedia as anthropological text. Dans S. Pink, L. Kürti, & A. I. Afonso (Éds), *Working images: Visual research and representation in ethnography* (pp. 166–184). Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Pink, S. (2007). Applied visual anthropology: social intervention and visual methodologies. Dans S. Pink (Éd.), *Visual interventions: Applied visual anthropology* (pp. 3–28). Oxford, NY: Berghahn Books.
- Prior, D. (2010). *Webethnography: A typology of online contexts and consequent research implications*. Compte rendu du congrès « Doing More with Less » du College of Business and Economics, University of Canterbury, Christchurch, Nouvelle-Zélande. Repéré à : <http://anzmac2010.org/proceedings/pdf/anzmac10Final00133.pdf>
- Rosenstein, B. (2002). Video use in social research and program evaluation. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), 22–42.
- Ruby, J. (2005). The last 20 years of visual anthropology: A critical review. *Visual Studies*, 20(2), 159–170.

- Ruby, J. (2008). A future for ethnographic film? *Journal of Film and Video*, 60(2), 5–14.
- Schultz, B. D. (2011). Curricular possibilities: Listening to, hearing, and learning from students. Dans B. D. Schultz (Éd.), *Listening to and learning from students: Possibilities for teaching, learning, and curriculum* (pp. 1–7). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Shrum, W., Duque, R., & Brown, T. (2005). Digital video as research practice : Methodology for the millennium. *Journal of Research Practice*, 1(1), 1–19.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée : fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467–502.
- Tochon, F. (2007). From video cases to video pedagogy: A framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis. Dans R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Éds), *Video research in the learning sciences* (pp. 53–65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wickett, E. (2007). Visual anthropology and development: Video as critique, praxis and process. *Visual Anthropology Review*, 23(1), 69–75.
- Wright, T. (2008). *Visual impact: Culture and the meaning of images*. Oxford, Royaume-Uni: Berg.