

## Enseigner l'ethnographie hors de la salle de classe : une approche relationnelle

Joëlle Basque, Université TÉLUQ  
[joelle.basque@teluq.ca](mailto:joelle.basque@teluq.ca)

Nicolas Bencherki, Université TÉLUQ  
[nicolas.bencherki@teluq.ca](mailto:nicolas.bencherki@teluq.ca)

Coline Sénac, Université TÉLUQ  
[coline.senac@teluq.ca](mailto:coline.senac@teluq.ca)

Gabrielle P. Fortier, Université de Montréal  
[gabrielle.fortier.3@umontreal.ca](mailto:gabrielle.fortier.3@umontreal.ca)

Alexis Morin, Université du Québec à Montréal  
[morin.alexis.2@courrier.uqam.ca](mailto:morin.alexis.2@courrier.uqam.ca)

Gabrielle Phaneuf, UQAM et Université TÉLUQ  
[gphaneufpro@gmail.com](mailto:gphaneufpro@gmail.com)

Une version plus récente de cet article a été publiée en tant que :

Basque, J., Bencherki, N., Sénac, C., Fortier, G. P., Morin, A. & Phaneuf, G. (2022). Une approche relationnelle à l'enseignement de l'ethnographie. *Revue de l'Université de Moncton*, 53(2), 211–245. <https://doi.org/10.7202/1117858ar>

### Résumé

L'adage veut que l'ethnographie ne s'apprenne que sur le terrain. Cela dit, peu d'études se sont penchées concrètement sur la forme que prend cet enseignement hors de la salle de classe. Grâce à un exercice réflexif mené conjointement entre une professeure, un professeur et quatre étudiantes et étudiants, cet article propose qu'enseigner l'ethnographie est un processus relationnel : il suppose de tisser des liens de confiance avec les autres membres de l'équipe de recherche, avec les personnes sur le terrain, ainsi qu'avec ses propres connaissances et expériences. L'article souligne aussi l'importance de l'apprentissage et de l'accompagnement *in situ* et la nécessité de dépasser les rôles traditionnels au sein des équipes de recherche.

Mots clés : ethnographie, pédagogie, relationnalité, rapport enseignant – étudiant, équipe de recherche.

**Introduction : le problème de l'enseignement de l'ethnographie hors de la classe**

De nombreux ouvrages et articles servent régulièrement à l'enseignement de l'ethnographie dans la salle de classe, dont l'ethnographie organisationnelle, champ de spécialisation des deux premiers auteurs de ce texte (e.g., Bochner & Ellis, 2002; Van Maanen, 1988; Ybema et al., 2009). Pourtant, la littérature sur l'ethnographie reconnaît du même souffle que l'ethnographie, en fait, s'enseigne difficilement dans un cadre formel, puisqu'elle s'apprend plutôt sur le terrain, à travers la pratique, de manière située et rétrospective : « La tradition de longue date concernant la recherche ethnographique aux cycles supérieurs est qu'elle ne peut être enseignée, que vous devez l'apprendre en la faisant<sup>1</sup> » (McGranahan, 2014, p. 24). En effet, à en croire certains auteurs, l'ethnographie est rarement, et toujours difficilement, enseignée de manière structurée dans la salle de classe, de telle sorte que l'apprentissage se fait bien souvent autrement. Comme le reconnaissent, entre autres, Ikeya et ses collègues (2007, p. 271), « nous avons acquis nos compétences dans (divers) établissements universitaires au travers d'un processus essentiellement non-structuré et, pour être honnête, autodidacte ». En ce sens, McGranahan (2014, p. 23) pose la question: comment enseigner l'ethnographie, « non pas sur le terrain, où les étudiants pourraient apprendre en réalisant leur propre recherche, mais dans une salle de classe statique ? ».

Enseigner l'ethnographie dans la salle de classe requiert des stratégies concrètes pour y transporter certaines des expériences du terrain (comme en proposent, entre autres, Arias, 2008; Ikeya et al., 2007; McGranahan, 2014; Sells et al., 1997). Il semblerait, malgré ces efforts d'adaptation, que l'enseignement en classe soit limité et prépare mal à la réalité du terrain auquel

---

<sup>1</sup> Nous traduisons toutes les sources en anglais.

il tente de se substituer : « Nous avons pris quelques cours dans lesquels l'ethnographie était expliquée comme méthode, lu une diversité d'écrits sur le sujet (surtout de véritables ethnographies), fait l'expérience déconcertante d'être envoyés seuls sur un terrain... » (Ikeya et al., 2007, p. 271). Quelle que soit la préparation, la littérature semble s'entendre sur un point : on n'est jamais tout à fait prêt pour la véritable rencontre avec le terrain.

Cela dit, certains auteurs proposent que l'enseignement de l'ethnographie en classe ne vise pas uniquement à préparer le travail sur le terrain, mais qu'il doive aussi poursuivre d'autres objectifs. Par exemple, alors que « plusieurs des manuels et livres sur la méthode ethnographique se restreignent aux méthodes en lien avec le terrain » (Hess, 1989, p. 163), ces ouvrages omettent d'aborder la question importante de l'écriture. En effet, « nous entraînons les étudiants de cycles supérieurs à faire de la recherche ethnographique en leur enseignant l'histoire, les débats et la théorie de l'anthropologie, en leur faisant lire des ethnographies bien documentées, bien argumentées et bien écrites, puis en les envoyant sur le terrain, et non pas (seulement, ou même) en leur enseignant des méthodes avant leur premier terrain » (McGranahan, 2014, p. 25). Autrement dit, l'enseignement de l'ethnographie doit couvrir beaucoup plus que la préparation au terrain. Il semble donc y avoir une tension dans la littérature : l'enseignement en classe prépare mal les étudiants à la recherche ethnographique, mais il demeure néanmoins nécessaire puisqu'il doit transmettre d'autres compétences et aspects essentiels de la tradition ethnographique.

Pour faire face à ce dilemme, nous suggérons qu'il est important de prendre en compte les différents contextes où s'enseigne et s'apprend l'ethnographie, au-delà de la salle de classe, sans diminuer l'importance de celle-ci. L'ethnographie n'est pas qu'une méthode formelle, mais aussi une forme de travail (Van Maanen, 2011) et un ensemble de pratiques concrètes, dont des

manières d'écrire (e.g., Chiseri-Strater & Sunstein, 1997; Goodall, 2000; Richardson, 2000; Van Maanen, 1995). Enseigner l'ethnographie, au-delà de la transmission de savoir, c'est aussi amener les étudiants à « prendre conscience de ce qu'ils voient, même lorsque ces choses sont très ordinaires », à articuler ces observations et à les consigner de la manière la plus claire possible (Ikeya et al., 2007, p. 273). Être capable d'identifier ce qui mérite d'être consigné relève d'une connaissance tacite, incarnée et située (au sens, par exemple, de Cook & Yanow, 1993; Zemel & Koschmann, 2016). Ainsi, la compétence de « sélectionner ce qui mérite d'être observé » (Martineau, 2021, p. 265) ne dépend pas que d'une bonne problématisation en amont, mais doit être développée tout au long du projet de recherche.

Enseigner l'ethnographie, c'est donc encourager les étudiantes et étudiants à être sensible aux phénomènes qu'elles et ils observent et auxquels ils participent, mais aussi aux relations qu'ils tissent et aux *affects* qu'ils ressentent (Brummans & Vézy, 2022), c'est-à-dire au « pouvoir d'affecter les autres et d'être affecté [qui] gouverne la transition d'un corps entre un état de capacitation à un état diminué ou augmenté de capacitation » (Massumi, 2015, p. 48, notre traduction). En d'autres mots, il faut que les étudiantes et les étudiants explore les effets qu'ils peuvent avoir sur les personnes avec qui elles et ils font de la recherche, et que ces personnes ont sur eux, et comment ces effets limitent ou font croître la capacité d'agir de chacun. Pour ce faire, il faut leur laisser un espace d'expérimentation et la « latitude d'explorer, de questionner et de créer » (Arias, 2008, p. 92). Un tel espace peut exister dans la salle de classe, mais aussi souvent hors de celle-ci.

Dans cet article, nous proposons d'observer tangiblement comment l'enseignement de l'ethnographie prend place hors de la salle de classe, afin de comprendre comment les étudiantes et étudiants acquièrent des connaissances sur l'ethnographie, sans supposer que ces

apprentissages soient préalablement et essentiellement réalisés dans les contextes formels d'enseignement. Pour ce faire, nous (les deux premiers auteurs de cette étude) avons demandé à quatre de nos assistantes et assistants de recherche (les trois co-auteurs et le co-auteur), qui ont participé à divers projets de recherche que nous avons dirigés, de rédiger un texte réflexif sur leur parcours – du moment où nous les avons recrutés jusqu'à maintenant – et de s'interviewer mutuellement deux par deux, pour rendre compte de ce qu'ils ont appris de l'ethnographie à notre contact et au contact du terrain. Nous leur avons aussi demandé de méditer à l'apport de leurs apprentissages formels antérieurs. Autrement dit, nous leur demandions de réfléchir, seuls et en groupe, sur leurs propres pratiques et apprentissages.

Nous nous sommes ensuite nous-même engagés dans une analyse réflexive et dialogique avec ces récits (Cunliffe, 2003; Gilmore & Kenny, 2015). Grâce à cette approche réflexive, nous avons pu, d'abord, porter un regard lucide sur nos pratiques d'enseignement, pour nous-mêmes apprendre de celles-ci. Comme nous le verrons, notre analyse des récits des étudiantes et étudiants ont révélé que leur apprentissage a, en grande partie, consisté à questionner leur rôle dans l'équipe de recherche et leur participation à la configuration des relations avec leurs pairs, avec nous (les professeurs) et avec nos partenaires de recherche (voir Vásquez et al., 2022). En particulier, elles et ils ont souligné les rapports de pouvoir au sein de l'équipe, suggérant que l'absence de ceux-ci permettait l'autonomie nécessaire pour explorer le terrain et puiser dans leurs propres expériences pour faire face aux difficultés qu'elles et ils y rencontraient. Notre lecture de leurs témoignages nous a *affectés*, dans la mesure où elle nous a amené à nous-mêmes prendre conscience de notre position, du pouvoir qu'elle nous confère d'affecter les autres, et de notre responsabilité de nous assurer que ces effets soient positifs. En effet, l'enseignement suppose en général un déséquilibre de connaissance, qui peut contribuer à renforcer d'autres

iniquités (Manke, 1997). L'enseignement suppose aussi une interaction, qui peut reproduire des rapports de pouvoir (Hyland & Lo, 2006). Notre sentiment d'être affectés par notre analyse confirme ce que soulignent Vézy et Brummans (2021) ainsi qu'Aumais et Vásquez (2023), à savoir que le travail de l'ethnographe consiste à être réflexif par rapport aux relations et affections auxquelles elle ou il participe sur le terrain. Nous proposons donc, suite à la présentation de notre méthode de cueillette de données et à notre analyse de celles-ci, que l'enseignement de l'ethnographie, hors de la salle de classe, consiste à apprendre comment *se mettre en relation* avec les participants, avec les autres chercheurs, mais aussi avec les différentes formes de savoir et expériences acquises précédemment. Ainsi, nous formulons une approche relationnelle à l'enseignement de l'ethnographie, qui invite à être humble quant à notre propre expertise et à reconnaître les expériences étudiantes et étudiant, diminuant ainsi le déséquilibre de pouvoir, tout en soignant nos relations avec les autres membres de l'équipe de recherche, avec les personnes sur le terrain, ainsi qu'avec les connaissances et expériences de chaque personne.

### **Méthodologie : réfléchir individuellement et collectivement, par la parole et l'écriture**

#### *Collecte des données*

Pour cet article, nous avons entrepris une démarche réflexive en collaboration avec nos étudiantes et étudiants, afin de leur donner la parole et d'apprendre de nos pratiques à partir de leur perspective. La réflexivité nous invite à comprendre d'où viennent les croyances et biais qui influencent la construction de nos connaissances (Rose, 1997) et à remettre en doute nos propres pratiques de recherche et à explorer leurs conséquences (Cunliffe, 2003), notamment dans l'élaboration théorique (Chia, 1996). Plus particulièrement, elle nous amène à réfléchir, grâce à l'empathie, aux rapports que nous établissons avec les autres dans la production de la recherche (Finlay, 2005). En ce sens, la réflexivité peut mener à un forme d'émancipation personnelle,

professionnelle et politique, en révélant les liens, dont les liens de pouvoir, que l'on tisse et dans lesquels nous sommes enchevêtrés (Spry, 2001). La réflexivité n'est pas qu'individuelle ; elle peut être une démarche collective, où une équipe met en commun ses expériences et ses perspectives (Cayir et al., 2022; Nellhaus, 2017). Ainsi, nous avons entamé cette démarche de réflexivité collective, qui nous a aussi été inspirée par des articles récents qui mettent de l'avant des discussions collectives (Taylor et al., 2021; Aumais & Vásquez, 2023) et des entrevues (Brummans & Plourde, 2023) pour réfléchir à la démarche ethnographique.

Nous avons approché, pour le présent article, quatre personnes étudiantes qui ont travaillé avec nous comme assistantes et assistants de recherche, c'est-à-dire que nous ne concentrons pas ici sur leurs propres projets de recherche à titre d'étudiantes et étudiants, mais bien sur leur emploi au sein de nos équipes de recherche. Le premier étudiant recruté, Simon<sup>2</sup>, a travaillé avec les deux professeurs, Mylène et Michaël, en 2021 et 2022, sur un projet de recherche visant à comprendre la stratégie, la collaboration et l'action collective dans une association d'industrie, l'Association des producteurs de cidre du Québec (APCQ). Étudiant de premier cycle au début du projet (il est maintenant à la maîtrise), Simon n'avait jamais fait de collecte de données sous forme ethnographique auparavant. Il avait suivi des cours de méthodologie, mais aucun n'abordait spécifiquement l'ethnographie comme méthode d'enquête. Il avait vu brièvement en quoi consistait l'ethnographie dans un cours d'introduction à la communication organisationnelle, et avait fait la lecture d'une dizaine d'articles sur le sujet recommandés par Mylène et Michaël avant d'aller sur le terrain. Au cours de ce projet, il a fait deux terrains ethnographiques en solo (sous forme de filature) dans des cidreries (l'une à Montréal et l'autre à

---

<sup>2</sup> Tous les noms sont des pseudonymes pour permettre la révision par les pairs de l'article. Les noms originaux seront rétablis au moment de la publication.

Sherbrooke), et un autre en compagnie de Mylène lors du congrès annuel de l'APCQ, dans la ville de Québec. Lors de ses terrains solo, Simon travaillait simultanément avec un journal de bord, une enregistreuse audio et une caméra GoPro. Lors du congrès, il avait un journal de bord, son ordinateur et une enregistreuse audio. Les terrains en solo avaient pour objectif d'identifier de nouvelles avenues pour le projet de recherche sur lequel Simon travaillait, et celui réalisée lors du congrès visait à continuer le travail de terrain déjà entamé, avant son arrivée, par l'équipe de recherche. Le niveau de problématisation était donc différent dans les deux cas.

Les 3 autres étudiantes, Émilie, Maude et Élise, ont été toutes les trois impliquées dans divers volets d'un vaste projet de recherche portant sur l'action bénévole et le travail communautaire, sous la direction de Michaël et d'autres collègues. Elles n'ont pas travaillé ensemble dans le cadre du projet. Étudiante au baccalauréat multidisciplinaire en communication, animation et gérontologie sociale à l'époque du projet (elle travaille maintenant pour un organisme communautaire qui offre des services bénévoles aux aînés), Émilie n'avait pas d'expérience préalable en ethnographie. Elle a été invitée par Michaël à observer les activités de divers organismes communautaires montréalais dédiés à la défense des droits des locataires, afin de comprendre leurs difficultés à mobiliser et retenir des bénévoles et militants. Elle a pu faire de l'observation directe à trois reprises avec ces groupes. Elle a noté ses observations dans un journal de bord et réalisé plusieurs entrevues. Sa préparation était minimale et elle n'avait pas pris connaissance du travail de problématisation effectué en amont. Pour sa part, Maude, étudiante en sciences politiques, a été impliquée dans l'analyse de données ethnographiques récoltées lors de ce même projet. Elle avait suivi un cours de méthodologie dans le cadre de son baccalauréat en science politique qui abordait, entre autres, l'ethnographie. Elle possédait donc une connaissance essentiellement théorique et conceptuelle de l'ethnographie, acquise en lisant

sur le sujet et en assistant aux exposés magistraux de l'enseignant de ce cours. Dans le cadre du projet de recherche pour lequel Michaël l'avait engagée, son expérience a surtout été d'organiser, d'analyser et de donner du sens à ce type de matériaux, *a posteriori*. Enfin, Élise, d'abord étudiante à la maîtrise en philosophie puis étudiante au doctorat en sémiotique, avait une expérience de recherche préalable, mais aucune formation théorique à l'ethnographie, hormis une brève formation donnée lors de son embauche par Michaël. Élise a réalisé de nombreuses entrevues dans le cadre de deux projets différents co-dirigés par Michaël, l'un consistant à documenter la diversité des pratiques bénévoles, et l'autre visant à comprendre la discrimination qui peut exister dans les milieux du bénévolat et du militantisme.

Nous avons recueilli les récits réflexifs des étudiantes et de l'étudiant en deux temps. Dans un premier temps, nous leur avons demandé d'écrire un court texte (environ 1000 mots) sous forme de témoignage de leurs parcours dans leur projet de recherche avec Mylène et/ou Michaël, en se concentrant particulièrement sur ce qu'il et elles y avaient appris sur la conduite d'une recherche ethnographique. Nous les avons encouragés à fournir des exemples concrets et à inclure leurs sentiments et impressions, positifs ou négatifs. Cette première étape visait à déclencher la démarche réflexive chez elles et lui et à nous permettre de recueillir leurs premières impressions. En effet, l'exercice d'écriture d'événements vécus, sous forme autoethnographique, permet de porter un regard subséquent sur ces événements, les transformant en une *expérience racontée* qui revisite les affects liés à cette expérience (Moriceau, 2019).

Dans un second temps, nous leur avons demandé de se rencontrer en paire pour une forme d'entrevue mutuelle pour discuter, réflexivement, des expériences dont il et elles ont témoigné dans leur récit, en réalisant donc une première analyse. Ce faisant, nous nous sommes inspirés de la méthode de l'entretien en binôme de Gilmore et Kenny (2015), reprise par Aumais

et Vásquez (2023), qui a pour objectif de mettre en place une réflexivité collaborative lors de recherches ethnographiques. Ces entrevues ont eu lieu environ un mois après qu'il et elles aient écrit les textes réflexifs et ont été ensuite transcrites en verbatim. L'une a duré une heure et l'autre une heure et demie. Elles ont été enregistrées et transcrites par la suite. Nous leur avons suggéré une liste de questions, tout en les encourageant à ne pas s'y limiter, pour plutôt se laisser porter par la conversation et le dialogue. Ces conversations entre pairs offraient aussi un espace où il et elles pourraient parler des écueils rencontrés et porter un jugement lucide sur l'encadrement reçu de notre part, sans que nous soyons présents. Ces entrevues entre pairs ont permis aux participants de conserver le contrôle sur les questions posées, les réponses qu'elles et il y donnaient et les relances qu'elles et il se faisaient mutuellement, mais aussi de coconstruire la connaissance qu'elles et il produisaient, limitant l'effet de notre statut social (de professeurs, notamment) dans ce projet (Hamilton, 1996; Porter et al., 2009). Nous les avons encouragés à échanger sur leurs difficultés et à ne pas se censurer ni à se limiter aux directives que nous leur avons données. Cela étant dit, nous sommes conscientes et conscients que, malgré nos efforts, les étudiantes et l'étudiant ont pu ne pas être confortables à l'idée de nous critiquer. Nous pensons toutefois qu'il et elles se sont senti à l'aise de partager certaines difficultés rencontrées et lacunes observées, puisque celles-ci ressortent des témoignages et des discussions.

### *Approche d'analyse*

Ces deux sources de données, à savoir les textes réflexifs et les entrevues, ont été analysées de manière intuitive et dialogique. Comme nous l'avons mentionné, les entrevues en binôme constituaient déjà, en elles-mêmes, une première étape d'analyse. Ensuite, la deuxième étape prévue par la méthode de Gilmore et Kenny (2015) consiste en une écoute collective et commentée des enregistrements. Nous – Mylène et Michaël – avons écouté les enregistrements

des entrevues et lu les verbatims, ainsi que les récits originaux, tout en dialoguant entre nous, tant à l'oral que par écrit, pour nous encourager à préciser nos compréhensions, à expliciter nos sentiments face à ce que les étudiantes et l'étudiant partageaient avec nous, et à faire réémerger nos propres souvenirs des terrains de recherche en question. Ce faisant, nous nous sommes rendu compte que nous étions profondément affectés par cet exercice, qui nous faisait voir des projets que nous connaissions bien à travers d'autres yeux, nous forçant à faire l'expérience d'un autre ensemble de relations entre les étudiants, l'étudiant et nous, mais aussi entre les autres personnes, connaissances et activités que les projets impliquaient. Ainsi, l'exercice nous a sorti de notre position habituelle, pour réfléchir à notre enseignement et notre supervision depuis d'autres points dans ce réseau relationnel et nous faisant douter de nos certitudes. Gilmore et Kenny (2015) précisent que la dimension émotionnelle est fondamentale à cette étape. Au-delà de simples émotions, toutefois, c'est aussi l'affect qui est en jeu, celui dont nous faisons l'expérience et qui insufflait en nous l'empathie nécessaire pour découvrir les relations entre les sentiments, expériences et vécus décrits par nos étudiantes et étudiants, et nos propres ressentis (Finlay, 2005; Gillespie & Cornish, 2010).

La troisième étape (3) prévoit l'identification de thèmes, leur clarification et leur catégorisation à l'aide d'exemples. Pour ce faire, nous avons dégagé, à la suite de plusieurs lectures des témoignages et des transcriptions, ainsi qu'à de nombreuses conversations entre nous, un tableau avec des thématiques faisant ressortir les similitudes et les contrastes entre les expériences décrites. Nous avons élaboré le tableau en ajoutant des catégories et des exemples, et en le remplissant à tour de rôle, tout en discutant ponctuellement afin de revoir nos choix, jusqu'à en arriver à une compréhension commune des thématiques qui ressortaient des entretiens et des récits des étudiantes et étudiants. Ces thématiques sont les suivantes : 1) difficultés

rencontrées, 2) recours aux expériences préalables, 3) soutien/mentorat, 4) ambiance créée par les chercheurs et chercheuses, 5) lacunes dans la préparation/l'encadrement, 6) apprentissages.

Nous avons rempli le tableau d'extraits des quatre témoignages et des entrevues, afin de pouvoir les comparer (voir Tableau 1 pour une version raccourcie de ce tableau).

**Tableau 1 : Aperçu du tableau d'analyse**

Thème/moment-charnière	Simon	Émilie	Maude	Élise
<b>Difficultés rencontrées</b>	« bon c'est quand que je sors, pour le journal de bord, prendre des notes par rapport à certaines idées, certaines réflexions que j'ai et cetera. »	« Quand je revis mes premiers instants, des questionnements, des moments de doute et des incertitudes me reviennent en tête. »	« j'ai été un peu stressée d'être « en charge » du développement de l'outil d'analyse. En effet, de retour au travail seule, mon « syndrome de l'imposteur » était quand même assez fort »	Difficultés dans les expériences précédentes, en contraste avec celle-ci
<b>Recours aux expériences préalables</b>	Analyses avant d'aller au congrès, ancien employé d'une cidrerie, intérêt pour le milieu et ses enjeux	« Attirail de « savoir être » »	Bagage théorique en sciences politiques et études féministe	Formation en philosophie Études en publicité
<b>Soutien/mentorat</b>	Informations techniques sur le congrès Conseils de Mylène pour optimiser l'usage des outils Discussions en fin de journée Conseils de Mickaël à distance	Informations lors de la réunion de départ	Flexible Disponibilité de Mickaël pour répondre aux questions « Si parfois l'encadrement formel était assez « lousse », je ne considère pas pour autant que ce soit une faiblesse. »	Autonomie, mais partenariat constant « t'sais, comme on discute beaucoup ensemble, c'est comme une sorte de monstre à deux têtes »
<b>Ambiance créée par la chercheuse et le chercheur</b>	Possibilité de poser des questions Discussions/échanges d'égal à égal	Sentiment d'être en mission Laissée un peu seule à elle-même?	Discussions/échanges d'égal à égal Confiance de l'équipe Processus de réflexion riche et évolutif Pression allégée Participation de toutes encouragée Ouverture d'esprit	Contexte pédagogique. « Mettons, on s'est rencontrés. Comment faire un canevas. Comment aborder les gens. Comment... ben les entretiens sont par contre, (...) c'était un peu plus autonome, mais... ça s'est fait vraiment à chaque étape, on est ensemble, pis t'sais, on voyait le plan, l'analyse, tout ça »
<b>Lacunes dans la préparation/l'encadrement</b>	Difficultés liées à connaissances théoriques	« j'aurais voulu en connaître davantage sur les façons	Peu de mise à niveau étant donné l'arrivée tardive dans le projet	Préparation faite au fur et à mesure, dans le

	seulement pour faire face à des situations délicates sur le terrain	d'articuler la méthode ethnographique en tant que chercheur avant d'entamer le projet. J'ai la vague impression de ne pas avoir réussi. »		travail en binôme, mais pas au préalable
<b>Apprentissages</b>	« La formule se rapprochant du « mentorat », dans le cas de l'AMBQ avec Mylène, a été la plus bénéfique dans mon processus d'apprentissage de l'ethnographie. Le passage de la théorie – lectures, questions et quelques rencontres – à la mise en pratique seule pouvait engendrer des épisodes durant lesquels j'aurais apprécié un encadrement plus étroit afin de sortir de certaines situations. »	« En revanche, j'ai aussi vécu de belles expériences de travail et j'en ai retiré des apprentissages uniques et riches qui me marqueront à tout jamais. De plus, j'ai développé une éthique de travail appréciable, des relations avec des collègues qui me sont chers et qui perdurent à travers les années, ce qui est précieux. J'ai découvert un intérêt pour raconter des histoires et pour écrire, un héritage cher »	« Au final, je pense que j'ai pu apprendre à faire une ethnographie dans un environnement extrêmement riche, dans lequel les chercheurs et chercheuses créent un climat où la démarche horizontale et ouverte accueille la myriade de construction de sens possible. J'ai vraiment senti que tout le monde pouvait proposer ses idées, et que toutes les perspectives valaient la peine d'être interrogées. »	« Pis... parce que là, ce que j'ai vu, c'est que c'était vraiment... ça m'offrait un apprentissage. C'est que Mickaël était vraiment là, comme dans- c'était le form- c'était formateur, chose que dans le précédent projet, ça ne l'était pas. (...) Mais sans utiliser des grands mots, là, mais... Ça avait pas la même portée, mettons. Fait que là j'ai appris à faire de la recherche. Avant j'étais juste... Je faisais juste un travail de recherche. »

Les étapes quatre et cinq (4 et 5) de la méthode de l'entretien en binômes prévoit la comparaison des thèmes émergents avec des résultats déjà publiés ainsi que l'articulation de ces thèmes avec la littérature existante (Aumais & Vásquez, 2023). Nous avons réalisé ces deux dernières étapes en sélectionnant les thématiques les plus révélatrices, ainsi que certains sous-thèmes qui se sont imposés en cours d'écriture (par exemple, les difficultés rencontrées en lien avec l'usage des outils tels que les caméra vidéos) et en les regroupant en quatre grands enjeux de l'apprentissage de l'ethnographie qui émergent de nos analyses et de nos réflexions, et en les comparant aux constats identifiés dans la littérature existante sur l'enseignement de l'ethnographie. Ces résultats sont discutés dans la partie suivante de cet article.

## Résultats et analyse

### *Apprentissage formel versus informel : préparation et considérations techniques*

Nous constatons à la lecture des témoignages que la préparation a beaucoup varié entre nos étudiantes et étudiants. Avant d'aller sur le terrain, Simon avait fait l'analyse des données liées à ce même terrain et récoltées précédemment par Mylène et Michaël. Nous lui avons aussi donné des lectures à faire sur l'ethnographie, et avons élaboré conjointement avec lui une grille d'observation, un modèle de journal de bord pour la prise de notes, ainsi qu'un questionnaire pour ses entrevues. Nous l'avons également rencontré par vidéoconférence pour lui transmettre quelques conseils utiles, rencontre au cours de laquelle il avait pu poser des questions sur ce qu'il anticipait comme étant des situations potentiellement « pointilleuses » (selon ses propres termes) ou délicates. Il se sentait confiant. Émilie, Maude et Élise n'ont pas eu de lectures à faire sur le terrain (et, en fait, Maude n'a pas été sur le terrain), mais ont toutes bénéficié d'une rencontre avec Michaël, au cours de laquelle il leur avait présenté le terrain et les tâches qu'elles auraient à y accomplir. Par exemple, Élise avait reçu des indications sur comment monter un canevas pour les observations et la prise de note, ainsi que quelques conseils pratiques pour savoir comment aborder les gens. Michaël avait aussi bien expliqué la problématique et l'orientation générale du projet à Élise et Maude, puisqu'il anticipait dès le début du projet qu'elles travailleraient à l'analyse des données. Toutefois, il n'a pas pris la même précaution dans le cas d'Émilie, qui a aussi reçu moins d'indications sur la prise de notes et s'est sentie davantage dépourvue de ce côté-là.

Si la préparation a varié au niveau du *comment* (prendre et organiser ses notes), toutes et tous ont dû faire l'apprentissage sur le terrain du *quoi*, c'est-à-dire de choisir quoi noter et d'en arriver à une compréhension de ce qui est important ou non. Élise et Simon ont rapporté que le

fait de travailler en équipe avec le chercheur et la chercheuse les a aidés à développer cette compétence, dans le feu de l'action. Pour Élise, c'est le « travail en binôme » avec Michaël qui l'a aidée à orienter ses observations et ses entrevues sur le terrain. Elle reconnaît qu'elle ne connaissait rien à la recherche sur le terrain, venant d'une formation en philosophie, mais que le travail avec Michaël lui a permis de se rendre compte que « [l]a recherche, c'est ça : laisse-toi aller à ce qui se passe [...] Il faut accepter d'être vulnérable ». Comme nous le reverrons dans la troisième section, Élise a donc simplement accepté le fait qu'elle allait apprendre sur le terrain, acceptation qu'elle a pu faire car elle se sentait soutenue par le professeur.

Laissons Simon s'exprimer dans ses propres mots : « lors des conférences, je prenais davantage de notes que Mylène. Cependant, je pouvais perdre le fil de la discussion pendant ce moment. Mylène m'a donc recommandé de ne pas tout retranscrire et de simplement noter le temps de l'affirmation ou de l'interaction que je jugeais pertinente et d'indiquer des mots-clés décrivant cet épisode précis. Ainsi, le journal de bord, en plus d'être un outil ajoutant une note plus réflexive à ma démarche, permettait déjà, d'une certaine façon, d'ordonner nos observations intéressantes en cours de terrain en articulation avec le magnétophone ». De plus, il note que grâce au conseil de Mylène, il pouvait se focaliser principalement sur des éléments visuels ou non verbaux que le magnétophone ne pouvait pas capter. Il a donc appris à utiliser judicieusement ces deux outils essentiels à l'ethnographie. Simon continue : « À la fin de la journée, puisque nous n'étions pas toujours ensemble au moment des conférences, nous échangeons sur nos notes et les moments révélateurs à creuser. Cette discussion servait aussi à établir les conférences et les moments captivants à retranscrire ». La prise de notes apparaît dans le témoignage de Simon comme une compétence *in situ*, qui ne se développe que par la pratique et de façon située, car chaque terrain de recherche et chaque approche théorique

appelle à une prise de note différente. Devant l'abondance d'informations se présentant à lui (environnement, positions, gestes, dialogues, émotions, bruits, odeurs, etc.), un choix devait être fait dans ce qui allait se retrouver consigné dans le journal de bord.

*Dialogue 1 – Mylène : Lors du congrès, j'ai dit à Simon de ne pas essayer de tout noter ce qui se dit. Cela peut sembler en contradiction avec l'enseignement classique de la prise de note ethnographique et j'ai eu un peu honte à prime abord en lisant, dans son témoignage, que je lui avais prodigué un tel conseil. Cela dit, je me rends compte que cela avait du sens dans le contexte ; il l'explique lui-même et je m'en souviens maintenant, car la prise de note accompagnait l'enregistreuse audio, qui captait tout ce qui se disait. Une prise de note plus « efficace » voulait dire dans ce cas-ci allouer du temps à prendre des notes surtout sur ce qui peut paraître important dans ce qui se dit (et noter le temps de l'enregistrement pour retrouver ces passages), mais aussi de noter ce qui se passe autour qui ne peut pas être capté par l'enregistreuse, ainsi que des intuitions sur ce qui se passe entre les actrices et acteurs observés, et des réflexions déjà un peu plus analytiques.*

*Michaël : Pour ma part, je suis touché du témoignage d'Élise, qui souligne que je l'ai mise en confiance et qu'elle a pu « être elle-même » sur le terrain grâce au soutien qu'elle a ressenti de ma part et à notre collaboration. Il est vrai que nous avons travaillé étroitement ensemble, fait de nombreuses entrevues à deux et que nous avons plusieurs rencontres, tant pour les préparer que pour les analyser par la suite. Elle mentionne avoir appris grâce à mon exemple, mais c'est surtout le fait qu'elle se soit sentie à l'aise qui me fait chaud au cœur. Pour Simon, bien que ce soit surtout avec Mylène qu'il a été sur le terrain, j'apprécie de la même façon la confiance qu'il semble avoir en moi : nous nous sommes souvent parlé de ses intérêts de*

*recherche propre, de nos projets communs, d'ethnographie en général mais aussi du milieu académique. J'espère avoir un peu contribué à son apprentissage grâce à ces échanges.*

On observe ici que du savoir est créé dans le feu de l'action la recherche, dans les échanges entre l'étudiante et l'étudiant et le chercheur et la chercheuse, à propos de la meilleure façon de prendre des notes, d'utiliser les outils, de mener des entrevues ou encore de mener un projet de recherche en général. Par exemple, Mylène, en sachant que le type d'analyse recherché est ici l'analyse de discours (ce que Simon n'avait peut-être pas en tête), pouvait prédire qu'une prise de note partielle des échanges sera moins utile, lors de l'analyse, que la transcription mot-à-mot que permettra l'enregistrement. Elle a donc pu rassurer Simon, qui avait probablement appris, par ses lectures, qu'il fallait prendre des notes exhaustives. La honte que ressent Mylène en lisant son témoignage indique le poids de l'apprentissage formel, qui est contrebalancé par son souvenir que, dans la situation, ses indications étaient en fait justes et optimales. Élise, pour sa part, est moins anxieuse sur le terrain, peut-être justement car elle n'avait pas d'attentes particulières quant à l'ethnographie. Elle a accompagné Michaël lors de nombreuses observations et entrevues, si bien qu'elle a appris surtout en l'émulant et en préparant avec lui ces sorties sur le terrain. Ainsi, l'apprentissage formel semble créer des attentes irréalistes, que l'apprentissage dans le feu de l'action, et dans l'interaction avec les chercheurs, vient palier. Comme le remarque Simon lui-même au sujet de sa préparation : « Lire des textes sur l'ethnographie et faire une ethnographie, c'est très différent. [...] Quand tu retournes à ces textes, tu les comprends mieux ».

*Être laissé seul sur le terrain et se débrouiller soi-même*

Les difficultés liées à l'usage des outils et à la prise de notes se sont manifestées différemment pour Simon lors d'une autre sortie de terrain, où il était seul alors qu'il faisait la

filature de producteurs dans des cidreries. La gestion des outils s'avérait difficile en raison de l'environnement. Il trouvait ardu, entre autres, de gérer l'alternance entre la caméra et l'enregistreuse alors qu'il était entouré d'équipements bruyants et que, de plus, le producteur de cidre travaillait souvent seul et sans parler. Il ne savait pas non plus quand et comment sortir le journal de bord pour noter les réflexions pertinentes tout en gérant les deux autres outils, alors qu'il y avait de l'eau au sol et qu'il n'avait pas de table ou de surface sur laquelle écrire.

Pour des raisons très différentes, Émilie a aussi éprouvé des difficultés avec la prise de note. Dans son cas, elle était très à l'aise avec les outils en tant que tel : « ... remplir des journaux de bord, mener des entrevues individuelles, faire partie de la rédaction d'articles ou de réflexions à la suite de mes expériences sur le terrain, ça, c'étaient des parties que j'ai beaucoup aimées et qui correspondaient à mes attentes ». Les difficultés venaient plutôt de son manque de familiarité avec le terrain (thème auquel nous reviendrons plus bas). Elle souligne que, rétrospectivement, elle aurait aimé que Michaël l'accompagne les premières fois, pour apprendre la prise de note en l'observant. Elle ne savait pas ce qui était intéressant lors des événements auxquels elle participait et ne parvenait pas à pleinement y prendre part puisqu'elle sentait qu'elle devait « Garder [son] chapeau de chercheuse pas trop loin ». Lorsque les personnes qu'elle observait lui demandaient ce qu'elle voulait étudier au juste, elle se rendait compte que, « me posant moi-même la question, j'étais mal préparée pour l'expliquer ». Dans l'ensemble, elle s'est sentie parachutée sur le terrain sans avoir lu suffisamment sur l'ethnographie ou sur le type d'organisations et de défis qu'elle allait y rencontrer. Finalement, c'est grâce à sa propre capacité d'organisation qu'Émilie s'en est sortie en développant sa propre méthode pour se préparer et savoir quoi noter : « avant d'entrer en entrevue ou avant d'entrer sur le terrain, de toujours avoir une planification, ça, je trouve que j'étais quand même bien préparée. Donc avant

d'aller au comité mobilisation, j'avais toujours en tête un peu les points que je voulais approfondir ».

*Dialogue 2 – Mylène : Je réalise aussi, par rapport à l'usage des outils, que nous aurions dû mieux orienter Simon par rapport à l'usage de l'enregistreuse audio versus la caméra GoPro. Par exemple, utiliser exclusivement la première pour les entrevues officielles, et seulement la deuxième pour la filature et les entrevues improvisées. Je me demande si on aurait pu le savoir à l'avance, ou si c'était seulement possible pour lui de le découvrir sur le terrain, devant les spécificités du contexte (sol mouillé, beaucoup de bruits et de déplacements, peu d'espace pour déposer ses choses, etc.). Je constate que l'absence de soutien de notre part envers Simon s'est traduite par des difficultés pour lui. Peut-être qu'une meilleure préparation aurait pu l'aider à surmonter ces difficultés, mais je ne sais pas au juste ce que nous aurions pu faire.*

*Michaël : Je me rends compte que Simon a beaucoup porté attention à ce que pouvait dire le producteur et s'est senti désemparé lorsqu'il s'est rendu compte que l'environnement était bruyant et qu'il ne savait pas quel outil utiliser pour l'enregistrement dans un tel contexte, et lorsqu'il a réalisé que les producteurs travaillent souvent seuls et ne parlent pas beaucoup. Pourtant, en réalité, il a fait de nombreuses observations très intéressantes, justement, sur ce travail silencieux. J'aurais aimé avoir été là pour lui faire remarquer que la parole n'est qu'un aspect de la communication et qu'il pouvait simplement profiter du moment présent plutôt que de se sentir désemparé. Cela dit, je me sens surtout coupable envers Émilie. J'avais peur que mon propre travail avec les organisations en question teinte mes observations, si bien que j'ai préféré ne pas l'accompagner sur le terrain, mais avec le recul je me rends compte qu'elle a fait face à des situations très compliquées sans préparation adéquate. Je pensais que les membres des organisations l'accueilleraient à bras ouverts, mais j'ai sous-estimé leurs propres difficultés qui*

*les empêchaient de lui accorder du temps, puisque nous étudions deux organisations dont les équipes de direction étaient nouvelles. Quel contraste avec la situation d'Élise, avec qui j'ai travaillé étroitement!*

On voit dans les cas où Simon et Émilie ont été seuls sur le terrain que l'absence d'accompagnement a été difficile pour eux. Dans les deux cas, Mylène et Michaël ont mal anticipé le déroulement concret du terrain, dans le premier cas en termes de circonstances matérielles (bruit, etc.) et dans le second en termes de capacité d'accueil des organisations concernées. On voit donc que la préparation *antérieure* au terrain a ses limites, puisqu'en fin de compte, le déroulement du terrain réserve toujours ses surprises. En accompagnant les étudiants sur le terrain, les chercheurs auraient pu enseigner non pas tant des savoirs, mais des manières de s'adapter aux circonstances, élaborée de manière conjointe, avec l'étudiante et l'étudiant, et en réponse au contexte immédiat. Dans ce genre de situation, les étudiantes et étudiants se sont sortis du pétrin grâce à des connaissances et expériences antérieures, ce que nous verrons dans la prochaine section.

#### *L'importance des expériences préalables et de se faire confiance*

Émilie et Simon ont été tous les deux confrontés à de la résistance de la part des personnes observées sur le terrain. Pour Simon, qui devait suivre pas-à-pas des gens dans leur travail, muni d'une enregistreuse et d'une caméra, cela s'est manifesté à travers l'impatience d'un producteur, ainsi que l'impression d'être encombrant et d'incarner une figure inquisitrice, voire menaçante. Comme il l'explique lui-même dans son entrevue avec Émilie, « Ça ne fait pas partie de leur quotidien de se faire observer ». Notamment, il ne sait pas comment expliquer aux membres des cidreries qu'il est chercheur en *communication*, et non pas, par exemple, en agronomie ou dans un domaine connexe. Qu'est-ce qu'un chercheur en communication pourrait

bien faire dans une cidrerie? Cela dit, Simon estime que sa familiarité avec le milieu du cidre (pour y avoir travaillé auparavant) lui a permis d'être sincèrement curieux et intéressé par le travail des personnes qu'il observait, si bien qu'il a pu néanmoins bâtir une relation de confiance dans la plupart des cas : « je connaissais [le domaine, donc] il y en a qui étaient très ouverts. C'était très facile de m'intégrer et de comprendre leur quotidien, leur pratique à chaque jour qui mène à faire du cidre ». Comme il le précise, sa familiarité lui a « enlevé du poids des épaules » et il a pu agir naturellement avec les personnes qu'il rencontrait sur le terrain et comprendre les sujets de conversation lors du congrès auquel il a participé avec Mylène.

Quant à Émilie, elle estime qu'elle n'avait de connaissance ni sur les organisations qu'elle a observées, ni sur le milieu communautaire dont elles faisaient partie. De plus, ces organisations faisaient face à leurs propres défis (car elles avaient en commun de changer leurs équipes de direction) et étaient très « désorganisées », selon ses propres mots, et ne pouvaient donc pas l'accueillir aussi bien qu'il aurait fallu, malgré ses efforts. Comme elle l'explique : « J'ai quand même utilisé des stratégies pour essayer de faire comprendre mieux mon projet de recherche, mon cadre de recherche, essayer d'être amicale, proposer de l'aide, entrer vraiment en collaboration avec l'organisme, poser des questions, m'intéresser aux gens, essayer de créer des liens. Cependant, le contexte a été un peu difficile puis explosif dans l'organisme, qui a vécu une crise interne avec ses ressources humaines ». Elle a fait face à une diversité de réactions et, en raison de conflits internes, les gens étaient mal à l'aise de lui parler ou, au contraire, se confiaient à elle. Or, Émilie s'est demandé : « Comment bien accueillir [cette personne qui se confie à elle] tout simplement, comment la relancer avec des questions qui étaient bienveillantes, qui incitaient à l'écoute, mais tout en gardant un rôle de chercheuse et d'ethnologue? ». Son statut d'ethnologue, qui était ambigu pour les membres de l'organisation, s'est traduit par une

difficulté à gagner la confiance des gens observés, des réticences, ainsi que le sentiment aussi d'être encombrante dans l'organisation d'un événement, qui a finalement été annulé. Émilie, toutefois, a puisé dans son propre savoir-être pour rester philosophe face à ces difficultés : « Comme ethnographe, on est notre propre outil et on doit user de savoir-être aussi là-dedans pour se faire accepter, se faire intégrer. C'est surtout vrai dans mon cas, où c'était un petit comité, donc j'ai usé de mon savoir-être, de mon côté humain, pour aller tisser des liens avec les gens ».

*Dialogue 3 – Mylène : En lisant les témoignages et les entrevues de Simon et d'Émilie, je me rends compte que les deux ont combiné leurs savoirs préalables du terrain et des relations sociales avec les savoirs théoriques et ce qu'on leur avait dit pour les préparer, pour se sortir de certaines situations difficiles. En fait, il et elle ont pallié le manque de préparation de notre part en puisant dans leurs connaissances antérieures. Cela m'amène à me demander si nous n'aurions pas dû leur montrer qu'il et elles ont des expériences antérieures sur lesquelles s'appuyer, plutôt que de les laisser le découvrir. Il et elles ont plus d'expériences qu'il et elle ne le croient, ou du moins nous aurions pu vérifier s'il et elle en ont et jusqu'à quel point ces expériences peuvent être utiles.*

*Michaël : En effet, Simon et Émilie avaient des compétences relationnelles et des expériences de vie qui leur ont permis de s'adapter aux surprises que le terrain leur a réservées. Ces situations auraient sûrement été beaucoup plus difficiles avec des étudiantes et étudiants différents. J'ai l'impression que l'ethnographie a agi, dans ces deux cas, comme une expérience révélatrice de leur potentiel. Nous avons peut-être remarqué, plus ou moins explicitement, ce potentiel en approchant et recrutant Simon et Émilie, mais je me demande si les deux en avaient eux-mêmes conscience. Enseigner l'ethnographie, c'est donc peut-être aussi sensibiliser les étudiants à leurs propres forces.*

Les témoignages de Simon et d'Émilie concernant les difficultés qu'il et elle ont vécues sur le terrain, alors que nous n'y étions pas avec eux, révèlent qu'il et elle ont trouvé en eux-mêmes les ressources nécessaires pour les surmonter, plutôt que de chercher du côté de la formation que nous avons pu leur offrir. Dans leurs entrevues en particulier, il et elle invoquent leurs propres expériences de vie (dans le cas de Simon) ou leurs compétences relationnelles et d'organisation (dans le cas de Émilie) pour expliquer comment il et elle ont surmonté ces difficultés. Comme l'explique Émilie, dans ses propres mots : « J'ai appris à *me* connaître à travers cette expérience : c'est quoi mes forces, c'est quoi mes intérêts ». D'ailleurs, les deux concluent leur entrevue en s'accordant sur l'importance de l'écoute comme compétence de l'ethnographe et du savoir-être du chercheur et de la chercheuse en devenir. Ainsi, alors que la littérature sur l'ethnographie mise beaucoup sur les aspects techniques à développer, plutôt que sur les bagages déjà présents qui peuvent être mis à profit, apprendre à puiser dans son savoir antérieur, dans son propre vécu et dans ses qualités personnelles pourrait donc aussi faire partie de la formation à l'ethnographie.

#### *Comparer ses expériences de recherche*

Alors que Simon et Émilie montrent comment leur expérience préalable leur a permis de surmonter des difficultés, dans l'entrevue d'Élise et de Maude, les étudiantes évaluent leur expérience de recherche avec Mylène et Michaël en la comparant avec leurs expériences antérieures. Par exemple, Élise mentionne que ses précédents contrats de recherche étaient avec un professeur qui était si débordé qu'il n'avait pas le temps de collaborer avec elle et lui confiait plutôt des tâches précises à accomplir. En contraste, comme nous l'avons déjà évoqué, elle apprécie le travail « en binôme » avec Michaël. De la même façon, Maude souligne que ses expériences de recherche précédentes étaient davantage « mandatées » et qu'elle avait de moins

bons rapports avec ses superviseurs. Maintenant, elle indique que « [Lorsque] la relation que t'as avec tes collègues, elle est respectueuse, curieuse et généreuse; ça transforme radicalement ton expérience ». En particulier, les deux étudiantes soulignent qu'elles ont davantage de reconnaissances pour leurs propres idées et contributions à la recherche que lors de leurs expériences précédentes, ce qui met davantage en valeur leurs expériences et intérêts. En ce sens, Élise affirme que « Je me permet de me montrer, moi, comme personne » et donne le conseil, à une hypothétique future chercheuse, de se laisser aller et de se découvrir soi-même. Maude résume très bien ce sentiment : « C'est spécial et important que ce soit toi, dans cette recherche ». En somme, en comparant avec leurs expériences de recherche précédentes, les étudiantes constatent que leur expérience actuelle leur permet beaucoup plus de mettre en valeur, justement, leur propre vécu et leurs propres qualités.

*Dialogue 4 – Mylène : Élise et Maude comparent leur travail de recherche actuel avec des expériences passées qui semblent moins positives. Alors qu' Simon et Émilie tiraient de leurs expériences des ressources pratiques pour faire face aux défis du terrain, Élise et Maude en tirent surtout des ressources pour évaluer leur relation avec nous et la place qu'elles occupent dans l'équipe de recherche. Je suis heureuse qu'elles se sentent davantage respectées, accueillies et invitées à contribuer, et qu'elles apprécient que leurs idées soient valorisées. J'en conclus qu'enseigner l'ethnographie, c'est aussi faire sentir à la personne étudiante qu'elle peut se faire confiance et qu'elle a des choses à contribuer.*

*Michaël : Écouter l'entrevue que Élise et Maude ont faite ensemble m'a beaucoup ému. J'ai travaillé étroitement avec les deux et je suis touché que notre relation soit telle qu'elles se sentent respectées et valorisées. Bien évidemment, je suis conscient que, malgré tout, je suis professeur et, dans ce cas, leur employeur – oseraient-elles dire ou écrire des choses négatives*

*sur notre relation? Cela dit, malgré ce bémol, leur témoignage montre que, pour encourager les étudiantes et étudiants à se lancer dans la recherche ethnographique, notre rôle n'est pas que de transmettre des savoirs ou des astuces, mais aussi de créer un climat où leur savoir antérieur, leur vécu, leurs expériences, leurs intérêts et leurs compétences peuvent s'exprimer et ainsi contribuer d'une manière distinctive à l'élaboration de nouvelles connaissances.*

### **Discussion : une vision relationnelle de l'enseignement de l'ethnographie, ou apprendre à travailler ensemble et avec le terrain**

#### *L'apprentissage et l'accompagnement in situ*

L'analyse des témoignages et entretiens de Simon, Émilie, Élise et Maude, ainsi que nos réactions à ceux-ci, ont montré, tout d'abord, que ce n'est pas uniquement dans la transmission formelle de connaissance que nous les avons formées et formés, mais aussi en travaillant avec elles et lui, sur le terrain. Cela s'est manifesté, notamment, négativement, lorsque nous avons omis de les accompagner sur le terrain et qu'elles et il ont éprouvé des difficultés, si bien que nous avons regretté de ne pas avoir été là avec elles et lui. Ces difficultés ont été en lien avec la connaissance du terrain et la capacité à bâtir des liens avec les personnes dans les organisations hôtes. Autrement dit, alors que nous avions déjà des relations avec le terrain, nous avons présumé que les étudiantes et l'étudiant s'y inséreraient sans problème, plutôt que faire de ce tissage de relations l'objet de nos discussions et de notre travail avec elles et lui.

Comme c'est souvent le cas en ethnographie, nous avons vu que lors de ces difficultés, les étudiantes et étudiants ont pu compter sur leurs vécus et qualités personnelles pour trouver une solution, plutôt que sur leur connaissance de l'ethnographie, donnant peut-être l'impression que l'ethnographie n'est qu'une question de « gros bon sens » (Forsythe, 1999). Cela dit, elles et

il ont ressenti de l'inconfort, ce que nous aurions pu leur éviter. Si, en fin de compte, elles et il ont pu établir des relations entre les situations qu'ils vivaient et des apprentissages qu'ils avaient réalisés précédemment, bien que ces savoirs n'étaient pas directement liés à l'ethnographie, c'est aussi car il est elles ont senti que nous valorisions leurs savoirs et valorisions leur contribution. Dans le même sens, nous avons vu que les étudiantes et étudiants non seulement comparent leur expérience de recherche actuelle avec leurs expériences antérieures, mais qu'ils et elles le font sur la base de l'accueil et du soutien qu'ils et elles ont reçu, notamment en ce qui a trait à leur capacité à exprimer leurs idées et leurs intérêts dans le processus de recherche. Ainsi, pour qu'elles et ils puissent tisser leur propres relations avec le terrain, il faut donner aux étudiantes et étudiants la latitude nécessaire pour explorer, poser des questions et réfléchir de manière créative (Arias, 2008).

Ensemble, ces éléments confirment plusieurs des intuitions de la littérature actuelle sur l'enseignement de l'ethnographie. Notamment, ils illustrent le fait que « vous devez apprendre en agissant » (McGranahan, 2014, p. 24) et que l'un des grands défis du terrain pour les étudiants – qui s'est posé en particulier en lien avec la prise de notes – est de « prendre conscience de ce qu'ils voient » (Ikeya et al., 2007, p. 273). Les témoignages et entrevues démontrent bien que cela relève d'une connaissance incarnée et située, qui n'est transmise que dans le travail collaboratif (Cook & Yanow, 1993; Zemel & Koschmann, 2016).

### *L'enseignement de l'ethnographie comme processus relationnel*

Toutefois, ce que notre analyse montre, c'est qu'en plus d'être collaboratif, l'enseignement de l'ethnographie est relationnel et affectif : les étudiantes et étudiants ont appris à se faire confiance, et ont donc gagné en « capacitation » (pour reprendre le terme de Massumi, 2015), alors qu'ils tissaient de nouveaux liens entre eux-mêmes (dont leurs connaissances

préalables, leurs aptitudes personnelles et leurs intérêts) et les gens sur les terrains, ainsi qu'avec nous (les professeurs). Ainsi, nos observations nous permettent de penser à l'enseignement de l'ethnographie comme un processus relationnel (voir Cooper, 2005; Cooren, 2018; Kuhn et al., 2017). Autrement dit, il s'agit de (re)configurer ensemble la recherche (voir aussi Vásquez et al., 2022), en explorant comment lier entre elles les personnes étudiantes et les professeurs, ainsi qu'entre celles-ci et participantes sur le terrain, tout en établissant des liens entre les connaissances et les expériences. Ce qui est appris, c'est une manière d'exister dans le maillage de ces ensembles de relations – avec son équipe de recherche, avec le terrain et avec les savoirs. Une compétence clé, à la fois pour les étudiantes et étudiants et pour leurs professeurs et professeurs est donc celle permettant de tisser et d'entretenir ces relations.

L'importance de cette compétence relationnelle, qui requiert de se mettre dans une position d'accueil, est exprimée, entre autres, par Élise, qui parle à la fois des chercheurs et chercheuses et des participants et participantes à sa recherche en estimant que : « Les gens sont tellement bienveillantes qu'on se laisse aller; on n'y connaît pas grand-chose, mais ce n'est pas grave ». Ainsi, pour elle, la bienveillance lui permet à la fois d'exprimer ce qu'elle sait et est déjà (elle se « laisse aller ») et de ne pas avoir peur d'apprendre sur le terrain, sans honte de ne pas déjà savoir.

Pour favoriser ce maillage, l'ambiance créée, l'ouverture, la possibilité de poser des questions et le rapport d'égal à égal semblent avoir permis un contexte où chacun a appris, que ce soit des professeurs et professeurs sur le terrain, en étant capable d'interagir avec les participantes et participants et en accueillant leurs confidences, ou encore en se sentant valorisées et valorisés dans l'équipe de recherche. Pour Émilie, cela a pris la forme d'une disponibilité de la part de Michaël, bien qu'il ne l'ait pas accompagnée sur le terrain : « Si j'avais des questions, je

pouvais toujours les poser. Une très grande disponibilité de sa part. Si j'avais des inquiétudes, on pouvait se rencontrer n'importe quand ». Quant à Simon, il est catégorique sur le fait que c'est son travail avec Mylène qui a été déterminant : « quand je suis allé avec Mylène à l'APCQ, c'est ça qui m'a aidé [...] je pouvais poser des questions ». Pour Élise et Maude, c'est l'absence d'un rapport hiérarchique ou de pouvoir trop fort qui permet à l'équipe de recherche d'interagir, à la place, sur la base de valeurs et d'intérêts partagés. En ce sens, Maude estime qu'elle peut faire de la recherche basée sur des « principes éthiques » qui lui sont chers, et qu'il y a « une proximité de cœur et intellectuelle que je trouve gratifiante ». Ainsi, enseigner l'ethnographie, c'est aussi diminuer la part de pouvoir dans les relations et dans l'affect, pour entrer dans un rapport non-hiérarchique, où l'on est disponibles les uns pour les autres. En contraste avec sa précédente expérience de recherche, Maude souligne la dimension affective du travail de recherche et résume ainsi son appréciation de travailler dans une équipe agréable : « On sous-estime à quel point c'est taxant de porter un projet quand il n'y a pas de plaisir ».

### *L'importance de la confiance*

Nous pouvons capturer les éléments qui sont requis pour le travail de maillage relationnel sous le terme de « confiance ». En effet, la relation avec le terrain est parfois plus difficile à bâtir. Simon et Émilie notent tous les deux qu'elle requiert une « préparation minimale » pour comprendre l'organisation et les personnes que l'on observe; toutefois, le premier note aussi que « c'est difficile quand même, justement, comme on a affaire à des êtres humains qui peuvent agir de différentes façons ». Cela dit, comme nous l'avons vu dans l'analyse, c'est non seulement la préparation antérieure, mais aussi le soutien et la confiance exprimés envers chaque étudiant et étudiante qui lui permet d'aller à la rencontre des personnes sur le terrain sans crainte. Ainsi, la question de la « confiance » en recherche ethnographique ne porte pas uniquement sur celle des

chercheurs envers la validité des résultats produits (voir LeCompte & Goetz, 1982), mais concerne aussi la confiance des chercheurs et chercheuses envers leur propres compétence et habileté – et la seule façon d'acquérir cette confiance est de se lancer dans l'inconnu : en effet, « le travail ethnographique sur le terrain repose principalement sur l'engagement de soi, et cet engagement ne peut être appris que dans l'action » (Ball, 1990, p. 158). Comme le résume Émilie, il faut « se faire confiance et y aller en tant qu'être humain, avec d'autres humains, et se dire 'moi, je suis là pour apprendre autant que vous' ». Entrer en relation avec d'autres humains, en tant que tels, sans supposer de relations hiérarchiques entre les savoirs que chacun détient et en étant humbles quant à ses propres connaissances, dans une posture d'apprentissage, serait donc une autre clé de l'ethnographie sur le terrain (tout comme l'est la reconnaissance de ses propres biais, comme le suggère Spry, 2001).

*Quelques pistes de solution : aller au-delà des rôles*

Enseigner l'ethnographie, c'est donc aussi entrer en relations les uns avec les autres, tant au sein de l'équipe de recherche qu'avec les participantes et participants du terrain, en tant qu'êtres humains, en se laissant affecter par eux et en reconnaissant qu'on peut les affecter en retour. Une question se pose toutefois : comment s'enseigne une telle attitude relationnelle et affective ? Les témoignages et entrevues des étudiantes et étudiants suggèrent quelques pistes pratiques, qui pourraient être systématisées pour enseigner et apprendre à tisser de telles relations. Tout d'abord, il faut remettre en cause les rôles traditionnels de la recherche. En effet, alors que les ethnographes réfléchissent régulièrement aux rôles qu'ils occupent sur le terrain (e.g., Cnossen, 2018), ils se questionnent moins souvent quant aux rôles qu'ils jouent au sein de leurs équipes de recherche. Nos étudiantes et étudiants suggèrent qu'il faille véritablement travailler en équipe, plutôt que de réduire le rôle des professeurs et professeures à celui de formatrices et

formateurs. Il s'agit donc d'accompagner les personnes étudiantes, en particulier lors des moments les plus critiques, notamment au début du projet, pour les présenter aux autres, leur montrer ce qu'il est plus ou moins important de noter, les familiariser avec les outils, clarifier leur rôle auprès des participants, et ainsi de suite. Cela dit, plus qu'une simple collaboration, il s'agit aussi de faire remarquer à la personne étudiante l'impact que l'on a sur le terrain et partager avec elle les joies, craintes et autres aspects affectifs de la recherche. Un tel contact avec le terrain, qui dépasse la seule dimension intellectuelle, peut être très valorisante pour les étudiantes et étudiants, ainsi que pour les chercheuses et chercheurs. C'est ce que note Élise, qui exprime son appréciation d'interagir avec des gens sur le terrain, au lieu de simplement lire des livres, comme c'était le cas lors de ses études de philosophie : « Voir l'impact concret sur la vie des gens, et pas juste des gens morts, offre quelque chose de valorisant sur la plan humain ».

Comme nous l'ont suggéré Élise, Émilie, Maude et Simon, si les occasions manquent d'aller ensemble sur le terrain, il serait important de créer d'autres occasions d'échanger à son propos, par exemple grâce à des exercices pratiques préalables avec des vidéos ou des mises en situation, ou encore à des analyses collectives de données existantes, notamment pour mieux savoir sur quoi orienter l'attention lors de l'observation.

Cette collaboration doit continuer une fois de retour au bureau, où il s'agit de faire des analyses ensemble, partager concrètement son expérience des outils de recherche et de la prise de notes, etc. Une telle démarche de partage suppose de verbaliser réflexivement les savoirs qui se découvrent lors du terrain, mais aussi ceux des étudiantes et étudiants qui puisent dans leurs expériences antérieures, pour les amener à prendre conscience des apprentissages ainsi réalisés et à les valoriser. Ainsi, dans chaque conversation – lors des réunions d'équipe, par exemple – il faut résister à la tentation de supposer que les professeures et professeurs savent « mieux », pour

plutôt explorer comment les expériences et les perspectives des étudiantes et étudiants jettent un éclairage différent sur les enjeux de la recherche, tout en encourageant et soulignant leurs contributions. Cela implique de rejeter une hiérarchie *a priori* entre les savoirs des professeurs et professeures et ceux des étudiants et étudiantes, mais de plutôt concevoir de la connaissance comme une entreprise relationnelle, dont on découvre ensemble les chemins, tournants et autres détours qui nous relient ensemble et avec le terrain.

Qui plus est, pour ce qui est de la relation avec les personnes sur le terrain, comme le suggère Simon, il faut « une préparation minimale » pour comprendre l'histoire, les enjeux et autres problématiques qui se posent à ces personnes, leurs organisations, leur cause, etc. Notre analyse révèle qu'il faut aussi et surtout faire preuve d'écoute et d'une sensibilité sincère afin d'essayer de comprendre ce que ces personnes vivent. Cela a été fondamental pour Simon et Émilie, qui grâce à cette sensibilité ont pu comprendre les réticences à leur égard et trouver des manières de composer avec ces éléments. Les deux ont donc puisé dans leur savoir-être, comme le dit Émilie, pour entrer en relation avec les gens du terrain, et misé sur la force de leurs capacités interpersonnelles, deux éléments importants dont il faut encourager le développement chez les étudiantes et étudiants à qui l'on enseigne l'ethnographie. Ainsi, une véritable relation, qui s'établit dans la confiance, nous permettra de les connaître comme personnes et de les accompagner dans l'épanouissement de cette sensibilité à l'égard de l'Autre, tant au sein de l'équipe que sur le terrain. Une approche relationnelle véritablement incarnée, à la fois dans nos relations avec elles et eux ainsi qu'avec les gens observés, serait donc la clé de voûte sur laquelle établir l'enseignement de l'ethnographie.

## Conclusion

Nos observations nous conduisent à considérer l'enseignement de l'ethnographie comme un processus relationnel. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances, mais aussi de construire une collaboration de recherche basée sur la confiance entre les étudiants et les professeurs, cultiver la bienveillance envers les participants sur le terrain, et valoriser les connaissances et les expériences antérieures. Pour ce faire, il faut adopter une posture d'accueil et d'écoute active, au-delà des rôles d'enseignant et d'apprenant. En travaillant ensemble, en reconnaissant la valeur des contributions de chacun et en favorisant un rapport non-hiérarchique, les relations peuvent être tissées et entretenues.

Enseigner l'ethnographie demande donc un véritable engagement relationnel, tant au sein de l'équipe de recherche qu'avec les participants du terrain, mais aussi avec le terrain lui-même (et ses composantes situées et émergentes). Il est nécessaire de travailler en collaboration, d'accompagner les étudiantes et étudiants lors des moments critiques, de partager les expériences et les savoirs, de reconnaître et de valoriser les contributions de chacun. Mais utiliser une approche relationnelle à l'ethnographie suppose également d'adopter une approche « décentrée » de l'humain, dans laquelle une partie du travail de formation des ethnographes est déléguée au terrain lui-même, aux affects qu'il produit et aux savoirs situés qu'il fait émerger. S'il faut être préparé à entrer en relation avec les personnes sur le terrain, en faisant preuve d'écoute, de sensibilité et d'une véritable volonté de comprendre leur réalité, il faut aussi être ouvert à se laisser transformer par l'expérience du terrain, une sensibilité que les professeures et professeurs peuvent transmettre aux étudiantes et étudiants en leur partageant par exemple leurs expériences antérieures, leurs doutes, les difficultés rencontrées par le passé, les émotions ressenties, etc. Ce faisant, ils et elles enseignent une posture d'ouverture et d'humilité envers le

travail ethnographique, vu comme un processus sans cesse inachevé d'apprentissage et de production de connaissances. En montrant plus de vulnérabilité et en se reposant sur une capacité relationnelle incarnée, où les interactions humaines et non-humaines sont au cœur de l'apprentissage et de la recherche, les relations de pouvoir peuvent être redessinées entre formateurs et apprenants, en fonction de l'expertise qui est redistribuée au gré des apprentissages réalisés de façon conjointe – avec le terrain et avec les autres membres de l'équipe de recherche.

Nous tirons ces conclusions sur la base de notre propre expérience comme chercheuse et chercheur en communication organisationnelle, en collaboration avec ces quatre étudiantes et étudiants. Si cela peut sembler être un exercice d'autoethnographie qui se limite à « évoquer » des impressions (voir Ellis, 1997), il faut noter que l'autoethnographie peut aussi préserver une distance analytique, ce que nous avons fait par notre approche réflexive et dialogique (Anderson, 2006). Cela étant dit, un plus grand nombre d'expériences avec des équipes de recherche issues de divers champs disciplinaires, avec des traditions de recherche différentes, donnerait sans doute à voir des manières distinctes de faire l'ethnographie et de préparer les étudiantes et étudiants à celle-ci, révélerait un plus large éventail de pratiques d'enseignement de l'ethnographie. Cependant, il est permis de croire que les expériences rapportées et analysées en détails dans cet article font écho à des difficultés fréquemment vécues par les ethnographes en herbe, ainsi qu'aux dynamiques typiquement vécues par les équipes de recherche composées à la fois de chercheurs et chercheuses aguerries et d'étudiantes et d'étudiants. En ce sens, nous espérons que cet article jette un éclairage sur l'enseignement de l'ethnographie hors de la salle de classe, en inspire des réflexions pertinentes au-delà des différences disciplinaires et des expériences individuelles.

**Bibliographie**

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Arias, J. (2008). Teaching Ethnography: Reading the World and Developing Student Agency. *The English Journal*, 97(6), 92–97.
- Aumais, N., & Vásquez, C. (2023). Tisser des relations: Dialogue autour de la pratique de la filature. *Recherches qualitatives*, 42(1), 92–113. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1100246ar>
- Ball, S. j. (1990). Self-doubt and soft data: Social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/0951839900030204>
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2002). *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature and Aesthetics* (Alta Mira).
- Brummans, B. H. J. M., & Plourde, M.-C. (2023). Tracer des chemins en conversant avec un ethnographe de la communication organisationnelle néerlando-canadien. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/communiquer.10215>
- Brummans, B. H. J. M., & Vézy, C. (2022). Adventurous ideas for ethnographic research on the communicative constitution of organizations. In J. Basque, N. Bencherki, & T. R. Kuhn (Eds.), *Routledge handbook of the communicative constitution of organization* (pp. 262–280). Routledge.
- Cayir, E., Felder, T. M., Nkwonta, C. A., Jackson, J. R., & Dawson, R. (2022). Discovering new connections: Insights from individual and collective reflexivity in a mixed methods study.

- International Journal of Qualitative Methods*, 21, 160940692211057.  
<https://doi.org/10.1177/16094069221105707>
- Chia, R. (1996). The problem of reflexivity in organizational research: Towards a postmodern science of organization: *Organization*, 3(1), 31–59.  
<https://doi.org/10.1177/135050849631003>
- Chiseri-Strater, E., & Sunstein, B. S. (1997). *FieldWorking: Reading and writing research*. Prentice Hall.
- Cnossen, B. (2018). Whose home is it anyway? Performing multiple selves while doing organizational ethnography. *Journal of Organizational Ethnography*, 7(2), 176–185.  
<https://doi.org/10.1108/JOE-12-2017-0068>
- Cook, S. D. N., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373–390. <https://doi.org/10.1177/105649269324010>
- Cooper, R. (2005). Peripheral vision: Relationality. *Organization Studies*, 26(11), 1689–1710.  
<https://doi.org/10.1177/0170840605056398>
- Cooren, F. (2018). Materializing communication: Making the case for a relational ontology. *Journal of Communication*, 68(2), 278–288. <https://doi.org/10.1093/joc/jqx014>
- Cunliffe, A. (2003). Reflexive inquiry in organizational research: Questions and possibilities. *Human Relations*, 56(8), 983–1003. <https://doi.org/10.1177/00187267030568004>
- Ellis, C. (1997). Evocative autoethnography: Writing emotionally about our lives. In *Representation and the text: Re-framing the narrative voice* (pp. 116–139). State University of New York Press.

- Finlay, L. (2005). 'Reflexive embodied empathy': A phenomenology of participant-researcher intersubjectivity. *The Humanistic Psychologist*, 33(4), 271–292.  
[https://doi.org/10.1207/s15473333thp3304\\_4](https://doi.org/10.1207/s15473333thp3304_4)
- Forsythe, D. E. (1999). "It's Just a Matter of Common Sense": Ethnography as Invisible Work. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1–2), 127–145.  
<https://doi.org/10.1023/A:1008692231284>
- Gillespie, A., & Cornish, F. (2010). Intersubjectivity: Towards a Dialogical Analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(1), 19–46. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2009.00419.x>
- Gilmore, S., & Kenny, K. (2015). Work-worlds colliding: Self-reflexivity, power and emotion in organizational ethnography. *Human Relations*, 68(1), 55–78.  
<https://doi.org/10.1177/0018726714531998>
- Goodall, H. L. (2000). *Writing the New Ethnography*. Alta Mira Press.
- Hamilton, D. J. (1996). The peer interview about complex events: A new method for the investigation of preinstructional knowledge. *International Journal of Science Education*, 18(4), 493–506. <https://doi.org/10.1080/0950069960180407>
- Hess, D. J. (1989). Teaching Ethnographic Writing: A Review Essay. *Anthropology & Education Quarterly*, 20(3), 163–176.
- Hyland, F., & Lo, M. M. (2006). Examining interaction in the teaching practicum: Issues of language, power and control. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(2), 163–186. <https://doi.org/10.1080/13611260500493535>

- Ikeya, N., Vinkhuyzen, E., Whalen, J., & Yamauchi, Y. (2007). Teaching organizational ethnography. *Ethnographic Praxis in Industry Conference Proceedings, 2007(1)*, 270–282. <https://doi.org/10.1111/j.1559-8918.2007.tb00082.x>
- Kuhn, T. R., Ashcraft, K. L., & Cooren, F. (2017). *The work of communication: Relational perspectives on working and organizing in contemporary capitalism*. Routledge.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research, 52(1)*, 31–60.  
<https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Manke, M. (1997). *Classroom Power Relations: Understanding Student-teacher Interaction*. Routledge.
- Martineau, S. (2021). L'observation directe. In *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Sous la direction d'Isabelle Bourgeois (7e., pp. 253–272)*. Presses de l'Université du Québec.
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity.
- McGranahan, C. (2014). What is Ethnography? Teaching Ethnographic Sensibilities without Fieldwork. *Teaching Anthropology, 4*, 23–36. <https://doi.org/10.22582/ta.v4i1.421>
- Moriceau, J.-L. (2019). Explorer sa propre expérience. L'autoethnographie: Conter soi-même comme un autre. In *Soparnot, R., & Moriceau, J. L. (2019). Recherche qualitative en sciences sociales: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode*. (Éditions EMS, pp. 53–65).
- Nellhaus, T. (2017). Embodied collective reflexivity: Peircean performatives. *Journal of Critical Realism, 16(1)*, 43–69. <https://doi.org/10.1080/14767430.2016.1257198>

- Porter, E., Neysmith, S. M., Reitsma-Street, M., & Collins, S. B. (2009). Reciprocal Peer Interviewing. *International Review of Qualitative Research*, 2(2), 291–312.  
<https://doi.org/10.1525/irqr.2009.2.2.291>
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 923–948). Sage.
- Rose, G. (1997). Situating knowledges: Positionality, reflexivities and other tactics. *Progress in Human Geography*, 21(3), 305–320.
- Sells, S. P., Smith, T. E., & Newfield, N. (1997). Teaching Ethnographic Research Methods in Social Work. *Journal of Social Work Education*, 33(1), 167–184.  
<https://doi.org/10.1080/10437797.1997.10778861>
- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706–732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>
- Taylor, B. C., Barley, W. C., Brummans, B. H. J. M., Ellingson, L. L., Ganesh, S., Herrmann, A. F., Rice, R. M., & Tracy, S. J. (2021). Revisiting Ethnography in Organizational Communication Studies. *Management Communication Quarterly*, 35(4), 623–652.  
<https://doi.org/10.1177/08933189211026700>
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (1995). Style as theory. *Organization Science*, 6(1), 133–143.
- Van Maanen, J. (2011). Ethnography as Work: Some Rules of Engagement. *Journal of Management Studies*, 48(1), 218–234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00980.x>
- Vásquez, C., Bencherki, N., & Del Fa, S. (2022). Quels rôles pour la personne intervenante-chercheuse ? Préfiguration, configuration et refiguration des partenaires de recherche.

*Communication & Organisation*, 61(1), 65–78.

<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.10969>

Vézy, C., & Brummans, B. H. J. M. (2021). La recherche CCO comme pratique réflexive: Une approche relationnelle. *Communication & Organisation*, 59, 141–153.

Ybema, S., Yanow, D., Wels, H., & Kamsteeg, F. H. (2009). *Organizational Ethnography: Studying the Complexity of Everyday Life*. Sage.

Zemel, A., & Koschmann, T. (2016). A stitch in time: Instructing temporality in the operating room. *Communication & Medicine*, 12(1), 85–98.

<https://doi.org/10.1558/cam.v12i1.25988>