

UNE DEMARCHE COMPARATIVE ELABOREE AU FIL DE L'EXPERIENCE DU TERRAIN

A comparative approach developed through field's experience

Maryan Lemoine¹

Reçu : 29 août 2021

Accepté : 10 décembre 2021

Résumé

Par un récit analytique, nous retraçons la généalogie, puis, pas à pas, le déroulement d'une recherche en cours, présentant ainsi les jalons d'une démarche comparative élaborée au fil du temps.

Après des études concernant la mobilisation face au décrochage scolaire en France, se développe une recherche en Nouvelle Calédonie afin d'établir des données selon des méthodes de type ethnographique, pour donner à voir et à comprendre qui sont les décrocheurs et qui se mobilisent avec eux. À ce stade, l'intention n'est pas d'asservir le terrain à un projet comparatif. Mais en se déployant sur trois unités d'investigation distinctes, l'enquête dévoile bientôt une dimension infra du travail comparatif, et reconfigure la démarche et les choix méthodologiques.

Au cours de cette « aventure méthodique », c'est alors par l'actualisation en situation, de préventions méthodologiques, que les recueils sont menés. Le choix d'en passer par l'écriture de monographies permet de les affiner. Les trois unités sont alors pensées comme en constellation, afin d'articuler l'analyse entre les niveaux infra et initial de la démarche comparative. Une attention particulière porte enfin sur l'énonciation afin de se garder du risque d'un emballement « compar'hâtif » qui détournerait de l'intention scientifique et de la compréhension de ce qui est exposé.

Mots clés

Terrain multi-situé, aventure méthodique, approche comparative, démarche ethnographique, mobilisation face au décrochage.

¹ Maître de conférences en Sciences de l'éducation, UE FrED-Education et diversités en espaces francophones. Université de Limoges. Courriel électronique : maryan.lemoine@unilim.fr

Abstract

This analytical account aims to trace the genesis and development of an ongoing research project, which has laid the foundations of a comparative approach to be built on over time.

Following on from studies of the handling of student disengagement in French schools, we have developed a research project in New Caledonia to collect ethnographic data to shed light on who is affected by student disengagement and who is working with them. At this stage, the intention is not to subjugate our fieldwork to a comparative project; but as it has been deployed in three distinct zones, the study will open up a comparative sub-dimension, and reconfigure our approach and methodological choices.

During this “methodical adventure”, data are collected from updates in the field to prevention methods. The decision to write monographs allows us to refine them. The three zones are studied in constellation, in order to connect the initial levels of the analysis with the sub-level of a comparative approach. Particular attention is paid to our discourse in order to guard against the risk of the comparative approach taking over and diverting attention from our scientific intentions and the understanding of our results.

Key words

Multi-sited ethnographic fieldwork, methodical adventure, comparative approach, handling of student disengagement.

Pour citer l'article

Lemoine, M. (2021). Une démarche comparative élaborée au fil de l'expérience du terrain. *Intervención*, 11(2), 26-49.

1. Introduction

Observant depuis plus d'une décennie, les enjeux relatifs au décrochage scolaire, nous nous sommes, ces dernières années, ouverts à des terrains hors de la métropole. Depuis 2017, nous avons réalisé, en Nouvelle-Calédonie, deux séjours d'un mois environ, afin d'y étudier les relations entre les élèves, les professionnels scolaires, éducatifs, sociaux, enfin les membres des familles et des tribus. Menés selon une méthodologie de type ethnographique, les recueils de données se sont d'abord effectués sur la base d'immersions dans plusieurs établissements. Les observations sont réalisées en classe, comme à l'occasion de réunions diverses, ou encore dans « les coulisses » (Payet, 1997), lors de moments plus informels. Dans leur suite, des entretiens et des collectes de documents et de

traces de pratiques professionnelles sont réalisés afin de mettre à jour des figures, des conditions et des motifs de mobilisation dans et autour de l'école. Nous avons ainsi notamment pu documenter et analyser le rôle de certaines femmes, qui incarnent et assurent entre l'école et la tribu, la continuité de la relation éducative (Lemoine, 2019 y 2021).

Il s'agit ici de revenir sur la généalogie et le déroulement d'une recherche en cours, vécue d'abord comme une expérience, à la fois scientifique et humaine, alternant des moments de préparation, avec des séjours d'étude, des temps de mise en ordre des données, avec d'autres temps de lecture et d'écriture. En distinguant progressivement les fils tissant cette activité scientifique, nous dévoilerons comment cette enquête s'est développée et éclairerons ainsi la façon dont a été conçu, s'est opéré, puis adapté, un travail au cours duquel sont apparus des conceptions et des modes de réalisation dessinant peu à peu une démarche comparative, alors non envisagée en ces termes dans les prémices.

En quoi, et dans quelle mesure, participent à cette élaboration les choix méthodologiques initiaux, les rencontres, les mises en action, les tâtonnements ou bien encore les incompréhensions, contraintes, incertitudes et ajustements ? Qu'est-ce que cela nous dit de ce cheminement et de la façon de concevoir, pas à pas, une telle démarche ? De quels jalons se constitue dès lors cette expérience comparative, et en quoi la prise de conscience de ces jalons influence-t-elle, à la fois, le chercheur, sa posture, enfin la poursuite des travaux ?

Ces questions guident, d'une certaine manière, le présent récit analytique.

Après avoir exposé l'opportunité initiale d'un accès au terrain et les préventions méthodologiques qui en conditionnent l'engagement, notamment celle de ne pas asservir le terrain au seul projet comparatif, nous expliciterons, entre familiarité et distanciation, les modes de recueil privilégiés dans cette enquête, déployée sur un terrain multi-situé. Nous ferons alors apparaître un niveau infra de la démarche comparative, que le recours à l'écriture va aider à penser et à composer. Enfin, nous verrons comment, entre hypercontextualisation et radicalité ethnographique, l'écriture monographique a permis de ne pas se laisser emporter par la « tentation compar'hâtive ».

2. Savoir saisir une opportunité et l'accompagner de préventions méthodologiques

2.1. Généalogie d'un projet : une étudiante kanak se prépare à faire enquête, en terre natale

En septembre 2015, une étudiante kanak² rejoint notre Master, après une licence de Lettres à l'Université de Nouméa. Elle souhaite mener un travail en sciences de l'éducation visant à éclairer les causes du décrochage scolaire des élèves kanak, dont elle dit avoir constaté, lors de son parcours scolaire, qu'ils étaient, parmi ses camarades, « assez nombreux à arrêter l'école »³.

Commence avec elle un travail préparatoire consistant en une revue de littérature et en l'appropriation de concepts relatifs au décrochage⁴. De même s'agit-il de penser comment engager une enquête de terrain lors d'un retour prochain en Nouvelle-Calédonie. Au fil des mois et des lectures, apparaît, dans nos discussions, la nécessité de se garder d'un cadrage théorique ou une grille d'analyse, trop précocement influencés par une approche, pourrait-on dire « métropolo-centrée ». Cela comporterait en effet le risque de déterminer, pour partie, son rapport au terrain et les modes de recueil de données à venir.

Au printemps 2016, elle annonce son intention de solliciter, pour l'année suivante, la cité scolaire fréquentée au collège, moins d'une dizaine d'années auparavant, afin d'y effectuer des immersions. Comment, dès lors, appréhender le terrain ?

Nos échanges portent sur les enjeux méthodologiques relevant de la familiarité avec l'objet, le terrain de recherche, et concernent les rapports entretenus avec les publics enquêtés⁵. Ceux-ci l'amènent, par le truchement de l'écriture, à se remémorer et à stabiliser des éléments relevant de « ses années collège » : les relations interpersonnelles, l'organisation des cours, des bribes de récits

² Larissa Léon a brillamment soutenu son mémoire de M2 à l'automne 2018, qu'elle soit ici remerciée pour nos échanges toujours fournis.

³ Selon ses dires plusieurs fois réitérés.

⁴ Quelques contributions consultées à cette époque, par l'étudiante, présentées par ordre chronologique de parution : Bloch M.C., Gerde B., (dir.), (1998) Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse, Lyon, Chronique sociale ; Bernard, P.Y. (2013) Le décrochage scolaire, PUF, QSJ ? ; Gigue, M.(dir), Bruggeman, D., Lemoine, M., Lesur, E., Tillard, B. (2013) Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire. Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

⁵ Voir, notamment à ce sujet les différents articles du numéro thématique dirigé par M. Guigue (2005a).

d'itinéraires de camarades aux marges de l'école, enfin la présentation de quelques figures enseignantes et éducatives. En parallèle, elle entreprend de dresser la liste des personnes qui seraient encore en poste ou présentes dans les alentours de l'établissement, ou dans les tribus environnantes.

L'aidant à prendre conscience et à signifier des souvenirs qui, bons ou mauvais, et plus ou moins marquants, imprègnent cependant sa mémoire, ces travaux contribuent à une forme de distanciation progressive. Ainsi sont peu à peu façonnées des conditions préalables à l'élaboration d'une posture d'apprentie chercheuse, pour celle qui, revenant « sur les lieux », s'enrichit à comprendre les incidences d'être connue des personnes qu'elle va rencontrer, tout comme à concevoir que connaître « de l'intérieur » un terrain, n'est pas anodin.

Comme l'indique Woods (1990), cette familiarité est un atout qui peut devenir encombrant, si l'on est lié, d'une manière ou d'une autre aux enquêtés. Ainsi, par cette forme d'autoanalyse, qui « désigne précisément cette mise au jour du rôle joué, parfois à son corps défendant, par l'ethnographe dans le milieu qu'il étudie » (Weber, 2012), sont prévenus des embarras possibles au moment d'entrer sur le terrain. Weber l'indique en effet, « l'enquête n'est possible que si les enquêtés donnent une place à l'ethnographe ». Il s'agit donc de comprendre comment s'y inscrire.

Ce processus de réflexion la conduit à choisir de se concentrer sur les faits et les interactions, plus que sur les personnes elles-mêmes. Et même si cela relève d'un apprentissage qui ne s'effectuera qu'en situation, nous l'encourageons à esquisser des dispositions de corps et d'esprit lui permettant de rendre le familier, « anthropologiquement étrange »⁶. Faire siennes ces préventions, c'est se préparer à établir une « juste distance à son objet d'étude » (Bensa, 1995), et non pas seulement aux publics rencontrés.

Elle se résout ainsi à ne pas mener d'entretiens, afin d'éviter les effets de connivences. Elle décide, en plus des observations, de recueillir dans son journal des traces et des documents mis à sa disposition lors des immersions. Enfin elle espère compléter ses recueils de l'étude des archives de la scolarité (relevés des absences, comptes-rendus des instances disciplinaires). Cultiver ainsi un recul éclairé, tout en aiguisant son attention, c'est prévoir de s'engager en « équilibriste », posture sans doute périlleuse, mais aussi sûrement, féconde.

⁶ Selon les préceptes de Garfinkel, cité par Coulon (1987).

Le projet d'étude, précisé au plan méthodologique, appelle par ailleurs une réflexion quant aux moyens financiers pour le mener. L'étudiante s'adresse à un organisme de Province Nord, susceptible, par l'octroi d'une bourse d'étude, de soutenir ce retour. Voyant, au cours du printemps 2016, que les choses sont incertaines, nous sollicitons un complément de financement de la région, dans la suite d'une recherche, préalablement financée⁷.

C'est ici que se noue la généalogie de nos propres séjours d'étude.

2.2. Esquisser une approche à large focale pour ne pas tout conditionner à la démarche comparative

Nous rédigeons un projet, intitulé LimNéo, dont la demande financière prévoit de couvrir les déplacements et dépenses courantes pour deux personnes durant un mois. L'idée est de soutenir l'étudiante et d'envisager, le cas échéant, d'accomplir également un déplacement. Les réponses tardant à venir, elle prend la décision de repousser son enquête de terrain de juin à décembre 2017, donc après les cours de M2, suivis l'année précédente.

Au printemps 2017, la Province Nord⁸ puis la Région rendent des avis favorables. L'étudiante peut préparer sereinement son immersion, et nous pouvons envisager un séjour d'étude, en octobre novembre 2017. Nous y associons très vite une collègue⁹ avec laquelle nous menons des collaborations scientifiques depuis longtemps. Il s'agit dès lors d'envisager pour nous-mêmes comment approcher et bientôt pratiquer le terrain.

Le projet LimNéo propose d'aller recueillir, pour les analyser, des données permettant de comprendre les formes et ressorts de la mobilisation de femmes et d'hommes, acteurs investis dans et autour de l'école, pour prévenir ou réduire le décrochage des collégiens. Cette proposition s'inscrit dans la suite de travaux antérieurs étudiant, sur des terrains circonscrits et sur le temps long, différentes formes de mobilisation, en termes d'« effets décrocheurs » (Lemoine, 2009), de la part de nombreux acteurs, notamment les familles (Guigue *et al.*, 2013), en matière d'alternatives aux

⁷ La présentation de cette recherche « Territoires éducatifs » et les éléments de contexte sont exposés dans l'introduction de l'ouvrage : Ben Ayed & Lemoine (2020).

⁸ L'étudiante avait entre-temps pris soin d'adresser aux services de la Province Nord, copie de son mémoire de M1, à laquelle était associée une lettre du responsable du Master indiquant l'intérêt scientifique et le sérieux du travail engagé.

⁹ Michèle Guigue, qu'elle soit ici, en cette occasion, saluée.

exclusions (Lemoine, 2015, 2016), ou encore d'engagement des collectifs et des collectivités (Ben Ayed & Lemoine, 2020).

Du fait de cette antériorité, l'idée de partir enquêter loin de l'hexagone, au sein d'une collectivité ayant un fonctionnement singulier¹⁰, dans un espace francophone, où se développe un fonctionnement scolaire très proche de celui de la métropole¹¹, indique bien une dimension comparative dont l'acronyme LimNéo¹² porte d'ailleurs la mention. Cependant, à ce stade il est important d'indiquer que cela n'est pas le moteur principal.

En effet, malgré son libellé, tout, dans cette intention n'est pas, par avance, « ciblé sur », ou « réduit à » l'idée de nourrir la comparaison avec ce qui a déjà été observé, établi et analysé en métropole, lors d'études précédentes. Il n'y a pas, dans ce projet, d'asservissement de l'étude à venir, aux travaux antérieurs, mais bien plutôt la volonté de s'ouvrir à un terrain inédit et à des connaissances nouvelles. Il s'agit dès lors d'approcher ce qui se joue en termes de mobilisation en Nouvelle-Calédonie, sans se laisser enfermer dans des comparaisons de termes à termes, au sujet des situations et des comportements bientôt observés. Nous visons donc d'abord à documenter ces réalités, en allant les observer et les étudier sur place, afin d'approcher ce que les gens font et disent de ce qu'ils font, sans chercher, a priori, à répondre en miroir, des expériences de terrain et des études déjà réalisées.

¹⁰ Devenue colonie française durant la deuxième partie du XIX^{ème} siècle, d'abord dans un but pénitentiaire, et également géopolitique afin d'affirmer la présence de la France dans le Pacifique, la Nouvelle-Calédonie a longtemps vu son peuple autochtone, les kanak, spolié, méprisé, cantonné et malmené par l'administration et les forces de l'ordre (voir notamment Bensa & Leblic, 2015) Alors que depuis le XIX^{ème} siècle, des apports de populations diverses, venus de France, d'Algérie, d'autres îles pacifiques ou encore d'Asie font évoluer la composition de la société, les kanak créent, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, un mouvement d'affirmation et de reconnaissance culturelle kanak, afin de montrer la richesse des 28 langues kanaks et les références, à la fois variées et communes émanant des cinq aires coutumières. Dans ses suites des revendications politiques se développent jusqu'à créer de fortes tensions entre populations, sur place, comme avec la France. Un processus original est alors initié. Il permet le dialogue. Plusieurs accords (Matignon-Oudinot, 1988 et Nouméa, 1998, notamment) produisent le début d'un rééquilibrage économique, social et politique, avec la création d'une collectivité *sui generis* française, divisée en trois provinces (Nord, Sud et des Îles), avec un parlement local ayant un pouvoir législatif, enfin un Sénat coutumier. Une série de référendum (en cours) est prévue afin de décider de l'indépendance ou du maintien d'un lien avec la France.

¹¹ Le système scolaire est le même que celui de la France métropolitaine, avec quelques aménagements concernant la gouvernance, le statut et à la formation des enseignants du primaire, de compétence locale. Enfin des éléments de la culture kanak ont été introduits dans les contenus pédagogiques (voir Minvielle, 2018). L'histoire du système scolaire ici est celui d'une institution et d'une imposition coloniale dont nombre d'éléments demeurent prégnants. Voir à ce sujet Pineau-Salaun M. (2015).

¹² Ex Région Limousin et Collectivité de Nouvelle-Calédonie.

C'est pourquoi nous privilégions une approche à large focale, choisie sur la base de questionnements ouverts. Ce qui doit permettre d'envisager une entrée qui n'est « ni trop locale, ni trop générale » (Détienne, 2009), afin de ne pas déterminer par avance l'étude qui s'amorce.

Qui sont les élèves, qui, sous des formes variées, semblent décrocher des apprentissages et/ou de la scolarité ? Comment se développent ces processus de décrochage ? Quels éléments amènent (ou pas) une partie des professionnels, dans les établissements et leurs alentours, ou encore les familles, à se pencher sur les enjeux éducatifs et scolaires relatifs au décrochage ? Cela dépend-il de modes d'organisation comme le projet d'établissement, ou de mobilisations d'autres natures ? S'agit-il enfin d'investissement à dimension collective, ou cela découle-t-il de l'initiative de quelques acteurs ?

Si ces questions se font jour, elles ne sont pas premières dans l'enquête que nous préparons. Nous ne partons pas pour obtenir des réponses, mais pour découvrir un monde.

2.3. Des préventions méthodologiques à fronts renversés

Appréhender ce qui se passe, prendre des notes, décrire et narrer sur notre cahier journal sans viser, pendant un temps, le plus long possible, à interpréter, catégoriser, hiérarchiser. Chercher d'abord à établir, de manière factuelle, des données sur ce qui est fait et se joue au quotidien, dans et autour des établissements, et voir quelles actrices et quels acteurs se trouvent, dès lors, enrôlés dans les « configurations éducatives »¹³ observées : ce sont là les verbes d'action et les intentions qui traduisent nos objectifs et constituent la trame habituelle de nos démarches méthodologiques. Les échanges réguliers et les modes d'apprentissage avec l'étudiante ont, d'une certaine manière, attisé notre vigilance, et il nous apparaît très vite que les mêmes préventions méthodologiques peuvent nous concerner au moment de préparer l'entrée sur le terrain, mais cette fois-ci, en quelque sorte, à fronts renversés.

En effet, contrairement à elle, nous ne connaissons pas la Nouvelle-Calédonie, ce qui nous éloigne des avantages, mais aussi des contraintes qui peuvent découler de la familiarité avec le terrain et les publics enquêtés. Pour ce travail « d'observation *in situ* »¹⁴, notre volonté est de nous

¹³ En nous appuyant sur les travaux de N. Elias (1991), nous concevons ces « configurations éducatives », à la fois, comme une échelle pertinente, à circonscrire, afin d'observer, pour les comprendre, des situations éducatives, et comme un moyen d'analyser ce que, dans leurs interdépendances les contextes et acteurs, produisent ensemble. (Lemoine, 2009)

¹⁴ Selon les termes de E. Huges, commentés par J.P. Chapoulié (1994).

laisser gagner par le nouveau, l'inconnu, l'imprévu, l'impensé peut-être. Ce que la fréquentation d'un terrain inédit et éloigné peut promettre. Mais ce que pointe Bensa comme un risque pour l'étudiante peut avoir son revers pour nous-mêmes, « soit la familiarité avec la société visitée est trop grande et l'ethnologue, privé de tout recul, risque de produire des analyses en forme de paraphrases ; soit cette proximité s'avère trop faible et l'étrangeté de l'autre reste alors intacte » (Bensa, 1995). Il y a donc à prévoir le besoin, tôt ou tard, d'éclaircissements, pour ne pas demeurer sur le seuil de la compréhension des choses, ou pour éviter de sombrer, comme le suggère l'auteur, dans le travers d'« un surcroît de subtilités philosophico-anthropologiques qui attribuent à la société indigène d'invérifiables raisonnements.»

En outre, nous possédons des connaissances solides quant au fonctionnement des établissements, aux pratiques des acteurs, aux modes de soutien et d'alliance. Celles-ci constituent sans doute des soutènements théoriques qui peuvent influencer, à notre insu, sur les manières d'observer. Nous devons donc travailler à une autre forme de distanciation, par rapport à nos lectures précédentes, à nos propres écrits, aux apports référencés que nous utilisons ordinairement. Certes présents, et sans doute ineffaçables, ces éléments constituent des acquis, mais nous pressentons qu'ils ne doivent pas agir comme des œillères.

Concevoir ces apports comme indicatifs, mais avec prudence et distance, est la voie que nous choisissons. Rendus plus mouvants et plus incertains dans des configurations inédites, ils pourront être mis à l'épreuve et servir le moment venu, non plus de cadre, mais de contrepoints, dans les phases d'interprétation ultérieures.

Nous décidons, de même, de ne plus lire¹⁵ ni approfondir nos connaissances sur le territoire, son histoire et ses habitants, pas même sur le système scolaire, afin de maintenir ou plutôt de ressourcer une forme de naïveté, qui permet de rester le plus ouvert possible à la réception de tout ce qui pourrait se présenter. Par ce choix il s'agit de préserver notre extériorité. Cette forme approachante de « l'ignorance méthodique »¹⁶ accompagne utilement le rapport à l'étrangeté et éveille l'esprit d'observation. Mais cela n'est pas acquis, et doit plutôt relever de la démarche, car comme l'indique Naepels, « l'étrangeté de l'ethnologue (comme du sociologue) n'est pas une donnée, mais un objectif (...) l'extériorité de l'ethnographe n'est rien d'autre qu'une idée régulatrice de sa pratique » (Naepels, 1998:193).

¹⁵ A l'exception de l'ouvrage de P. Clanché, (2017).

¹⁶ Selon les propos de Durkheim, voir sur ce point les rappels proposés par Michèle Guigue (2005b).

Ainsi, durant cette phase liminaire, se façonnent les conditions d'un séjour d'étude et la préparation de postures de chercheurs, dans le creuset commun de l'apprentissage à la recherche d'une étudiante et des enseignements tirés des expériences antérieures. L'opportunité n'est pas alors saisie dans le but de développer un projet comparatif. Au contraire, plutôt que d'asservir l'élaboration de la démarche d'enquête au primat de la comparaison, nous veillons à identifier et prévenir de possibles obstacles à l'observation ouverte, en privilégiant le choix d'une entrée en matière, qui se veut à large focale.

L'arrivée sur le territoire et les premiers contacts produisent leurs propres effets : enrichir et articuler la démarche méthodologique de nouvelles dispositions, et apporter une dimension inattendue au projet.

3. Le travail de terrain révèle une dimension comparative impensée et remanie les dispositions méthodologiques

3.1. L'entrée « dans le terrain » : se centrer sur les faits, « s'accrocher » au cahier journal, et travailler sur soi

Des contacts ont été pris avant ce premier séjour, afin de déterminer quelques dates pour des rencontres initiales, ou, pour le dire autrement, afin d'atterrir sur le terrain, en Province Sud, où nous escomptons alors créer les conditions d'être accueillis au sein d'un collège de Nouméa.

Nous rentrons donc « dans le terrain », en y étant en quelque sorte introduits, guidés par une informatrice et des relais professionnels et amicaux. Mais nous avons très tôt la sensation d'être bousculés, et presque submergés, par le nombre important de personnes rencontrées, et par la multitude des éléments divers présents sous nos yeux. Condominas nous indique que démarrer un travail de terrain est comme un rite de passage, dont on ne peut, sans doute, maîtriser toutes les subtilités, au moment où il s'agit de regarder non plus « du devant mais du dedans », puis de se faire accepter, enfin de comprendre que l'on doit « s'imprégner », y compris « de l'odeur » du terrain (Condominas, 1957).

Nous convenons, ce faisant, de vivre cette immersion par étapes, durant lesquelles, progressivement, nous laisserons les choses venir à nous, et le temps de « l'acclimatation » se produire, espérant ainsi, peu à peu, reprendre pied. C'est alors, notamment, en nous centrant sur

l'idée d'observer, autant que cela soit possible, les manières d'être et les « manières de faire » (De Certeau, 1990), au sein des configurations éducatives rencontrées, que nous y parvenons. Et c'est en nous « accrochant », par l'écriture, à nos cahiers journaux, pour y prendre les notes les plus détaillées possibles, pendant et après les temps d'immersion, que nous évitons, nous semble-t-il, de nous perdre dans les anfractuosités et détours du terrain encore inconnu, mais qui pourtant s'esquisse.

De manière concrète désormais, il s'agit tout à la fois d'éviter de réduire ces réalités à des éléments antérieurs, comme on s'attacherait à une illusion flottante, et de veiller à « ne rien accepter comme évident » (Garfinkel, 1967)¹⁷. Nous voyons en effet que nous avons beaucoup à apprendre et sans doute à comprendre, en ces occasions de « déplacement sur place » des chercheurs que nous sommes, mais aussi de « déplacement du regard » (Vigour, 2005 ; Pons, 2017) que nous offre ce moment. Savoir poser le regard avec acuité, c'est en effet investir « le premier voir »¹⁸ et parvenir à cette finesse d'observation sans se laisser emporter par le quotidien. Il s'agit alors ainsi de demeurer sensibles aux expressions, aux gestes, aux « aspects accessoires du comportement », ou encore à « certains petits incidents », comme nous y invite Malinowski (1993:77).

Ainsi en est-il des écarts constatés dans les attitudes d'un chef d'établissement et d'un cadre éducatif d'une association, qui nous présentent ensemble un « dispositif d'accueil » (de maintien, pourrait-on dire) des élèves exclus, implanté dans un collège. Les discours, rodés sans doute par l'habitude d'une communication institutionnelle partagée, sont très proches, mais les mimiques des deux interlocuteurs sont fortement contrastées. Quand le cadre éducatif insiste sur « l'intérêt des interventions de son association auprès des jeunes gens » puis se félicite du « travail partenarial »¹⁹, le chef d'établissement semble montrer, par quelques expressions du visage, une forme de distance critique. Plus tard, en aparté, il nous indique que le dispositif ne fonctionne plus depuis plusieurs mois, non pas faute d'élèves pressentis, mais du fait du retrait d'adhésion et d'engagement d'enseignants, que des tensions récurrentes ont fini de démobiliser.

Ces écarts dans les mots, ou les gestes disent les manières d'être et de faire de différents acteurs, mais aussi leurs façons distinctes de présenter la réalité à un interlocuteur. Ils peuvent ainsi

¹⁷ Cité par Coulon A. (1987). L'approche microsociale que propose l'ethnométhodologie valorise le point de vue des acteurs, leur manière de se présenter, la possibilité d'éclairer ce qu'ils font.

¹⁸ Selon la jolie expression de Fédier F. (1995).

¹⁹ Selon ses mots, tirés de notre cahier journal.

nous mettre sur la piste des dissonances, des rapprochements, des affrontements ou encore des « arrangements » (Derouet, 1988), et enrichir nos investigations.

Par ailleurs, la découverte et la fréquentation d'espaces et de personnes jusque-là inconnus suscitent non seulement des formes d'étonnements, mais aussi des élans d'enthousiasme, parfois teintés d'inquiétudes quant à notre « légitimité » à être là et à s'engager dans cette démarche (Naepels, 1998). Dans cet accès progressif à la « perception du divers », s'initie pour chacun de nous, observateurs et sans doute observés, la prise en compte de « la notion du différent » (Ségalen, 1978), à travers une manière volontaire d'observer et de ressentir ce qui se joue, en somme d'appréhender l'autre et de se faire accepter. C'est alors l'apprentissage d'une manière d'être au monde qui s'offre à nous dans cette expérience du voyage et de l'altérité (Sirven, 2015), et nous nous y employons en faisant preuve de prudence, de patience et de tact, par exemple ici en ne pointant pas d'emblée les écarts entre les interlocuteurs, quand ils sont réunis.

L'enjeu est bien à la fois de se laisser gagner par ce mouvement, sans oublier toutefois les possibles influences de nos expériences antérieures, de nos ressources propres, enfin de nos intentions. Ce qui nous incite à être doublement aux aguets, non seulement par rapport aux faits, mais aussi par rapport à ce qui nous travaille et pourrait aussi influencer sur autrui.

Le travail de terrain est aussi un travail sur soi. Et nous qualifions cette phase initiatique d'« aventure méthodique »²⁰, car elle se déploie à la fois de manière réflexive, en remaniant des savoirs antérieurs, et en mettant à profit le dialogue continu et approfondi sur les questions d'ordre méthodologique, durant ce travail de terrain, accompli en duo. Cela nous aide à traquer et surtout à verbaliser pour en identifier les enjeux, ces moments de difficultés, de bousculades, mais aussi les opportunités qui s'offrent, afin de baliser ce cheminement naissant.

3.2. Un terrain mais trois unités d'investigation, à circonscrire

Dès notre arrivée à Nouméa, les premiers rendez-vous ont très vite été complétés par d'autres propositions de rencontres, offertes de proche en proche, si bien qu'en quelques jours nous pouvons être reçus dans plusieurs établissements scolaires de Province Sud, pour des entretiens et des observations.

²⁰ Pour être transposée à notre objet, la formule « aventure méthodique » est empruntée à P. Reverdy (1949), qui évoque sa relation avec le peintre Braque et leurs conversations où "se croisaient, s'échangeaient, s'éclairaient des idées".

Nous ne voulons pas, alors, décliner les invitations, car elles témoignent d'un intérêt et alimentent la curiosité et le désir, réciproques, de se rencontrer. Cela renforce aussi la confiance avec nos premiers interlocuteurs. Mais nous savons, cependant, que nous ne pourrions pas nous investir partout, au risque d'une dispersion de nos immersions à venir, et par conséquent, d'une dilution de nos capacités d'observation, de recueil, et à moyen terme, de production de connaissances. C'est la raison pour laquelle, au nom d'une « *realpolitik* des choix possibles »²¹, nous décidons, au bout de quelques jours, de ne nous investir, en Province Sud, que sur deux micro-territoires²².

Le choix s'opère alors en fonction de conditions que nous avons identifiées comme favorables à la réalisation de ce travail de terrain. Nous décidons d'abord de tenir compte de la pluralité des premiers contacts et de l'« esprit d'ouverture » des acteurs scolaires, éducatifs et issus des collectivités, car il nous semble que « la polyphonie » est un atout pour le recueil. Nous essayons aussi d'apprécier la réalité de l'engagement des institutions et des acteurs. Enfin, nous estimons les voies d'accès possibles à des éléments de connaissances, en termes d'organisation et de fonctionnement, y compris institutionnels et humains, comme en termes d'historicisation de ces espaces-temps, afin de pouvoir situer peu à peu les faits dans leurs configurations éducatives singulières. Ces conditions associées doivent nous permettre de circonscrire ces micro-territoires, et de les définir effectivement comme des unités d'investigation.

Notre entrée sur le terrain se réalise donc à tâtons, de proche en proche, et nos choix pour retenir les trois unités (avec celle de la Province Nord) s'opèrent sur la base de la faisabilité d'une étude, préparée en amont, au plan logistique et partiellement méthodologique, mais qui s'élabore en réalité, au plan pratique, pas à pas, à mesure que nous découvrons le territoire et rencontrons des personnes. Il nous apparaît alors précieux que nos interlocuteurs affichent leur volonté de nous accueillir, de même qu'un intérêt pour notre projet, sans qu'ils ne tentent pourtant d'y intervenir. Autant de garanties qui nous semblent importantes pour conserver des marges de manœuvre.

²¹ Selon la formule de Clem Adelman, citée par P. Berthier (1996).

²² Nous avons ébauché ces notions de micro-territoires et d'unité d'investigation lors du travail de recherche intitulé « Territoires éducatifs » au sein duquel nous avons plus particulièrement analysé la manière d'appréhender les enjeux relatifs au climat scolaire dans quelques collèges. Voir Ben Ayed & Lemoine (2020).

Point donc ici de projet d'échantillonner le monde scolaire de Nouvelle-Calédonie, ni d'en tirer un groupe dit représentatif²³ : nous n'en avons ni l'intérêt, ni les moyens, car nous n'avons pas, en amont, rassemblé des bases de données institutionnelles le permettant, ni n'avons pensé des critères pour trier les entités. Nous savons en outre que nous n'en avons pas le temps car un travail d'échantillonnage fin serait tributaire de négociations, et occuperait trop de temps de ce premier séjour de cinq semaines. Il nous semble donc pragmatique et pertinent de nous fonder sur ce que nous retenons des rencontres, ainsi que sur les accords qui s'expriment.

3.3. Un terrain multi-situé, mais non fragmenté, qui fait surgir une dimension comparative, à l'échelle infra du projet initial

Les immersions en établissements et dans les espaces environnants se succèdent donc et annoncent nos façons de faire sur le terrain, par la suite. Nous avons ainsi fait le choix de résider au sein ou à proximité des trois unités d'investigation : louant un faré²⁴, en tribu, en Province Nord, logeant chez l'habitant dans la zone de Nouméa où se situe le collège hébergeant un dispositif de prévention du décrochage, passant enfin des journées entières dans la troisième commune, où se développent les activités éducatives et périscolaires de l'association qui nous accueille et guide au début.

À chaque fois, nous observons des collégiens, dans leur vie courante, scolaire, affinitaire, comme au cours des interactions avec des encadrants, pédagogiques et éducatifs. Ces immersions se poursuivent par l'observation des déplacements et des relations des élèves lors des allées et venues (en bus ou à pied), entre leurs lieux scolaires et des espaces de vie sociale, où se développent des relations dans le cadre amical, familial, voire tribal. Dans ces lieux fréquentés par les jeunes, nous entamons des échanges avec d'autres personnes que les professionnels de l'école. Ces observations sont aussi l'occasion de nous faire connaître et d'apporter quelques éclairages sur notre présence. Nous ne travaillons pas, en effet, de manière clandestine ou cachée.

De « cette logique d'espace mouvant de l'ethnographie issue des confins du travail de terrain » découle l'élaboration d'une posture en situation d'enquête, mais aussi la conception progressive d'un terrain « multi-situé » (Marcus, 2010), à partir duquel s'effectue notre recueil, en phase avec la démarche à large focale que nous privilégions.

²³ Privilégiant les approches qualitatives, H.S. Becker (2000) écrit sa défiance vis-à-vis de l'idée de représentativité de l'échantillonnage concernant une population de cas, relativement réduite, mal définie et dont on ne peut être sûr qu'ils émergent tous dans les catégories de classement à partir desquelles on pourrait choisir des critères pour les trier.

²⁴ Habitat traditionnel, constitué pour partie de matériaux végétaux

Mais si ce terrain est multi-situé, puisque constitué de trois unités distinctes, il n'est pas pour autant « fragmenté » (Mélisse, 2006), car dans notre conception empirique, ces trois unités revêtent une cohérence au regard du projet initial LimNéo. D'abord parce qu'elles présentent des caractéristiques partagées, notamment pour ce qui concerne les réalités néo-calédoniennes de la mobilisation face au décrochage scolaire, ensuite parce qu'elles participent d'un ensemble défini par nous sur la base des critères arrêtés au début de l'étude, enfin parce qu'elles vont permettre, dans le même temps, d'éclairer des distinctions et peut-être des variations que le travail de recueil offrira de documenter, en les considérant toujours dans cet ensemble, et donc à cette échelle, comme des unités singulières.

Nous commençons ainsi à comprendre et à concevoir que cette évolution sur site(s), du travail de terrain, confère à la démarche comparative, une dimension impensée jusque-là, celle d'une étude à une échelle infra à celle énoncée dans le cadre de la rédaction du projet LimNéo. L'élaboration du choix de ces trois unités, et le souci que nous portons à les investiguer, à la fois en tant qu'entités singulières, mais aussi comme faisant partie d'un tout à l'échelle de ce terrain de Nouvelle-Calédonie, contribuent à redimensionner la conception et la réalisation du projet.

Cela émerge au moment où nous arpentons le territoire et que nous rencontrons des personnes. En devenant une échelle de référence complémentaire au projet initial, cette dimension va désormais s'imposer comme un passage obligé de son déploiement. Mais cela semble, dans ces premières étapes, compliquer la démarche car il convient de circonscrire ces unités.

Ainsi s'initie une « expérience anthropologique » (Bourdin, 2015) inattendue, qui nous amène donc à une recomposition et une articulation des échelles de la comparaison, à laquelle s'ajoute par conséquent la nécessité de réagencer le dispositif d'enquête, afin d'approcher ces trois unités distinctes et d'en éclairer les aspects et contours. Le choix de nourrir un processus d'écriture de monographies apparaît alors un viatique qui nous semble pertinent.

4. Développer l'écriture de monographies pour alimenter le processus comparatif

4.1. L'écriture monographique...

Nous nous attachons donc à appréhender ces micro-territoires au-delà du périmètre des établissements scolaires, d'autant plus que pour chacune de ces unités, se propose une « porte d'entrée » particulière concernant l'accès au terrain.

C'est en effet par un fonctionnaire territorial et un éducateur développant un dispositif de prévention du décrochage au sein d'un collège, situé dans un quartier d'habitation en périphérie de l'agglomération de la ville principale, Nouméa, que nous commençons nos recueils concernant la première unité. C'est par l'intermédiaire d'un cadre éducatif d'une association « amie de l'école »²⁵, qui assure, chaque jour, le transport des enfants des tribus vers les établissements scolaires, et propose différentes activités éducatives et périscolaires que nous rencontrons des chefs d'établissement d'une autre commune de Province Sud, en forte croissance démographique. Nous allons alors circonscrire cette deuxième unité en choisissant, comme élément scolaire pivot, un collège qui compte des dispositifs alternatifs aux mesures disciplinaires d'exclusion. C'est enfin, dans les pas de l'étudiante kanak que nous enquêtons, en Province Nord, dans une cité scolaire, située en zone rurale, là où les premiers relevés de l'étudiante montrent que les professionnels scolaires et éducatifs semblent s'investir dans des relations privilégiées avec des membres de tribus environnantes.

Résister aux sollicitations et invitations multiples était sans doute un moyen d'éviter le risque de dilution de notre projet, mais c'est aussi un choix qui a une conséquence : celui de situer fortement l'étude.

Notre objectif, à moyen terme, est d'élaborer des monographies qui permettront de rendre compte des modes de mobilisation, de leurs conditions et de leurs évolutions, dans les configurations éducatives étudiées, selon les organisations des établissements et les relations avec leur environnement. Ainsi s'agit-il de faire vivre et travailler cette dynamique sur un terrain multi-situé,

²⁵ Telle qu'il la nomme.

plutôt que de la voir s'étioler, comme le redoute Marcus²⁶ qui alerte sur le trop faible investissement souvent constaté, dans l'« exercice de suivi » des travaux de nature ethnographique.

Les trois unités font donc l'objet de recueils systématiques lors des deux premiers séjours, afin de mettre pleinement en valeur la « complexité des activités humaines » qui s'y font jour. Nous veillons alors à ne pas arrimer notre étude des mobilisations face au décrochage dans et autour de l'école « aux réductions causales » (Schriewer, 2006) dont nous avons déjà noté, parce qu'elles sont souvent privilégiées en première intention, combien elles peuvent entraver l'abondance de pistes moins visibles.

Pour alimenter et pouvoir ainsi dessiner ces configurations éducatives, le travail d'écriture monographique s'élabore enfin en fonction de certains préceptes anthropologiques qui indiquent que la monographie « consiste en un mode de présentation des données qui, associant étroitement description des faits particuliers recueillis sur le terrain et démonstration d'hypothèses plus générales, vise à restituer la cohérence de l'ensemble » (Barthélémy, 1998). D'autre part, nous tenons compte des apports de travaux historiques, des plus reconnus²⁷ aux plus diffus²⁸, qui disent l'intérêt à situer, à établir et à faire comprendre ce qui se joue à un moment donné, dans l'histoire des hommes, sans chercher à ce stade de la démarche, à faire de ces productions des écrits présentant des modèles ou des types.

4.2. ...pour penser en constellation.

Ces monographies sont donc envisagées comme des modes d'exposition propres à montrer la variété des situations présentées et, à partir de là, comme des apports susceptibles de soutenir l'activité de la pensée²⁹, en vue d'alimenter la démarche comparative, tant au niveau infra qu'au niveau initial. Il ne s'agit pas de considérer les faits comme épars, et s'égrainant au sein d'unités cloisonnées. Les éléments recueillis ici, peuvent en effet appeler des approfondissements ici, comme ailleurs, et inviter, à ce niveau infra de la démarche, à voir comment les choses interfèrent, s'interpellent, s'interrogent mutuellement, ou s'éclairent réciproquement.

²⁶ Voir à ce sujet Boulanger, P.L. *et al.* (2016).

²⁷ Voir par exemple Le Roy Ladurie (1975) qui présente à travers l'étude approfondie d'un village l'évolution d'un monde rural médiéval qui s'ouvre peu à peu au reste du monde.

²⁸ Fourcaut A. (1989) signale l'intense travail monographique des historiens urbains pour dessiner points par points, les traits progressifs d'une histoire de la banlieue.

²⁹ À l'instar des propositions stimulantes contenues dans les travaux de J. Goody (1979).

Cette façon de mener de front les écritures monographiques et leurs articulations possibles, vise à débusquer des éléments de connaissance pour analyser la complexité des situations et des configurations éducatives à l'œuvre, mais sans les désigner par avance. Et, pour faire fonctionner ensemble ces recueils et notre réflexion, nous concevons donc ces unités comme en constellation, c'est-à-dire en les pensant en termes d'interdépendances et de relations, dans un cadre qui lui-même se définit progressivement. À mesure que nous avançons, nous prenons soin de « laisser les questions de recherche se constituer peu à peu au cours de l'enquête », et « le terrain suggérer et modeler les objets qui seront intéressants à étudier" (Payet, 2016).

L'idée est ainsi de classer les données afin de nous préparer, le moment venu à identifier plusieurs situations qui puissent baliser notre compréhension des faits observés, ou des éléments recueillis par ailleurs, ceci en nous appuyant sur une des « ficelles du métier » : « quand vous avez en tête de nombreux exemples, vous pouvez alors concevoir différentes dimensions à explorer » (Becker, 2000). Pointant des spécificités, et voyant peu à peu apparaître ailleurs des régularités, des récurrences, nous prévoyons de faire dialoguer ces unités, reliées entre elles par le dispositif méthodologique et interprétatif, afin d'identifier des divergences et convergences, et nous aider à continuer à interroger le terrain, pour enrichir les corpus et poursuivre l'écriture des monographies.

4.3. Tracer un chemin entre hypercontextualisation et radicalité ethnographique afin d'éviter la tentation compar'hâtive

Ce travail nécessite de « labourer profondément le terrain »³⁰ et de privilégier des approches hyper contextualisées pour comprendre finement ce qui se joue, ici ou là, et d'une certaine manière, concourir à expliciter, ce qui se différencie, ici de là.

Mais nous devons accepter, dès l'entame, que cette phase d'élaboration monographique exigeante va prendre beaucoup de temps. Et il convient de se garder de l'illusion de l'exhaustivité, ou de la quête impossible d'un équilibre des recueils entre les trois unités. Ceux-ci sont en effet conduits de manière en partie aléatoire, en partie contingente, et les collectes, sans doute inégales, doivent être poursuivies dans la durée.

Menées de front, ces élaborations monographiques contribuent pourtant peu à peu à tracer des lignes plus précises de chaque unité, et à dépeindre un tableau d'ensemble de moins en moins

³⁰ Voir à ce sujet Careil Y. (1994:65).

impressionniste, fournissant ainsi des connaissances pour estimer comment articuler bientôt les différentes échelles de la démarche comparative en cours. Si les observations en Province Sud ne permettent pas de voir se décanter certaines pistes avant la fin du second séjour, les recueils effectués par l'étudiante en Province Nord, croisés avec nos propres données, permettent des avancées. En quelques mois, dans cet environnement où les références culturelles demeurent fortes, il est observé que les décrocheurs ne s'engagent que rarement dans des formes d'errance aux marges de l'école. L'organisation sociale des tribus et des clans contribue à les maintenir dans un cadre structurant, en leur assignant notamment des tâches et des responsabilités au plan domestique (Léon, 2018).

De même, pour nourrir nos réflexions, lors du deuxième séjour, nous alternons entre les recueils et les collectes, des moments de lecture au centre Tjibaou³¹, afin d'accentuer les temps d'écriture et de réécriture de notes thématiques partielles. Les allées et venues entre le « temps consacré au travail de terrain » (field work) et les « temps de bureau » (armchair work) (Glaser & Strauss, 2010) sont alors des phases complémentaires et entrelacées qui soutiennent ce cheminement.

Dans le même temps, nous continuons à préciser encore nos techniques d'observation et de prise de notes en nous inspirant d'une publication, très récente à l'époque (Clanché, 2017). L'admirable capacité à faire apparaître, à l'appui des carnets et des notes de terrain, une grande diversité de détails de la vie quotidienne à l'école et dans ses alentours est une précieuse inspiration. Les matériaux présentés par Clanché donnent en effet à voir, finement, par les descriptions et narrations qu'il propose, comment un enseignant kanak engagé au sein du système scolaire, fait en même temps vivre des modes d'apprentissage traditionnels, et comment cohabitent et s'instruisent mutuellement des rapports pluriels aux savoirs. L'attention accordée aux dimensions culturelles, peu investies dans nos travaux antérieurs, aide également à envisager comment composer et exposer des scènes significatives.

Et, si tout n'est pas perceptible et compréhensible au prime abord, nous voyons qu'il n'est jamais vain d'être attentif et de noter précisément ce qui se joue et ce qui se dit. Avec le temps, et quelques initiations, grâce à l'étudiante ou encore à nos interlocuteurs, des éléments peuvent être progressivement appréhendés, peut-être bientôt compris, pour être ensuite analysés et exposés.

³¹ Centre culturel, muséal et artistique incontournable quand on met le pied en Nouvelle-Calédonie. Les œuvres exposées et les fonds archivistiques et documentaires sont essentiels pour approcher les cultures kanak et mélanésiennes.

Ainsi sont mis à profit le temps, la confiance et l'accumulation des expériences de vie qui développent notre capacité à comprendre les codes du terrain, tout en demeurant assez extérieur, pour continuer à noter les routines et les habitudes, passées depuis longtemps inaperçues aux yeux des acteurs observés (Coulon, 1993:126).

Cependant, les écrits très riches et très documentés de Clanché présentent parfois également une forme d'exigence, qui peut dérouter des non-initiés. En effet certains des apports sont livrés tels qu'ils ont été mis en registre³², lors des observations. Parfois accompagnés de quelques réflexions personnelles ou de références, qui ne sont pas toujours explicitées, ils ne sont pas non plus systématiquement commentés, ni analysés. Ce qui peut conférer à ces écrits, une forme de radicalité ethnographique.

Or, tout le monde n'est pas connaisseur de ces espaces temps éducatifs, scolaires, ou culturels, et de surcroit de l'organisation sociale kanak. Cela nous incite donc à travailler à clarifier nos données, mais aussi à réfléchir aux manières de les exposer et de les mettre à disposition des auditeurs et lecteurs. Pour accompagner l'appropriation des connaissances produites il nous semble que nous devons éviter ce qui peut constituer un obstacle à la compréhension.

Nous avons ainsi une triple responsabilité par rapport ce que nous énonçons. Il s'agit d'abord de veiller à la précision des présentations. Le « savoir-dire et écrire » sont essentiels dans la réception des travaux. Il convient de s'assurer que les textes ne se laissent emporter par le primat du style littéraire, au détriment de « l'exigence d'affirmation scientifique » (Balandier, 1994). De même, plane toujours la facilité de considérer ce qui advient, selon un jeu d'éloignement/rapprochement par rapport à ce que l'on a déjà rencontré, lu, étudié. Si nous n'y prenons garde, nous pouvons être pris dans les rets d'un ethnocentrisme sans doute aveuglant, ou les tendre à celles et ceux qui découvrent nos travaux, du fait de propositions floues, qui pourraient encourager au recours à des analogies malvenues, hâtées et simplificatrices. Dès lors, il nous paraît, dans le même temps, nécessaire de dévoiler et de maîtriser les mécanismes implicites de la comparaison. Faute de temps accordé à cela, il nous semble qu'énonciateur, auditeurs et lecteurs encourent le risque de se voir précipités dans le tourbillon d'une « tentation compar'hâtive », qui empêcherait de penser les faits selon les configurations éducatives étudiées, et entraverait les apports du processus comparatif progressif, que nous élaborons.

³² Dans les journaux de terrain.

5. Conclusion

Au gré d'une expérience à la fois humaine et scientifique s'élabore ainsi, pas à pas, une manière de s'aventurer sur un terrain inconnu, de façon méthodique, en concevant, entre familiarité et distanciation, des préventions méthodologiques actualisées. Celles-ci sont bientôt déployées, comme à fronts renversés, quand, après l'étudiante, nous nous préparons nous-mêmes à découvrir le terrain. L'intention est alors de ne pas asservir l'enquête et les recueils de données au primat de la comparaison.

Au cours de ce cheminement, le terrain arpenté offre de fréquenter trois unités qui sont peu à peu circonscrites en fonction des choix de recueils et des possibilités d'aménager notre dispositif méthodologique. Alors en pensant ce terrain comme multi-situé sans être fragmenté, se dévoile une dimension comparative infra à celle du cadre initial, qui amène à concevoir et à assumer progressivement une démarche comparative qui n'était pas clairement définie et poursuivie au départ. Au fil des observations, des prises de notes, puis à mesure que les recueils s'accomplissent, se posent peu à peu des enjeux d'écriture monographique. Ce moyen est en effet choisi pour situer, exposer dans l'espace, le temps, comme à travers la variété des unités d'investigation, la diversité des configurations éducatives étudiées. Ce qui permet d'une part de les donner à voir et de les donner à comprendre pour ce qui s'y joue de singulier. Ce qui offre d'autre part, en veillant progressivement à les penser, en constellation, de documenter et de commencer à analyser des formes et ressorts variés de la mobilisation de femmes et d'hommes, investis dans et autour de l'école pour prévenir ou réduire le décrochage des collégiens à l'échelle de la Nouvelle-Calédonie.

Dès lors, cette démarche, toujours en cours, ne peut faire l'impasse d'une réflexion sur les manières de présenter les modes d'enquête, les conditions de production des données, entre hyper contextualisation et radicalité ethnographique. Car l'enjeu est aussi de maîtriser le processus de connaissances exposées, pour se prémunir d'un emballement compar'hâtif qui détournerait énonciateur, auditeurs et lecteurs, à la fois de l'intention et de la compréhension de ce qui se veut exposer.

Un cheminement sur le fil que nous poursuivons...

Bibliographie

- Balandier, G. (1994). L'effet d'écriture en anthropologie. *Communications*, 58, 23-30.
- Barthelemy, T. (1998). Notes sur l'écriture monographique. *Journal des anthropologues*, 75. URL: <http://journals.openedition.org/jda/2635>
- Becker, H.S. (2000). *Les ficelles du métier*. Paris: La Découverte, coll Guides repères.
- Ben Ayed, C. & Lemoine, M. (Dir.). (2020). *Collectif et collectivités à l'épreuve des enjeux éducatifs*. Limoges: PULIM.
- Bensa, A. (1995). De la relation ethnographique. *Enquête*, 1. URL : <http://journals.openedition.org/enquete/268>
- Bensa, A. & Leblic, I. (dir) (2015). *En pays kanak : Ethnologie, linguistique, archéologie, histoire de la Nouvelle-Calédonie*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école. Eloge critique*. Paris: Anthropos - éd. Economica.
- Boulanger, P.L., Collier, A.C. & Dufoix, S. (2016). Où se trouve le global... , *Terrains/Théories*.
- Bourdin, A. (2015). La comparaison telle qu'elle s'écrit. *Espaces et sociétés*, 153-160.
- Careil, Y. (1994). *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*. Paris: PUF.
- Certeau, M.de. (1980). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris: UGE, coll. 10x18
- Chapoulie, J.P. (1994). E.C.Hugues et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, 598, note 48 XXV.
- Clanché, P. (2017). *Figures d'instituteurs kanak : famille, école, coutume - Journaux ethnographiques (1994-2007)*. Paris: Khartala.
- Condominas, G. (1957). *Nous avons mangé la forêt de la Pierre-Génie Gôo. Chronique de Sar Luk, village Mnong Gar*. Paris: Mercure de France.
- Coulon, A. (1987). *L'Ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- Derouet J-L (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22.
- Détienne, M. (2009). *Comparer l'incomparable*. Paris: Le Seuil, coll. Points.
- Elias, N. (1991). *La société des individus. (Die Gesellschaft den Individuen)*. Paris: Arthème, Fayard.
- Fédier, F. (1995). *Regarder Voir*. Paris: Les Belles Lettres/ Archimbaud.
- Fourcaut, A. (1989). Les historiens et la monographie, l'exemple de la banlieue parisienne. *Politix*, 2(7-8), 30-34.
- Glaser, G. & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin.

- Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Ed de Minuit.
- Guigue, M. (2005a). La familiarité avec l'objet de recherche. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38(1).
- Guigue, M. (2005b). Les dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. In Guigue, M. (Dir.). *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (pp. 93-108). *CERSE*, 38(1), 93-108.
- Guigue, M. (Dir.). (2013). *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. Paris: L'Harmattan
- Lemoine, M. (2009). *Collégiens décrocheurs et effets décrocheurs dans les établissements. Incidences sur les pratiques des acteurs et sur le fonctionnement des collèges*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Lille 3, Charles de Gaulle.
- Lemoine, M. (2015). La mesure de responsabilisation : une approche des conceptions variées du local. *Diversité*, 181, 152-157.
- Lemoine, M. (2016). Différents registres d'engagement face à l'exclusion scolaire. *Diversité*, 184, 96-101.
- Lemoine, M. (2019). Des « femmes fortes » pour assurer la continuité de la relation éducative entre la tribu et l'école. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, 6. URL: <https://www.unilim.fr/trahs/1821>
- Lemoine, M. (2021). "Plutôt maman qu'enseignante !" : continuer à accompagner des élèves internes, très éloignés de leur tribu. In Qribi, A., Chapellon, S., Cécile, C. & Rezki, F. (Dir.). *Accompagner et soigner en contexte interculturel. Le laboratoire guyanais*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Léon, L. (2018). Décrochage et décrocheurs : réalités contrastées et mobilisation dans l'école et la tribu. *Mémoire de Master 2 « Diversité Education Francophonies »*. Limoges: FLSH.
- Le Roy Ladurie, E. (1975), *Montaillou, village occitan 1294-1324*. Paris.
- Malinowski, B. (1993). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Tel/Gallimard
- Marcus, G. (2010). Ethnographie du/dans le système monde. L'émergence d'une ethnographie multi-située. En Céfaï, D. (Dir.). *L'engagement ethnographique*. Paris: Ed. EHESS.
- Mélice, A. (2006). Un terrain fragmenté. Le kimbanguisme et ses ramifications. *Civilisations*, 54(1), 67-76.
- Minvielle, S. (2018). L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie (fin XXe-début XXIe siècle). *Revue française d'éducation comparée*, 17, 179-201.
- Naepels, M. (1998). Une étrange étrangeté. Remarques sur la situation ethnographique. *L'Homme*, tome 38, N°148, 185-199. URL: https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_148_370583
- Payet, J. P. (1997). Le sale boulot : division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les*

- Annales de la recherche urbaine*, 75, 19-30.
- Payet, J. P. (dir.) (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes: P.U.R.
- Pineau-Salaün M. (2015). Histoire et mémoire d'une institution coloniale. La scolarisation des Kanak au temps de l'indigénat. In Bensa A., Leblic I., *En pays kanak : Ethnologie, linguistique, archéologie, histoire de la Nouvelle-Calédonie* (pp. 253-69). Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Pons, X. (2017). Déplacer le regard ou le regardeur. Réflexions sur les usages empiriques de la comparaison internationale en éducation. In Buisson-Fenet, H. & Rey. O. *À quoi sert la comparaison internationale en éducation ?* (pp. 13-31). France: Entretiens Ferdinand Buisson, ENS Ed.
- Reverdy, P. (1949). *Une Aventure méthodique*. Paris: Fernand Murlot.
- Schriewer, J. (2006). Education comparée. In Beillerot, J. & Mosconi, N. (Dir.) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Segalen, V. (1978). *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*. France: Ed. Fata Morgana.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris: La découverte.
- Weber, F. (2012). De l'ethnologie de la France à l'ethnographie réflexive. *Genèses*, 4(89), 44-60.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris: Armand Colin.