

Cahier n°20**Aller sur le terrain ? Quelle posture pour le chercheur ?***Michel Vial***I. Interroger sa discipline ?**

"L'éducation, beaucoup plus encore que la transmission des savoirs et des savoir-faire, organisée, sous forme d'apprentissages et d'enseignements, est l'expression de la Culture d'une Société, et, à ce titre, implique des valeurs, une "vision du monde", des "modèles" implicites souvent inconscients, débordant très largement les "humanités" de la "culture cultivée", parce que plongeant leurs racines dans l'imaginaire social où ils puisent aussi bien les énergies créatrices que destructrices, les "projets" que les mythes, les leurres et les chimères. En ce sens, l'éducation est "savoir-être", formation du sujet, élaboration de la relation à soi et au monde, autant, sinon plus qu'acquisition de "savoir" et de "savoirs faire" étroitement entendus." — Ardoino & Lecerf, 1986, p.14

Dans *La pluralité des mondes, vers une autre anthropologie* (Albin Michel, 1997) Francis Affergan se livre à une interrogation sur l'ethnologie et on y peut trouver des points communs avec ce qui est fait en Sciences de l'éducation quand on essaie de spécifier notre discipline. Spécifier une discipline universitaire consiste à tenter de nommer en quoi la recherche qui s'y fait est différente de celles qui se font dans les disciplines connexes.

1 L'éducation comme projet

Mais sans doute que tout dépend de la conception des SdE que l'on a. Et, dans cette conception, paraît centrale la question *du référent théorique* que l'on peut prendre pour travailler en Sciences de l'éducation, pour y conduire des recherches qu'on ne fait pas déjà ailleurs, en Sociologie, en Psychologie, en Economie ou en Histoire... même quand elles se disent "de l'éducation". Parler d'éducation ne suffit pas pour travailler aux SdE, et surtout si on

confond éducation et école. Car les disciplines connexes s'occupent aussi de l'éducation mais elles désignent par ce terme l'École. Alors la première marque d'une spécificité des Sciences de l'éducation comme discipline ce peut être que l'éducation n'y est pas envisagée seulement comme "pédagogie", comme formation d'enfants dans l'institution scolaire, mais comme *projet* humain inscrit dans diverses pratiques sociales (Ardoino, 1977 - 78-90).

Eduquer, c'est alors jouer avec instruire, développer, accompagner dans la maturation, professionnaliser, former à, former pour, former avec... L'éducation est ainsi élargie et se rencontre dans tout un ensemble de pratiques sociales (dont celles de la Santé cf. Donnadieu, Genthon, Vial, 1998). Ce projet d'éduquer se déroule dans des *institutions*. Les SdE ne sont pas les sciences de l'Education Nationale.

2. Les disciplines connexes fournissent des références

Il semble bien que les disciplines connexes (comme Psychologie, Histoire, Philosophie, Lettres...) sont pour nous, en SdE des référents disciplinaires possibles qui nous fournissent principalement des *référentiels théoriques et méthodologiques*, mais ne nous dispensent pas d'une réflexion sur le champ de recherche que nous construisons, ce faisant. Il devient alors important de ne pas confondre *les champs théoriques* possibles des SdE avec ces domaines des *disciplines référentielles connexes*.

Que les chercheurs en SdE ne soient pas uniquement capables de parler philosophie ou psychologie ou sociologie est une chose. Que tous ces domaines (Psychologie, Sociologie, Histoire etc) soient convocables par le même chercheur et à plus forte raison par des chercheurs différents en SdE, certes : le pluriel des références, l'utilisation de références théoriques et méthodologiques empruntées aux disciplines connexes aux SdE est un premier palier dans la reconnaissance d'une spécificité des SdE, qu'on peut aujourd'hui croire acquise, mais la reconnaissance de *champs constitutifs* des SdE comme des *champs théoriques de recherche à part entière* en est un autre. Faire des Sciences de l'éducation la simple juxtaposition de points de vues monoréférencés, disciplinaires, sur un objet d'éducation passe à côté de l'interrogation sur la spécificité des SdE.

Se réclamer d'une de ces disciplines connexes n'est pas afficher un champ de connaissances des SdE mais *un référent*. Encore faut-il alors spécifier le type de ce référent car ces disciplines comportent plusieurs référents possibles : la sociologie, par exemple, n'est pas *une* théorie, elle est aussi un lieu de débats pluriels qui ont donné *des* théories, des "écoles" —il faudrait alors spécifier de quelle sociologie on se réclame. Elle n'est pas non plus *une* méthodologie, la sociologie présente *des* méthodes de recherches (qu'on pense au scandale que représente encore l'éthnométhodologie...). S'annoncer "sociologue de l'éducation" et être en SdE ne dit donc pas grand chose, sauf l'aveu —lequel serait, ailleurs, quelque peu enfantin—qu'on entretient un rapport de dépendance avec un domaine dans lequel peut-être on a été formé avant de venir en SdE —et comment ne pas entendre alors la nostalgie de ne pas avoir été recruté dans la discipline d'origine ? En somme, ce qui est dit alors par le chercheur en SdE accroché à l'un des "radeaux disciplinaires" (Ferrasse, 1994) est que les SdE n'existeraient pas ! Quelle étrange situation que de s'inféoder ainsi à l'une des disciplines voisines !

En revanche, le chercheur en SdE peut puiser *par exemple* en sociologie des ressources et théoriques et méthodologiques, *des références* (1.) (théories, méthodes, modèles, formalisations) : comment pourrait-il ne pas le faire ? Puisque, jusqu'à présent tout au moins, les SdE ne produisent pas de théorie, ni de méthode spécifiques. Son travail consistera alors principalement à ne pas confondre *références et préférences* et ne pas sous entendre qu'il ne pouvait, par nature, n'être que tributaire de la sociologie, par exemple —ce qui peut permettre d'éviter d'avoir à poser une problématique méthodologique. Toute autre discipline connexe peut donner lieu à des références (2.)

¹ Référence ici renvoie à intertextualité et pas au réel, voir Vial 1997 d

² et notamment les disciplines des Arts et Belles Lettres pourraient, elles aussi, donner des références. A quand un chercheur en SdE qui se présentera comme musicologue de l'éducation ? ou plasticien de l'éducation ? ou "musécologue" de l'éducation ou littéraire de l'éducation ? On sent bien que ce serait vécu comme peu sérieux, presque ridicule.... On remarquera que ce sont les disciplines les plus proches de la science positive —ou qui miment le plus les sciences de la nature— qui sont le plus facilement affichées comme référentielles

Se donner une problématique méthodologique, c'est alors, entre autres, se demander quelle posture épistémologique revendiquer, puis quelle méthode employer, à quelle discipline connexe l'emprunter (et toutes les disciplines peuvent être alors convoquées) et au prix de quels ajustements, de quelles approximations peut-être, de quels transferts sûrement, en fonction notamment du terrain utilisé, en fonction surtout du *projet de recherche* qu'on avance. Ce travail nécessite le deuil d'une certaine pureté, ce que les disciplines connexes nous reprochent. Pourtant, leur pureté inciterait le chercheur en SdE à n'être qu'un chercheur en sociologie exilé dans une autre discipline que, ce faisant, il nierait en tant que discipline ! Si on veut faire de la sociologie alors il faut se faire recruter et reconnaître en sociologie, cela semble logique !

Mais ni l'histoire individuelle, ni les politiques de recrutement ne sont, on le sait bien, parfaitement logiques. Le problème devient alors une question et de nombre et de poids : les SdE risquent toujours de passer sous l'influence d'une ou deux disciplines connexes qui se donneraient comme les vraies sciences. On ne voit pas comment sortir de ce problème. Toute proposition de positionnement est immédiatement interprétée comme une revendication corporatiste. Ne rien dire revient à laisser faire le groupe dominant du moment mais parler tourne à la querelle de chapelle autour d'un référent. Peut-être reste-t-il une voie que nous allons tenter d'exposer : afficher que le questionnement épistémologique sur la discipline SdE n'est pas un signe de l'immaturation de la discipline, comme on l'entend dire, mais une dimension consubstantielle des SdE. Et que toute recherche en SdE se doit de travailler ce que dans d'autres disciplines il suffit (croit-on, mais c'est *leur* problème) de poser : "Le principe même d'une science se mesure à sa capacité de reprise incessante de ses propres remises en cause, remises en question et réinterrogations" (Affergan, p.64).

Les SdE fonctionnent avec des références empruntées aux disciplines connexes mais la (ou les) discipline(s) connexe(s) choisie(s) ne suffit(s) pas à *situer* le chercheur en SdE. Le pluriel des SdE n'est pas réductible au pluriel possible des références, surtout si ce pluriel n'est obtenu que par

juxtaposition de monographies référentielles (3) à l'une pour l'un, et l'autre pour l'autre, des disciplines connexes. Les choses se compliquent quand un même chercheur utilise des références issues de plusieurs disciplines connexes et *quand il a été formé en SdE*.

3. Le terrain : des pratiques éducatives formatées

Trois données semblent régir les pratiques d'éducation (4) que les SdE étudient :

- *l'institution* dans laquelle se place la pratique éducative étudiée ;
- *la politique de formation* que les acteurs sociaux déploient dans cette institution : le projet de former affiché et endossé par les acteurs ;
- *la provocation ou l'impulsion des réactions de celui qui apprend*, qu'on éduque, qu'on forme.

Poser que le questionnement épistémologique est fondamental en SdE semble avoir pour première conséquence qu'on ne parte pas en SdE d'une définition donnée en postulat, par exemple, du sujet (5) comme "traitement de l'information" (Le Ny, 1989) (et même si on avance aussi ce postulat, en cours de recherche, pour dérouler une méthodologie ou un modèle théorique en référence à la psychologie cognitive) mais qu'on part d'une situation sociale existante, précise, d'un terrain, d'une pratique institutionnelle de formation, d'encadrement ou d'instruction. Alors, en SdE *les postulats d'une recherche sont dépendants d'abord des formatages sociaux des pratiques étudiées*, qui font d'elles, justement, des pratiques sociales.

Institutionnalisation, politique affichée et apprentissage délibéré sont, semble-t-il, les trois paramètres prioritaires de ces formatages des pratiques éducatives. La recherche en SdE ne peut pas les ignorer, au contraire des disciplines référentielles connexes qui semblent avoir plus de latitude dans le choix de leurs postulats. C'est ce qui peut faire dire que les SdE sont

³ la racine ici est référentiel (gabarit, dans la logique de contrôle) et pas référence. C'est la différence entre référentialisation et référenciation, voir Vial, 1997 d

⁴ je ne sais trop quelle différence pourrait être faite entre "pratiques éducatives" et "pratiques d'éducation". L'usage les emploie comme synonymes —et pourtant...on sait que la langue, par économie, n'admet pas de totale synonymie...

toujours praxéologiques ou mieux : pragmatiques ; elles sont ancrées dans et finalisées par des pratiques sociales.

Arrêtons-nous sur le premier paramètre, il semble décisif pour spécifier (6) notre discipline. Institution est à prendre d'abord au sens ordinaire mais aussi au sens plus large d'*organisation*.

Sont donc exclues les démarches dites individuelles ou privées qui se présenteraient comme pure "émergence" d'innovations ou de décisions individuelles ou "spontanées" ... ou "authentiques". Par exemple, même si on apprend "en traversant la rue" ou "à table" ce n'est pas de ce type d'apprentissage dit "spontané", de l'Apprendre chez l'Homme en général comme cela peut être le cas en Psychologie, dont les SdE s'occupent mais de situations d'apprentissages *provoqués* (Genthon, 1997). Alors l'institution dans laquelle on va étudier doit être spécifiée, caractérisée, située et même problématisée : la situation d'éducation n'est pas "naturelle", elle s'impose dans une organisation sociale qui a une histoire, elle est un construit, une organisation.

4. Le terrain : la situation éducative surnormée

Il semble, de façon encore plus générale, que tout responsable d'une pratique éducative (tout acteur assurant une fonction de formation) doive aussi dérouler ses pratiques dans des situations où agissent un certain nombre de *surnormes*.

Quatre paraissent fondamentales :

- *la commande institutionnelle* (lisible dans l'ensemble des textes officiels propres à son institution, les Instructions Officielles)

- *les référents disciplinaires* (régissant le corps des contenus de la formation, savoirs plus ou moins organisés en "disciplines", où le formateur

⁵ ceci n'empêche pas d'avoir à se poser la question de la modélisation du sujet en SdE, elle paraît même incontournable.

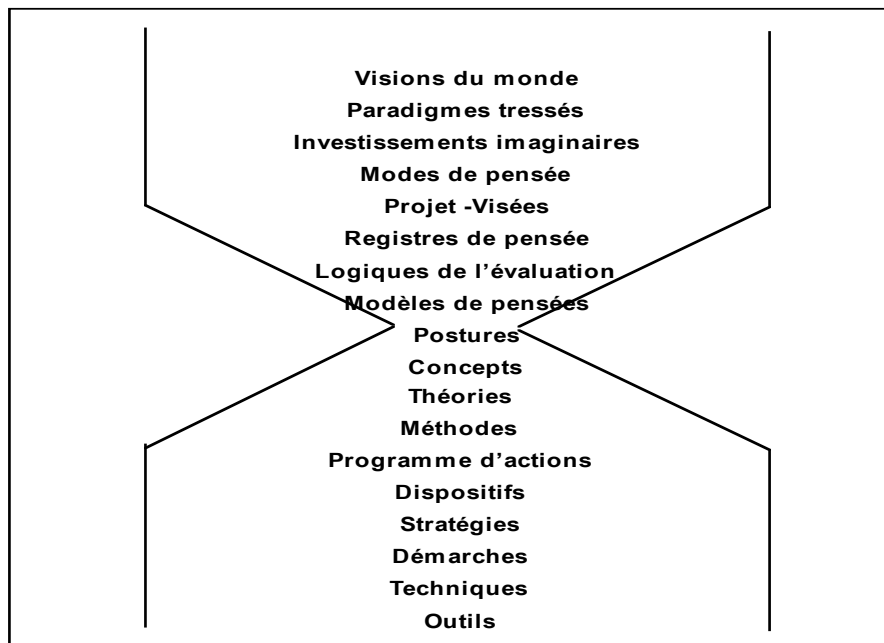
⁶ Il va sans dire que c'est ce projet même de spécifier les SdE qui fait scandale. Il faudrait aussi discuter de son opportunité, voire de sa légitimité. Ici on tiendra ce projet comme nécessaire questionnement du chercheur en formation, c'est pourquoi le texte de Affergan a paru intéressant. Voir note 9

a été formé et où le stage, par exemple, est dit s'inscrire : expression, management, projet de service...)

- les modèles et les théories que le formateur utilise pour éduquer, son "*réfèrent théorique*" emprunté aux disciplines connexes et dont l'ensemble dessine ses options sur la formation, son "modèle de la formation" (la "transmission des savoirs", la "maturation" des personnes professionnelles, l'appropriation des compétences...)

- *l'inscription paradigmatique* des acteurs de la situation ; le paradigme préférentiel dans lequel les acteurs se situent : plutôt dans le rationnel ou dans la pensée magique, du côté du chiffre ou du poème (Vial, 1977, f) : l'efficacité-rentabilité et la décision rationnelle ou le sens et la dite complexité.

Donc quatre origines de normes qui agissent et qui sont interreliées chez les sujets étudiés et qui spécifient le travail du chercheur en SdE ; elles ne se juxtaposent pas, elles jouent ensemble. Il s'en suit, par exemple, que le chercheur s'intéressant à ces situations ne peut pas ne pas se poser des questions d'ordre épistémologique que d'autres disciplines considèrent parfois comme superflues, hors champ ou signes d'immaturation disciplinaire. S'intéresser à une pratique éducative c'est, à chaque fois, faire couler l'ensemble de ce "sablier méthodologique" :



Le sablier méthodologique.

Le fait d'avoir affaire à de l'humain socialement situé ne permet pas de prendre pour de la "nécessaire réduction scientifique" l'aveuglement à la partie supérieure du schéma. Réduire les questions méthodologique au bas du schéma est un luxe que les SdE, sciences de l'humain, ne peuvent se permettre sous risque d'évacuer l'éthique et le politique (7). Sauf à importer en SdE l'ensemble des conceptions des Sciences de la Nature et à confondre la méthodologie avec l'utilisation canonique d'une méthode élue comme assurant à elle seule la scientificité. Certains en SdE y tendent, et pas des moindres. C'est sans doute l'une des raisons qui font que les SdE n'affichent toujours pas de visibilité scientifique (8.).

5. Les lectures de la situation éducative

Ces surnormes sont en lien avec des "dimensions" de la pratique éducative, ou plus précisément avec des focalisations, des angles de prises

⁷ et c'est bien ce qu'il se passe dans les sciences médicales. Voir les problèmes du clonage.

⁸ ce qui, encore une fois, semble ne pas gêner grand monde - voir note n°6. Mais nous savons, avec Arduino, qu'élucidation n'est pas transparence

de vue, des "regards" et des "langages" (Ardoino, 1991 -93), bref *des lectures* qui se donnent comme des réponses à : "une pratique éducative, c'est quoi ?". Les tenants de la monodisciplinarité répondent : de la sociologie, de la psychologie ou de la linguistique —voire même, de la philosophie, de l'histoire ou de la psychanalyse... Comment faire entendre que c'est alors ce que les disciplines connexes ont déjà dit, chacune pour leur champ et que le reprendre en SdE ce n'est pas fonder *notre* champ, c'est faire en SdE ce qu'on pourrait faire ailleurs, et se contenter des SdE comme d'un puzzle sans dessin ? C'est surseoir à l'une des règles de la recherche : sa nécessaire clôture sémantique en champs. D'autres disent : de l'évaluation, de la didactique, de la pédagogie et de l'épistémologie...

C'est sans doute ici que le noeud du problème se situe. Il semble que chacun en SdE réponde à cette question en fonction de sa formation pour en faire une expertise : "Je suis formé en sociologie donc la sociologie *doit* être une dimension de la pratique éducative pour que je crois nécessaire aux SdE, pour que soit légitime que je parle dans les SdE". On touche là aux "investissements symboliques" du chercheur (Berthelot, 1990) et aux mécanismes de mauvaise foi, de ratiocination qui découlent d'une attitude de défense. Comme si la sociologie allait être exclue ! Répétons que les disciplines connexes fournissent des références théoriques et méthodologiques. Calmons le jeu. Mais il est tout de même symptomatique que lorsque deux chercheurs des SdE se rencontrent, ils se demandent de quoi ils sont spécialistes et que la réponse est presque toujours encore d'une des disciplines connexes et presque jamais d'une pratique sociale ou d'un champ théorique *qui serait perçu* comme propre aux SdE, tant et si bien que certains, par provocation, répondent qu'ils sont "spécialiste des Sciences de l'Education" ! Mais peut-être aussi *qu'avoir été formé en SdE* change le regard.

La seconde génération des chercheurs en SdE commence, non sans mal, à parler de son expérience. Jusqu'ici effectivement on était formé ailleurs, dans une discipline connexe et on "venait" en SdE, pour les fonder. Aujourd'hui des gens entrent en SdE en licence et y font un cursus complet. La vision même des SdE s'en trouve changée. Ce ne sont plus alors les disciplines connexes qui se trouvent au premier plan mais l'organisation des "matières" que la discipline SdE leur a donné.

Or, force est de constater que l'organisation en "matières" de la formation aux SdE varie d'un centre à l'autre, d'un département à l'autre, d'une université à l'autre : l'évaluation ici matière principale de la formation aux SdE, ailleurs peut être à peine présente ou confondue avec la pédagogie ; la didactique centrale là peut n'être qu'optionnelle ailleurs... C'est la même chose dans les disciplines connexes mais elles ont su au fil du temps *afficher* un message ou un prestige qui en tient lieu, qui fait qu'on croit savoir ce qu'"être sociologue" ou "philosophe" veut dire et qu'on ne soupçonne pas immédiatement la diversité. Ou bien ces disciplines ont affiché des catégories, des sous-disciplines, des cases où se ranger (psychologie oui mais expérimentale, clinique, sociale, cognitive...) qui ont force de spécialisation, d'expertise, de rationnelle distribution et de *label*. Rien de tel pour l'ensemble des SdE. La tâche de l'apprenti-chercheur s'en trouve compliquée.

Qu'on comprenne bien le propos : il ne s'agit pas de préserver une quelconque pureté des champs de recherche mais de poser la question d'un repérage qui faciliterait notamment la lecture, l'identification des travaux, leur évaluation et leur communication. Comme de spécifier l'espace-temps des pratiques sociales, l'institution en somme, dans laquelle l'objet de recherche sera problématisé : que ce soit en formation initiale, continue ou permanente, en milieu scolaire ou dans un service de la Fonction Publique ou encore en entreprise, c'est là *le terrain* possible d'une recherche en SdE.

6. Le terrain, pour la problématisation de l'objet de recherche

Ce qui nous ramène au texte de Affergan dans lequel, j'ai isolé un passage sur l'observation (le chapitre 2). Je vais passer en revue les réactions que ce texte m'occasionne (9) parce qu'on exige (jusqu'à présent) dans la recherche en SdE, dans notre laboratoire, *une expérience de terrain*. Dans la thèse, comme dans le mémoire de maîtrise, il doit y avoir retour au terrain. C'est la partie parfois nommée "méthodologique", placée en troisième position dans le texte de recherche canonique, après la problématisation pratique et la problématisation théorique. L'essentiel étant, dans cette partie

⁹ ce texte a été écrit à partir de l'enregistrement d'un séminaire de troisième cycle

du texte de la recherche, de mettre à l'épreuve d'un terrain l'objet qu'on a élaboré en théorie.

Donc, même si ce plan n'est pas impératif pour les thèses, on partira du fait qu'ici à Aix nous obligeons nos étudiants à *aller sur le terrain*. Pour x raisons, c'est in-négociable, pour l'instant On l'acceptera comme une donnée.

Alors, on se retrouve dans le même cas que les ethnologues qui ne peuvent pas ne pas aller sur le terrain et ce qui est dit dans ce texte de Affergan sur l'observation peut nous servir à concevoir notre façon d'appréhender le terrain. Ce texte d'Affergan nous propose un objet de réflexion : aller observer pour décrire, pour rapporter, quel statut pour l'observation ? Quels problèmes de recherche ?

Il faudrait ajouter que cette question de l'aller sur le terrain, n'est pas toujours posée en SdE. Dans le passé, il me semble que beaucoup —et pas des moindres !— ont fait "des choses" sur le terrain sans trop se demander quelle attitude avoir envers les gens de terrain. Il semblait naturel d'en revenir avec des matériaux à traiter qui aient un rapport avec la théorie montée. Mais il n'est pas évident de caractériser dans quel état d'esprit on va sur le terrain, Ardoino dirait : partir pour aller observer, pour utiliser ce qui se passe sur le terrain, avec quelle *posture* ?

Ensuite, on va éliminer la question suivante : je vais sur le terrain pour faire faire des choses qui m'intéressent, moi, ou bien pour comprendre ce que les gens font déjà ? On va considérer que peu importe (alors qu'en fait cela importe : nous savons que ce n'est pas le même projet que d'aller sur le terrain pour comprendre ce que les gens font, pour rapporter comment ils fonctionnent et puis d'aller sur un terrain, pour voir s'ils sont capables de conduire un dispositif qu'on a monté par ailleurs, ou enfin pour comprendre les écarts qu'ils mettent en place en réalisant le dispositif qu'on leur a proposé). Ce n'est pas la même chose mais pour ce qui nous intéresse ici, cela, semble ne pas avoir d'incidence. Que le chercheur parte pour comprendre comment ils font ou pour essayer de leur faire faire des choses qui l'intéressent, voire pour expliquer par des lois ce qui se passe, l'attitude qu'il peut avoir par rapport à eux, gens du terrain, pose un même type d'interrogations. Il semble à première vue indifférent, qu'on aille sur le terrain pour comprendre les questions qui se lèvent (et là on est très proche

de l'ethnométhodologie qui, elle va dans la tribu pour comprendre et rapporter comment ils créent leur monde, comment ils produisent leur réalité) ou qu'on y aille pour changer les praticiens et leur faire faire ce qu'on veut qu'ils fassent (et là on est davantage proche de l'attitude expérimentaliste). Il ne s'agit pas ici de discriminer une recherche dite clinique qui s'opposerait à une recherche dite expérimentale, il semble que la réflexion sur sa posture de chercheur peut être utile aussi bien à quelqu'un qui emploierait l'une ou l'autre, en faisant une recherche de terrain. De toutes façons, l'expérimentaliste qui va sur le terrain devrait se poser ces questions, sinon il s'illusionnera parce que les gens ne sont pas des rats de laboratoire : "Le terrain n'est pas un spectacle mais le lieu d'engagement des acteurs" (Affergan, p. 93).

Donc la question ici débattue va se situer *en deçà* de la méthode de recherche, dans cet espace mal localisé entre épistémologie de la discipline (pour nous, les SdE) et épistémologie de la recherche (qu'est-ce que le scientifique —et plus particulièrement, en SdE ?), dans l'optique d'une recherche de terrain, avant ou indépendamment du choix d'une méthode précise, plus ou moins "expérimentaliste", ou "clinique", pour aller vite : *quelle attitude pour l'observation du terrain ?*

II. Le travail de terrain

"Est-il possible de penser une esthétisation de la science et une scientification de l'esthétique ? Oui." — Vilar, 1995.

Une première affirmation m'a intéressé au début de ce texte tiré du livre de Affergan : "l'observation ethnographique relève d'un travail et n'offre pas à elle seule la compréhension de ce qu'on voit" (p. 78) ; le ton est donné il s'agit bien de s'intéresser à l'attitude du chercheur, à sa posture.

1. Contre l'empirie, la mise à l'épreuve de l'objet

Aller sur le terrain ne peut pas se ramener à une empirie. Dans le texte de la thèse, la partie sur le terrain n'est pas une partie "empirique", sauf

à entendre par là , dans le langage de sens commun, que la recherche en SdE n'est pas un travail seulement abstrait, de spéculation intellectuelle. Empirie rappelle trop ceux qui opposent pratique et théorie en oubliant que la théorisation est une pratique et que les intellectuels ont une pratique : cette théorisation, justement.

Ou bien si par empirie on veut dire "à vue de nez", "essayer pour voir ce que ça fait", autrement dit mettre les doigts dans la prise comme si on avait quatre ans, alors on ne peut pas parler de "recherche-empirique", car ces deux termes deviennent incompatibles ! Que serait une recherche qui se ferait "à tâtons", à l'aveuglette, à colin-maillard ? Une recherche ne se fait pas "comme ça", au hasard : même si dans la recherche tout n'est pas prévu, *l'observation est un travail*. Le chercheur n'est pas devant une alternative entre tout prévoir (ce qu'on attribuerait au pôle expérimentaliste) et se laisser porter par ce qui arrivera (ce qui serait faire un essai empirique). Or, empirie est toujours péjoratif, c'est "l'empire des sens" parce que, sans distanciation, il n'est pas de recherche. Comme "recherche-action", "empirique" est la plupart du temps un mot blessant : la recherche n'est pas naïve.

Si on parle "d'observation empirique", ce serait en se faisant croire que observer est possible sans qu'on ait à intervenir à partir d'un modèle de la chose observée sur ce qu'on observe : ce serait oublier que "l'observation n'offre pas à elle seule la compréhension de ce qu'on voit".

Mais si empirique veut dire "pragmatique" (c'est-à-dire qui n'est pas obnubilé par un objectif à atteindre, et que le chercheur aurait fixé à l'avance), alors oui, la recherche en SdE relève de *la pragmatique* (Lerbet, 1995) et ce mot n'est plus péjoratif. Alors toutes les méthodes en éducation sont dans la pragmatique, parce que le chercheur a affaire à des choses non seulement vivantes mais la plupart du temps *humaines*, et que la recherche dès lors est infaisable autrement qu'en étant *avec* les gens du terrain, ces praticiens qui n'obéissent pas, qui ne font pas ce qu'on veut, qui résistent, qui altèrent le projet du chercheur. Le chercheur doit composer avec eux ; bricoler, s'ajuster... réguler son propre projet, tout en essayant de garder le cap et tout en se réservant le droit aussi de changer de cap quand il s'aperçoit que le cap voulu n'est pas celui qu'on est en train de viser... Faire

avec les aléas du terrain, réguler le prévu en fonction du rencontré, c'est travailler avec le terrain.

Donc on oblige, à Aix, à travailler avec un terrain et ce n'est pas faire de l'empirie mais *une recherche de terrain*, une recherche qui part du terrain puis y retourne, une recherche qui se soucie du terrain, qui met à l'épreuve d'un terrain son objet. Aller sur le terrain, c'est faire vivre sur —et surtout avec— un terrain, la théorisation de l'objet ; c'est *mettre à l'épreuve* plus que chercher des preuves.

Dire que l'observation est un travail balaie d'un revers de main le problème qui a pourtant occupé les méthodologues pendant longtemps : à savoir que l'observation ne serait qu'une question de technique et ce, au même titre que l'entretien ou le questionnaire ou n'importe quel outil de "recueil de données". D'emblée ici l'observation n'est pas prise comme une simple technique mais comme un rapport "clinique", dirait Ardoino : une relation de personne à personne, avec l'absolu nécessité comme toujours dans ce cas-là, pour le chercheur, de devoir fournir un travail sur soi-même pour pouvoir être avec l'autre, pour pouvoir faire de l'observation qui dépasse le sens commun du mot et serve la recherche.

Ce qui différencie le chercheur par rapport à d'autres observateurs plus ordinaires, pour qui le sens commun de "observation" suffit peut-être, est qu'il doit tenir une interrogation épistémologique sur l'emploi qu'il fait de l'outil. On n'emploie pas un outil "naturellement", si c'est un outil de la recherche. L'enquêteur à la SOFRES ou le prof stagiaire peuvent peut-être se faire croire que l'observation ne dépend que de la qualité de sa grille d'observation préalable et que, sur le terrain, il suffit de la remplir, de la faire tourner pour vite passer à l'"analyse des données" —affaire sérieuse, celle là, parce que s'y jouerait la validation de l'hypothèse. Alors que la question est moins de validité que de *crédibilité*.

Il n'y a pas d'outil de la recherche qui puisse être conçu comme transparent et externe, et même pour l'expérimentaliste. L'outil doit être précédé par une espèce de *mise en condition du chercheur lui-même*. Le chercheur s'y prépare et cela me rappelle une définition du *processus* selon Bonniol (1986) avec l'exemple du joueur de tennis qui a dit "Je ne suis pas entré dans le match", ce qui veut dire qu'il n'a pas travaillé ses *processus* en

pertinence avec ce qu'il devait faire. Bonniol en profite pour dire que, par exemple, le travail de l'enseignant commence bien avant de donner la consigne pour un produit attendu : il faut d'abord faire que l'élève se prépare à cette situation de production. Ce qui est travaillé là, dans cette préparation, c'est la convocation des énergies de la personne en pertinence avec la situation dans laquelle on la met. Ce travail ne s'arrête pas avec l'avant mais accompagne toute l'entreprise de recherche. En somme, on peut dire que la recherche ne se fait pas avec des outils mais avec des instruments. En effet, l'outil est plus fruste que l'instrument, il est disponible parce que fabriqué en série ; on parle d'outil de jardinier et d'instrument de chirurgien. Ce n'est pas seulement parce que l'instrument serait de plus grande précision (plus "technique", ce sens est très récent) mais c'est surtout (et ce sens, plus ancien est parfois oublié) qu'il se fait "à la main" de celui qui l'emploie, il est incorporé, incarné. A ce titre, la faux du même jardinier, quand il se l'est appropriée, devient son instrument. On peut dire aussi que l'outil se maîtrise dans un expertise alors que l'instrument se maîtrise dans la familiarité (Ardoino, 1988). La recherche n'est pas une opération technique, c'est une aventure, dans la durée.

Pour revenir à ce texte de Affergan, on pourrait dire que l'observation pour le compte rendu dans le texte de la recherche commence bien avant la question de la grille, par un travail sur soi, c'est-à-dire ici au moins une mobilisation de ses énergies en pertinence avec la situation de terrain. On se met en condition quand on va sur le terrain. L'important est de se préparer avant d'y aller. Et si c'est la seconde fois qu'on y va, la préparation devra tenir compte de la première et de ce qu'elle a donné : le chercheur apprend, il s'apprend comme chercheur.

Ainsi, dans le journal de la recherche, il devrait y avoir des traces de ces préparations et de ce que le chercheur croit que ces préparations ont donné, pour pouvoir réguler la préparation qu'il se fait avant d'aller sur le terrain. Le journal de la recherche est, je crois, un élément indispensable en SdE, encore faut-il s'entendre sur ce qui s'écrit. Ce n'est pas évident. D'autant plus que la présence nécessaire d'une relation dans le journal ne fait pas que cette relation entre dans le texte de la thèse, ni même dans les annexes. Le texte du journal de recherche peut être effacé dans le texte final,

cela dépend d'autres partis pris. Ceci n'empêche pas de tenir ce journal pendant la recherche. On voit ensuite ce qu'on en fait. Aller sur le terrain cela ne va pas de soi, ça se prépare.

2. Pas la traduction : l'interprétation

On va sur le terrain pour "observer", pour "recueillir des données" (expérimentalisme) ou pour "accueillir des traces" (méthodes de l'ethnos), pour "écouter" (méthode clinique) ..., on va chercher du matériau qu'on décrit ensuite quand on utilise ces matériaux rapportés, dans le texte de la recherche.

Alors l'observation (et l'ensemble du phénomène de la "découverte") n'est jamais un "découpage fidèle de la réalité" mais "une élaboration sémantique et interprétative" (page 78/79). Parce que si l'observation relève *d'un travail du sujet* (et d'abord sur lui-même), la description relève, elle, d'une technique d'écriture. Ni l'une, ni l'autre ne sont un reflet exact du Réel. Décrire, c'est faire des choix dans les éléments rapportés et dans leur *organisation en vue de produire un effet*. La description relève d'un type de texte relativement bien critérié qui nécessite une réflexion sur la fidélité.

L'idée que observer ce serait simplement traduire est très bien remise à sa place, dans ce texte (p.84). Au lieu de cette objective préemption, la *traduction implique la perte*. On a souvent cru qu'observer, c'était simplement traduire, et verser dans un autre langage alors que mettre dans une grille n'est pas traduire, mais déconstruire pour reconstruire, car "le langage nous autorise des jeux infinis avec nous-mêmes et avec les autres" (p. 84), c'est une idée qu'on connaît par ailleurs. Tous ceux qui se sont intéressés à l'herméneutique trouvent là un écho qui va être repris plus loin dans ce livre. Il y a une formule choc qui m'a paru résumer ce fil là, page 83 : "En percevant un monde, le regard le forme".

Donc tout une corde du texte s'enroule autour de phénoménologie et herméneutique avec une référence apparente à Ricoeur page 81 "On ne découvre pas le monde on s'y découvre". Je relèverai aussi ce principe de la phénoménologie de l'espace (page 87), un théorème donné de façon simple : "l'espace préexiste moins à l'expérience qu'il n'en dérive ou en procède" ; le terrain ne sera jamais que l'expérience que le chercheur aura du terrain. Cela nous

renvoie à l'humilité par rapports aux résultats de la recherche, se garder de généraliser, ipso facto, les résultats d'une recherche de terrain (10). Un des intérêt du texte d'Affergan est de montrer que l'observation est déjà une interprétation, on ne peut plus se dire que sur le terrain on recueille et qu'ensuite, chez soi, on interprète. Après on traite, on organise pour le syntagme de recherche en fonction des modèles locaux, de la grammaire du laboratoire (Vial, 1997 f), on figne le texte de la recherche, on relie les résultats au théorique... on écrit.

3. La rhétorique et l'objet

Puisque toute recherche est transgression des connaissances admises, m'a retenu l'explication de ce que Affergan entend par "caractère événementiel et inachevé de l'objet" : c'est "à travers de multiples niveaux analogiques et de comparaison que la description se fait au gré des intérêts de la démarche".

Je ne ferai qu'évoquer ici le problème des analogies et des comparaisons. Les figures de rhétoriques sont heuristiques, certes, elles font entrevoir des liens entre des objets dont la nature est analogiquement suggérée. Mais le processus analogique, permettant d'être inventif ne rend pas légitime dans le texte de science l'emploi systématique, par exemple des procédures métaphoriques (11), pas plus que celles, plus simples et plus visibles de comparaison. Si image il y a (et le voudrait-on qu'on ne peut s'en passer), elle devrait être travaillée de façon, non pas à imposer un rapport flou et poétique, au profit du prestige des sciences de la nature ou de la gestion cybernétique où se puise le référent le plus courant des comparaisons aujourd'hui (12), mais à *le rendre intelligible*.

Je constate par ailleurs que ce sont souvent les mêmes qui filent des métaphores sans y travailler l'intelligible, et qui tiennent à l'utilisation du mot "concept" pour désigner de façon tout à fait ordinaire une abstraction

¹⁰ voir cahier n°2 la notion de transfert des résultats qui peut permettre de sortir du (faux)problème de la générabilité

¹¹ bien des confusions naissent du fait que "métaphore" est tantôt employé pour désigner l'ensemble des figures du discours (les tropes) et tantôt l'une de ces figures, l'un des procédés différencié du symbole ou de la comparaison, par exemple.

¹² notamment dans le modèle de la systémique, de la formalisation des systèmes de systèmes

dite scientifique, une épure dans l'en soi, opposée à la notion, elle, plus expérientielle mais polysémique. Dire comme Grawitz que "la logique du concept est une logique de l'essence, de la qualité essentielle" (1986, p. 22), c'est réduire la conceptualisation à une abstraction qui voudrait que le concept "de proche en proche, s'élève" (sic ?!) "en écartant les aspects particuliers, contingents, de ce contenu pour atteindre par abstraction l'universel" (Grawitz, 1986, p. 22). *Les SdE n'ont pas vocation à atteindre cet universel hypothétique, la recherche n'y est pas transcendantale, ou ontologique ; de même que le sujet n'y est pas épistémique, elle est historique.*

A croire que le "concept" ainsi défini, comme une épure sémantique, une abstraction ontologique, qui supposerait un langage sans sujet et sans énonciation, est aussi une métaphore lexicalisée, nettoyée, qui passe inaperçue, ce qui permet de véhiculer une image de la science encore positiviste, un "modèle paternel d'une science sans langage" (Barthes, 1984, p. 18). Le texte de Affergan, dans lequel l'idée ordinaire, issu des sciences de la nature, une idée transcendantale du concept n'est pas remise en question, ne semble pas non plus soupçonner l'aporie métaphorique et semble, de ce fait, la confondre avec l'heuristique analogie (De Coster, 1978). Peut-être que le temps est venu "d'abolir la distinction, issue de la logique, qui fait de l'oeuvre un langage-objet et de la science un méta-langage, et de risquer ainsi le privilège illusoire attaché par la science à la propriété d'un langage esclave" (Barthes, 1984, p. 15) et il faudra bien alors re-définir le concept, le rapprocher du sujet et faire de la conceptualisation une expérience (Vial, 1997 d).

4 . Le sens et la recherche

A partir de la page 80, il y a un second mouvement dans le texte : Affergan passe à quelque chose qui reste pour beaucoup de nos contemporains de l'ordre de l'obscur : *le sens*. Il l'aborde de front, et il y

faut du courage, quand on sait quels ricanements ce mot peut inspirer et quelles démangeaisons il provoque, comme la complexité. D'ailleurs ces deux mots s'appellent l'un l'autre ; on ne peut aujourd'hui parler du sens sans parler de complexité et on ne peut parler de complexité sans parler du sens sinon, justement, à ne rien pouvoir dire. Car la simplicité évacue le sens

au profit de *la signification*, elle, computationnelle, dans une logique de l'information rationnelle.

Ne pas s'interroger sur le sens, c'est vivre des évidences, répéter le sens commun, les lexies, les allant-de-soi, les idéologies : le sens est alors rejeté dans le "privé", ces "idées personnelles", l'ineffable ou embarrassant particularisme, hors du champ de la recherche. Ou bien le sens est confondu avec la signification dans le dictionnaire et la compréhension de la parole de l'autre est alors envisagée comme l'acquisition ou le partage d'un référentiel plus ou moins clairement institutionnalisé (ce sont les "institutions du sens" de Descombes, 1996) et c'est alors continuer à confondre avec l'évaluation la logique de contrôle qui installe la reconduction (avec respect) des *usages* (qu'on va réduire à des principes et des normes).

Le problème du sens est abordé ouvertement par Affergan, comme "objet de modélisation anthropologique" : relatif à l'homme, (c'est rappeler que le sens est de l'ordre de l'humain, le théologique est ici évacué). Le sens comme objet de modélisation humaine, comme "processus de signifiante" (Barthes) peut alors devenir objet de la recherche — ce qui ne veut pas dire que le sens est sur le terrain qu'on observe, mais qu'il est dans l'objet que la recherche construit — "dès l'instant où la réalité est reconstruite par les soins d'un langage, dont la fonction consiste à produire un objet fictionnel". Il me semble qu'il est dit là que l'objet de recherche (dans les sciences humaines) n'existe pas, il n'est tout au plus qu'un quasi-objet, un *representamen* (qu'on ne réduira pas à une représentation sociale décorticable en "noyau" et "périphérie"). Cette idée est difficile à faire admettre. L'objet de recherche est une fiction. La recherche n'a en fait qu'un seul objet : son propre langage. Le problème du chercheur est de ne pas se retrouver dans ce qu'Affergan dénonce à la fin de ce chapitre : que la science "métaparle". Il faut arriver à faire qu'elle parle. La "métaparlure" nous guette tous. La science au carré ; peut-être que si on accepte que l'objet de la science est un discours et rien d'autre et surtout pas le réel, lui inaudible, amorphe et insaisissable, on aura un moyen d'éviter la *métaparlure*.

L'idée que la théorie est une fiction commence à se faire entendre. Ici ce ne serait pas la théorie qui serait désignée autrement que par une substance, mais l'objet de la recherche. La recherche invente son objet à

partir d'objets de sens commun véhiculés par les idéologies et c'est de cette "invention" d'un *artefact* que la connaissance peut être communiquée.

Dans une recherche, on construit un objet. Il n'y a pas de recherche sans objet construit et cet objet n'est jamais un objet réel. C'est en lien avec ce travail de préparation à faire avant d'aller sur le terrain : on ne va pas chercher l'objet ; aller sur le terrain, c'est se donner les moyens, d'autres moyens, de poursuivre la construction de son objet dit théorique. On va mettre à l'épreuve la version théorique de l'objet que l'on a construite dans la problématique théorique, *en fiction*.

Si je dis : "Je veux étudier comment on apprend -ou fait apprendre- l'attribut du sujet", c'est un thème de recherche et pas un objet de recherche ; c'est un objet du terrain parlé dans un langage institutionnel, ici celui de la discipline Français et de ses textes officiels, de son sens commun, de sa doxa. L'objet de recherche va permettre de comprendre pourquoi (et pour quoi) —et peut être aussi comment— s'intéresser à ce thème.

5. Eviter la fonctionnalité praxéologique

C'est tout le problème du projet praxéologique qui permettrait de garder un quant à soi dont on peut dire aujourd'hui qu'il est parfaitement imaginaire. Les praxéologues, ceux qui veulent "optimaliser les pratiques", ceux qui veulent changer le terrain pour l'améliorer, peuvent se faire croire qu'ils ne seront pas altérés, eux. La relation qu'ils installent mime le rapport thérapeutique et n'est plus alors vécue comme une relation de sujet à sujet, une relation humaine, une relation clinique. Que le thérapeute ait besoin de se prémunir du transfert, par exemple, est une chose mais entre s'en prémunir et faire avec, c'est-à-dire assumer, il y a une différence à travailler et qui n'est pas forcément travaillée par celui qui prend la posture du thérapeute ; c'est un écueil de l'attitude thérapeutique, qui la rend difficile à tenir en même temps que la posture de recherche. Comment ne pas établir un rapport de maître à élève, de médecin à patient, de soignant à soigné ?

Dans tous les "métiers impossibles", on a comme réaction première, parce que les situations sont impossibles à tenir, à maîtriser, de se prémunir contre le danger d'une altération par l'autre, de chercher le risque zéro. Pour cela, le thérapeute, le médecin peut se raccrocher à sa fonction sociale parce

qu'il est en tant que thérapeute socialement nécessaire. (Et heureusement qu'il y a des gens qui croient guérir, sinon que deviendraient tous les malades qui, eux, croient avoir besoin qu'on les guérisse ?). Mais c'est plus difficile pour nous en SdE de nous faire croire l'équivalent puisque tout le monde se passe de ce que nous disons, que les "décideurs" à quelque niveau que ce soit ne font pas référence à nos recherches... et que les praticiens ne nous demandent rien : ils ne sont pas malades —ce qui ne veut pas dire qu'ils ne soient pas en souffrance, comme tout le monde et peut-être davantage que d'autres, justement parce qu'ils sont dans un métier impossible.

La fonction du thérapeute peut très bien, selon comment elle est vécue, lui permettre d'esquiver un travail sur son implication à l'autre *en tant que chercheur*. La solution consiste alors à se croire thérapeute pendant l'entretien clinique et chercheur après, quand il écrit. Aller sur le terrain pour guérir ou soulager peut faire croire au chercheur qu'il est au-dessus de la relation, qu'il la conduit, qu'il en est le maître. C'est une attitude plus médicale que de recherche. Aller sur le terrain comme chercheur est possible. Mais peut-être y entre-t-il toujours quelque chose de l'ordre du *déguisement* qui permet d'ouvrir les portes, de faire accepter sa présence. Le récit de ces ruses serait intéressant. Le chercheur qui prend la posture thérapeutique semble bien être dans l'évitement de ces opacités, au profit d'un rapport de forces qui doit transformer le partenaire en patient. Il y a mille façons de transformer l'autre en objet.

La recherche de terrain n'est pas automatiquement dans la praxéologie. On peut d'ailleurs se demander si la praxéologie (au sens strict *d'optimisation des pratiques*) peut permettre de faire une recherche (Voir le colloque de l'Afirse 1994, *En question*, Actes 2). Communiquer des connaissances, n'est pas préconiser ce qu'il faudrait faire, si on accepte que la recherche soit davantage de l'ordre de la communication que de la production.

6. Réfléchir à ses déguisements

L'ethnologie nous parle de la nécessité d'être introduit dans le terrain, de négocier l'accès au terrain, et l'ethnométhodologie aussi : cette idée de se

faire passer pour, de s'immiscer dans la tribu, mais cela ne change rien au problème de l'attitude, de la posture d'observation.

Favoriser la familiarité sans y croire, avoir un climat favorable, certes, mais avec quels gestes professionnels pour le chercheur ? Sachant qu'une fois qu'un processus soi disant amical a été installé avec les partenaires, c'est irréversible. Ce n'est pas un simple problème de distance. Il n'y plus ici d'observateur surplombant son objet, c'est une récursivité terrain-chercheur, l'un génère l'autre. Et que le terrain soit une institution ne change rien à ce problème, cela va apporter un formatage particulier au problème qui, lui, reste posé. Faut-il dire aux gens de terrain qu'on fait une recherche ? Pas toujours, en ethnométhodologie jamais, mais ceci est déjà un problème de méthode. Dire ou ne pas dire, c'est choisir entre deux *déguisements*, ce n'est pas dire la vérité versus mentir, ce n'est pas la même apparence, ce ne sera pas le même contact, ni le même rôle joué. On ne fera pas les mêmes choses.

L'expression d'un contrat explicite entre chercheur et gens de terrain ne doit plus faire illusion. Le contrat crée autant d'ambiguïtés qu'il en lève. Le contrat n'est pas un plan de la recherche, il est engagement réciproque. Passer un contrat n'oblige pas à tout dire, car qui connaît le tout de ce qu'il y aurait à dire avant de l'avoir fait ? Le bénéfice d'un tel contrat est plus symbolique qu'effectif : il signale que toute recherche de terrain est une intervention, une violence faite, un *dérangement* (au sens de l'éthométhodologie), il signale qu'on s'attend au changement. Il ne règle pas, il accuse qu'on s'est préparé au terrain. Le contrat d'intervention est utile parce que : "Sil n'est pas toujours bon de tout se dire et tout de suite, il n'est pas tenable de ne rien pouvoir se dire" (Bonnol, 1985, p. 34), il est lui-même dans un processus de négociation pour faciliter la communication. Tout ceci serait plus évident si la lignée de la recherche explicative n'était pas si prestigieuse et si bien des sciences humaines ne s'alignaient sur elle, confondant la méthode avec la démarche de recherche.

Et se préparer au terrain, c'est l'ensemble du texte de Affergan qui le permet ; ce n'est pas seulement anticiper ce qu'on va y faire L'anticipation serait encore de la procédure "expérimentaliste", moins aboutie que la préparation par un protocole mais encore dans le même esprit : tout faire pour ne pas être pris au dépourvu ; alors que se préparer, c'est *s'attendre à*

être pris au dépourvu, ne jamais savoir quand ni comment, mais le savoir. Ce n'est pas un obstacle, c'est assumer les aléas de la relation humaine —et la démarche de recherche est une relation humaine.

Se préparer à ce qu'il adviendra, bien davantage que préparer son intervention : les imprévus ne sont terrifiants que dans la mesure où on a rêvé que dans une relation, ils puissent ne pas advenir.

7. Le jeu mené

La recherche avance "au gré des intérêts de la démarche" et "non pas selon une réglementation préalablement fondée" (p. 78), ce qui va à l'encontre du traditionnel "protocole de recherche" qui se donne comme prévision absolue de ce qu'il convient de faire. La réglementation renvoie à tous ces gens qui se croient tenus d'avoir un plan de la recherche avant de partir sur le terrain et qui se forcent à le suivre, ils réglementent la relation en fonction de leur canevas a priori. Et ce ne sont pas tous des expérimentalistes. Alors que ce qui est avancé ici est que ce n'est pas ainsi que marche la recherche mais au gré de la situation elle-même et j'apprécie que ce ne soit pas au gré des intérêts du chercheur, ce n'est pas du tout la même chose. Ce n'est pas le chercheur qui mène le jeu, ni l'excellence abstraction de son protocole logiquement construit avant de partir, (hypothético-logiquement construit), c'est aussi la situation qui mène les acteurs qui, eux, font la situation. Le chercheur n'est pas maître du jeu, les partenaires s'influencent et sont influencés par la situation. Les intérêts de la démarche contraignent aussi le chercheur. Il y a une "mise en pilotage automatique" qui ne se confond pas avec la simple réalisation du programme prévu : arriver sur le terrain, c'est ni être libre, ni seul avec son plan. C'est avoir déjà mis en place une situation qui va devoir permettre que la recherche soit, qu'elle aille vers de la recherche, c'est bien de l'ordre du processus.

On ne va pas sur le terrain "pour voir" ou pour "essayer", ni pour "réaliser le conçu", on va sur le terrain parce qu'on a quelque chose à y faire, on a un projet de recherche de terrain : la démarche de recherche ne commence pas avec le terrain. Tant que le projet n'est pas senti, il vaut mieux ne pas y aller et aussi longtemps qu'on n'a pas compris, senti à quoi va servir d'aller sur le terrain.

L'observation est finalisée par le projet de la recherche et pas seulement par un programme appelé "méthode". Ainsi certains éléments vécus vont aller dans le sens de la démarche et servir ses intérêts, lui être pertinent, et d'autres non. Il est nécessaire de se le dire avant : si on a le projet de faire une recherche, on sentira au fur et à mesure de la démarche ce qui risque de freiner ou ce qui va dans le sens du projet. On ne va pas sur le terrain, comme ça ou parce que ce serait obligatoire d'y aller, ni pour mettre en pratique un pré-texte programmatique raisonné.

La préparation est une mise en confiance en son projet beaucoup plus que la mise à plat d'un protocole que l'on devrait ensuite tenir.

III. La relation au terrain

"Enfin, de la science à la littérature, il y a une troisième marge, que la science doit reconquérir : celle du plaisir. [...] *seul le baroque*, expérience littéraire qui n'a jamais été que tolérée par nos sociétés, du moins à la française, a osé quelque exploration de ce que l'on pourrait appeler l'Eros du langage. Le discours scientifique en est loin ; car, s'il en acceptait l'idée, il lui faudrait renoncer à tous les privilèges dont l'institution sociale l'entoure et accepter de rentrer dans cette "vie littéraire" dont Baudelaire nous dit, à propos d'Edgar Poe, qu'elle est "le seul élément où puissent respirer certains êtres déclassés" — Barthes, 1984, p. 18

1. L'écoute de l'autre

Ensuite est parlé le rapport à l'autre, pour nous le rapport au praticien, aux gens avec qui on va faire un bout de chemin. Affergan démolit cette idée qu'on puisse avoir une relation simple avec les partenaires de la recherche. Il montre que deux dangers nous guettent (p 82). :

-se prendre pour l'analogon de l'indigène, une doublure, une photocopie, un double ; croire qu'on est comme eux, qu'ils sont comme nous.

-se croire neutre et pouvoir "porter un regard objectif et impartial".

Ces deux travers conduisent à ce qu'il appelle "la tyrannie mythomaniacale de la totalité". On ferait mieux, dit-il, de "s'exercer à fouiller les intensités, et les qualités du trait" (83).

Cette idée (qui a à voir avec le sens) est que l'autre est altéré dès qu'il se prête à notre travail. La forme la plus insidieuse de l'altération étant de se faire parler lui même, de se donner pour un objet à voir. Se prêter à une recherche, être partenaire d'une recherche n'est pas rien pour le praticien non plus. Et un des pièges du praticien est de se prêter comme un objet à voir, de passer dans la chose vue, de "donner prise à l'objectivation" (p 81). Quand le praticien nous dit "viens chez moi il y a du feu, ça t'intéressera, il y a des choses à voir" : non seulement il se laisse faire mais il devient coopératif, il change, il se donne à voir autrement qu'il serait sans nous. Il n'y a pas d'observation de l'autre qui puisse être neutre, objective. L'objectivation est déjà une altération. Il marche dans la combine, il n'a pas d'innocence, il est compromis, il est compris. A partir du moment où on est ensemble, de l'altération se met en place, ce n'est pas seulement un défaut mais un changement constructif aussi, inévitable ; avec lequel il faut faire et qu'on n'a pas à regretter puisqu'il ne peut pas y avoir autre chose.

Arrêtons de regretter que les gens soient différents quand ils sont avec nous et quand ils sont sans nous, parce que de toutes façons il ne peut pas en être autrement. Cette innocence d'eux sans nous n'existe en fait pas, parce qu'alors ils sont avec d'autres !! Nos partenaires n'ont pas plus besoin de notre absence que nous avons besoin de leur présence. Nous en avons besoin, donc assumons cette altération et arrêtons de vouloir que le chercheur se barde d'instruments soit disant protecteurs contre ce processus

Ce qui n'empêche pas d'avoir à se prémunir, par exemple en relativisant l'excellence du VOIR.

2. Aller ou se faire voir ?

"L'imbécile légitimité de la découverte qui serait à la fois un échec et un leurre" [...] "qui nous a conduit à cette idiotie : "voir savoir vérité" : on retrouve là les idées d'Ardoino et Berger sur le contrôle. Le champ sémantique de la vision est dans le désir de contrôler, le Voir ne sait pas prendre en considération la durée : il est tout entier dans "l'escamotage des durées et des sentiments" (84). Le voir ne peut pas "effacer la présence événementielle" sinon il escamoterait "les durées et les sentiments par le langage en reconstruisant des

événementialités poétiques", poïesis est à entendre ici comme le Fabriqué chez Imbert : une fabrication d'objets, une fausse événementialité artificielle, de série, qui se fait passer pour vraie, le contraire de l'Agir dans la praxis (13). La fausse authenticité du Vu que les chercheurs naïfs croient rencontrer sur le terrain. Pour fuir l'altération de moi par lui et de lui par moi, le chercheur se fait croire que l'autre est authentique, qu'il n'a pas d'inconscient, ni d'imaginaire au travail.

C'est, par exemple, interroger quelqu'un sans poser le moindre soupçon sur ce qu'il répond. Au contraire, il nous reste à envisager le mensonge comme naturel, à ne pas le nier parce que le chercheur rapporte du reconstruit, du fabriqué, par le seul fait qu'il a demandé qu'on lui parle. Ce sont les ruses du sens.

¹³ ce qui n'est pas, paraît-il, le sens grec de poïesis et de praxis mais qui donne bien le sens managérial actuel de ces deux concepts

Une autre phrase a retenu mon attention : il faudrait remplacer cette folie de la vision par le "processus d'investigation nécessitant un va et vient constant entre le visible, le regard et l'élaboration des significations" (p.84). En place de voir sans accepter qu'il y ait perte, le chercheur pourrait tout simplement vivre ce processus d'investigation qui nécessite ce va-et-vient entre le visible et l'élaboration du sens. Autrement dit, passer du vu à ce qui est dit de ce vu, avec ou sans l'aide des gens de terrain. Car entre ce que je vois, ce qu'on me rend visible et ce que j'en dis, il n'y a pas de rapport d'égalité, ce sont trois instances avec lesquelles se joue la recherche.

3. Les fragments

Ensuite des passages du texte de Affergan m'ont rappelé les grands principes de l'ethnométhodologie : sur l'étrangeté, le chercheur doit rester étranger au terrain, il semble que tout contact avec le terrain le nécessite : retrouver une étrangeté parce qu'elle "va nous contraindre à chercher des raisons et à obtenir des explications " (p.86), ou des explicitations.

Pour cela, il ne faut pas avoir peur "d'isoler des objets parce que la familiarité est trompeuse". Ceci me paraît être dit dans une langue encore positiviste, par stratégie peut être après avoir remis tant de choses en question chez eux, Affergan se prémunit par une procédure de séduction. Pour ma part, je préfère qu'on parle de *fragment* plutôt que "d'objet isolé" qui renvoie encore à l'illusion d'un tout auquel on pourrait ne pas toucher.

Qu'on parle d'étrangeté comme d'une visée, d'un travail et pas d'une donnée : se rendre étrange, se méfier de la familiarité d'accord, mais cet "isolement" ne me paraît pas être le bon mot et d'ailleurs après, dans le livre, c'est repris et le terme de fragment apparaît, nos objets sont *fragmentés par la recherche*. Parce que c'est la seule alternative pour ne pas tomber dans l'illusion de la totalité et donc du contrôle mais pouvoir en jouer. On peut alors faire référence à la totalisation en cours de Sartre qu'utilise Ardoino : idée qui vient articuler cette notion de fragment et celle de totalité provisoire, régulable, évolutive. Autrement dit, considérer les autres comme des projets en train de se faire et de se défaire pour se refaire et non pas comme des objets aux limites plus ou moins nettes et enfermant une cohérence. Et si on doit les considérer à certains moments comme des objets,

alors on sait que ce ne sont pas que des objets et que, pendant ce temps, ils ne cessent pas d'être des projets. Ce qui n'empêche pas de *jouer* à les considérer aussi comme des objets, *en le sachant*. "Isolement" a des résonances trop positiviste, en revanche on ne peut pas faire fonctionner les notions de fragments et de limites de l'objet à étudier sans faire appel à la notion de projet ou de totalisation en cours.

La fameuse "réduction scientifique" est alors avouée, comme règle du jeu et non pas comme principe métaphysique, ontologique qui définirait la science

A la fois pouvoir être avec les gens et les considérer alors comme étant des projets en actes, et à la fois "faire" de la science : articuler le fragment et la totalisation, (pas la totalité, mais un sujet-objet-projet). Et c'est parce qu'on va les considérer, eux, comme étant en projet et ne jamais oublier qu'on peut passer de l'objet fragmentaire au projet, le temps de la confiance ou du respect. Nous voilà renvoyés à l'éthique, il y a l'idée que la vie, que l'autre, ne dépend pas du chercheur, en revanche ce qui dépend de lui, c'est que l'autre "serve" sa recherche, en soit un partenaire. Et pour cela il doit le fragmenter, pour en dire quelque chose. Dire en sachant nécessaire la fragmentation scientifique et qu'elle n'épuise pas le sujet dont on parle, c'est autre chose que d'isoler et de réduire pour oublier qu'on l'a fait. Des morceaux, nous travaillons avec des fragments d'autres.

4. La démarche , une histoire faussée

Si aller sur le terrain ne va pas de soi, c'est parce que "la démarche ethnologique est processuelle", cela n'est pas sans rappeler ce que nous disons de la recherche en SdE ... La recherche se fait "dans une histoire relationnelle avec un objet dont le caractère événementiel, inachevé est soumis aux aléas des interprétations faussées par les perceptions affectives" (p.78) : voilà encore une phrase qui peut s'utiliser, telle quelle, en SdE.

Il faut s'entendre sur "démarche" : on parle bien du vécu de la recherche de la démarche vécue, pas du produit de la recherche. Entre les deux, il y a un travail d'écriture pour la communication. Ce n'est pas parce que la démarche est processuelle que le produit va l'être. La démarche, c'est donc le déroulement, le pendant de la recherche.

La recherche, une "histoire Faussée" ? Cela rappelle chez Berthelot les investissements symboliques du chercheur : on ne fait jamais une recherche sans qu'il y ait échos en soi de l'objet, avec une survalorisation affective de certains éléments en relation avec son histoire personnelle "je ne travaille que les idées qui me travaillent", dit Edgar Morin.

Ces investissements sont présentés ici en première analyse, comme chez Berthelot, comme des biais qui fausseraient la perception. C'est une thématique connue, de la subjectivité à neutraliser dans la science positive. Mais en seconde analyse, c'est aussi une réduction de l'entendre seulement ainsi, l'imaginaire n'est pas une simple question de subjectivité que l'on pourrait taxer de gênante. Il s'agit bien davantage d'accepter que la relation de recherche soit une relation entre personnes et qu'elle ne puisse pas ne pas être subjective et faussée, c'est-à-dire prise dans un imaginaire social, ce qui ne veut pas dire du tout qu'il pourrait exister une relation non faussée.

5. Les masques de la pratique de recherche

Le dernier paragraphe, si on l'isolait serait provocateur : 'la pratique des textes ethnologiques (pour nous, de la recherche en SdE) met en oeuvre une odyssee de la conscience contrefaite, fausse comme on dit d'une fausse monnaie ou d'une monnaie de singe. Et s'il y a bien découverte par cette conscience qui se construit en construisant son monde autre, c'est par l'artifice et le truchement d'une feinte ou d'une tromperie qu'elle s'effectue : prendre la place des autres et faire comme si ceux-ci avaient la possibilité de prendre la sienne". Mais l'acceptation nécessaire de la fausseté, savoir que ce que nous faisons ne peut être que fiction, narration, artifice, tromperie, truchement de la feinte. On pourrait dire la même chose de façon positive, en en faisant un pari ou un défi. La notion de *défi* aurait été bienvenue. Contre l'idée qu'on a des rapports simples avec le terrain, l'idée que les agents sont authentiques ou qu'ils pourraient l'être si on était bien armé. S'en prémunir, c'est vouloir croire qu'on pourrait arriver à ne pas en être atteint, beaucoup de chercheurs sont persuadés que quand ils vont faire une enquête sur le terrain, ils n'ont rien à perdre. Travailler ses investissements symboliques, jouer des structures sans en être le jouet comme dit Ardoino, n'est pas chose aisée. Ne pas croire au mythe de l'objectivité ne suffit pas. C'est une autre paire de manches d'en

faire le deuil, c'est un travail inachevable, jamais acquis, fini —et qui justement, parce qu'il est inachevable, construit le chercheur.

Arriver à accepter que la relation humaine de recherche ne soit que tromperie et monnaie de signe n'est pas chose aisée. Accepter de (se) parler ainsi la relation humaine nécessite d'avoir décapé notre conception des rapports humains, il y faut le chapitre qui précède pour se dire que oui, on peut le dire comme ça, que c'est utile de se le dire de temps en temps. La trahison comme signe de l'autorisation n'est pas loin (Ardoino, 1993). Ce paragraphe placé en début de chapitre de Affergan serait illisible, ce serait une agression insupportable, en fin le chapitre on comprend, on accepte de prendre cet angle de prise de vue. Ca remet les idées en place.

C'est davantage pour un travail de *distanciation/implication*, faire le deuil de l'authentique dans la relation sachant que les intérêts de la démarche de recherche nous guident et que chercheurs et gens de terrain doivent avoir une histoire ensemble. Mais comment la régler ? Dans le meilleur des cas, les gens de terrain veulent nous faire plaisir, nous aider. Ils se sentent responsables du processus de la recherche. Ce n'est pas plus facile pour le chercheur. Ce n'est pas un problème déontologique, il n'y a pas de déontologie en recherche, il y a un questionnement éthique dans le travail méthodologique.

Savoir ce qu'est la phénoménologie ou avoir lu Ricoeur ne permet pas l'économie de ce travail. Le savoir ne remplace pas ce travail sur soi, il l'étaye. Alors, jusqu'où va-t-on avec les gens de terrain ? quel degré "d'intimité" ? Que faire de vos partenaires ? Jusqu'où les berner ? Et ne me dites pas que vous ne faites rien et qu'ils vont vous apporter la réponse, ce serait oublier que c'est vous qui avez la question, de façon explicite ou non ! Les choisir, c'est déjà intervenir.

Ici est dessiné un travail à faire sur la fausseté de la relation humaine, arriver à éliminer l'idée qu'il pourrait en être autrement. Ce texte nous met face à, d'une part la notion de rôle que nous jouons, et d'autre part, face à la manipulation ou à l'altération réciproque. Manipulation ? C'est provocateur de sous-entendre que la relation soit de l'ordre de la manipulation, si on entend que le chercheur est le manipulateur et l'autre la chose manipulée, certes, c'est encore un fantasme. C'est le même fantasme que l'authenticité,

inversé : le calcul, le chercheur calculateur. Alors que si on conçoit la relation comme une interrelation, un échange mais payé en monnaie de singe ; si on en fait un processus d'altération, il n'y a plus de manipulateur et de manipulé : les deux sont tour à tour, l'un et l'autre. Il n'y a plus de malade et de guérisseur, aucun des deux n'est malade, mais il y a une Différence en actes, (voir Cahier 4) faite de *hiérarchies fluctuantes* (14) (voir Cahier 12).

6. Différences, altération, sémiologie

La notion de différence peut avantageusement enrichir la notion de plus en plus floue d'interactions systémistes. Affergan parle (p.79) de "différence sémiotique", je crois l'expression ambiguë. D'une part, elle peut renvoyer seulement au sens commun et n'être alors qu'une traduction pédante pour désigner ces évidentes différences de construction de significations selon les individus, à partir d'un même message. D'autre part, cette expression peut entretenir la confusion entre sémiologie et sémiotique.

La sémiotique comme discipline de la linguistique s'intéresse aux codes, aux systèmes institutionnalisés de signaux, relativement stables et déchiffrables dans un référentiel donné, —la computation dite symbolique— des signaux en tous cas externes au sujet qui les emploie pour l'information : c'est une rationalisation de la sémantique en lien avec l'institutionnalisation du sens déjà rencontrée. Alors que *la sémiologie*, elle, est un projet de connaissance et non pas une discipline, un projet que Barthes en son temps a porté (voir *L'aventure sémiologique*, *Mythologies*, *Le bruissement de la langue...*) de jeux dans le langage, de jeux de *signes* qui construisent le sujet autant qu'ils circulent dans le social, pour la communication. La sémiologie est la tentative de communiquer l'*expérience* de la sémiologie qui fait que "seule une médiatisation engagée sous les auspices de la fonction symbolique et/ou culturelle de la langue du sujet chercheur serait fondée à poétiser un monde et à le construire".

D'autant plus que : "Sans un jeu alternatif et contrastant de différenciation et d'identification", (de différence, justement : Derrida, 1968) "il ne pourrait y

¹⁴ et non pas enchevêtrées, comme en cybernétique. Les hiérarchies fluctuantes sont le vécu, l'*expérience de la régulation par un sujet*. Nul besoin dès lors du paradoxe pour comprendre le changement.

avoir de science de ce qu'on veut connaître des autres. Nous sommes en présence d'une stratégie qui réoriente l'épistémologie des sciences humaines en général et de l'ethnologie en particulier" (p. 79) et des SdE.

Il ne s'agit pas ici de poser des bornes (sauf à finir borné) mais en revanche il s'agit bien de se poser des *limites* (parce qu'elles peuvent être franchies ou assumées) ou des règles, parce qu'elles peuvent être ensuite régulées, mais pas des normes qui, elles, s'imposent. C'est une autre façon de considérer la démarche de recherche.

Conclusion : Vérité, fausseté ou jeu truqué ?

"J'appelle aventure la façon dont le plaisir vient au lecteur" — Barthes, 1984, p.45

"La pratique des textes de recherches de terrain met en oeuvre une odyssée de la conscience contrefaite, fausse comme on dit d'une fausse monnaie ou d'une monnaie de singe."

Fausseté et vérité : le dernier paragraphe d'Affergan est aussi insuffisant que si on y remplaçait tous les mots négatifs par leur contraire. D'abord, c'est une étape dans le raisonnement du livre et puis je crois que c'est aussi une étape par laquelle il faut passer, par hygiène, pour se laver la tête des présupposés positivistes : trucher les mots d'authenticité ou de vérité par celui de fausseté, par exemple, y arriver. Arriver à concevoir aussi la relation comme essentiellement faussée Je crois que c'est très formateur pour abandonner ses illusions. En revanche, il ne faut sans doute pas en rester là, parce qu'on n'a fait qu'inverser le sens commun de la recherche. Aller au delà du couple infernal vérité / fausseté pour concevoir la relation, comme le dit Ardoino, dans toute son opacité. Opacité et non pas multidimensionalité, parce que le multi peut se travailler par des clartés juxtaposées. Le multi n'est pas irrémédiablement opaque, le pluriel peut-être.

Il est bon de se remettre les yeux en face des trous et de se dire que la relation est truquée, que la recherche n'est pas un problème de moralité, que la recherche ne se fait pas en suivant des préceptes déontologique mais que

c'est un problème de *ruses, de masques* (15) avec au bout l'impératif de la fabrication d'un produit : le texte compte rendu de la recherche. Se le dire de temps en temps, pour ne pas s'enliser dans le processus vécu de la recherche car on y risque de ne pas arriver à "rendre" (vomir ?) le texte attendu. De temps en temps seulement. Pour ne pas s'engluer dans l'affectif ou dans ce masochisme qui consiste à avoir peur de "leur faire du mal". Rester toujours en suspend avec *un questionnement éthique*.

Se laver la tête, défier (reconnaître et s'en méfier, être dans le soupçon), travailler le désir d'être maître de la situation et de baigner dans l'harmonie, le bonheur, le consensus, la convivialité. Etre un peu cynique de temps en temps, par hygiène. Car il faut quand même bien arriver à "traire" les gens de terrain d'informations qui nous intéressent : il ne suffit pas de les aimer, d'être copains. De toutes manières, il vont se retrouver dans le texte de la recherche, transmués en chiffres ou en cas. Il est nécessaire au texte de la recherche de les transformer, de les prendre pour des *signes* : ni les guérir, ni les aimer.

Alors, prendre position, tenir une problématique méthodologique, pas forcément se justifier en disant qu'on a choisi le mieux ou le moins pire, mais dire suffisamment de choses pour que le lecteur comprenne comment "ça" se passe sur le terrain : travailler *l'intelligibilité*, critère global du projet de recherche.

ooooOoooooooooooo

¹⁵ masques, déguisement et ruses renvoient à l'esthétique baroque, pour moi indissociable d'une conception de la complexité (Benoist, 1983).

Bibliographie

- Affergan, F., *La pluralité des mondes*, Paris, Albin Michel, 1997
- Ardoino, J., *Education et politique, Propos actuels sur l'éducation II*. Paris, Gauthier-villars, 1977
- Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*. Paris, Bordas, 1978, 6° éd.
- Ardoino, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, p.59/64
- Ardoino, J. "Education", *Encyclopédie philosophique universelle*, les notions philosophiques, dictionnaire. 2 Tomes, Paris, PUF, 1990
- Ardoino, J., "L'analyse multiréférentielle", *Sciences de l'éducation, sciences majeures, actes des journées d'études tenues à l'occasion des 20 ans des sciences de l'éducation*, EAP, 1991, a, p.173/182
- Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p.16/34
- Ardoino, J & Lecerf, Y., "L'ethnométhodologie et l'alternative des sciences sociales, Editorial", *Pratiques de formation (analyses)* n°11/12, 1986, p.11/20
- Barthes, R., *Le bruissement de la langue, essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1984 (1967)
- Benoist, J-M., *Figures du baroque*, sous la direction de, Colloque de cerisy, PUF, Croisées, Paris, 1983
- Berthelot, J-M., *L'intelligence du social*. Paris, PUF, 1990
- Berthelot, J-M., *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris, PUF, 1996
- Bonniol, J-J.; "De l'emboîtement des objectifs (de recherche, de formation, d'apprentissage) au décalage des problématiques : la construction de l'objet de recherche", *Les sciences de l'éducation* n°4, 1985, pp. 29/35
- Bonniol, J-J., "A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation", Conférence d'Evian de 1985, *Journal des infirmières de neurochirurgie*, n° 51-52, 1986, c, p.1101/1109
- De Coster, M., *L'analogie en sciences humaines*, PUF, Paris, 1978
- Derrida, J. "La différance", *Tel quel, théorie d'ensemble*. Paris, Seuil, 1968, p.41/66
- Descombes, V., *Les institutions du sens*. Paris, Minuit, 1996
- Donnadiou, B., Genthon, M., Vial, M., *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ?*, Paris, Masson Interéditions, 1998
- Ferrasse, J., "Eléments pour une intelligence praxéologique de l'éducation", *L'année de la recherche* n°1, 1994, p.135/152
- Genthon, M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993, Aix-en-Provence, En Question, Mémoires n°1, 1997

Les Cahiers de l'année 1998

- Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz, 1986, 7^e éd.
- Le Ny, J-F., *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris, PUF, 1989
- Lerbet, G., *Les nouvelles Sciences de l'éducation*. Paris, Nathan, 1995
- Vial, M., *les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires.
Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck, 1997(f)
- Vial, M., *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires; Evaluation et Didactique du français dans la formation*, Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1997 (d)
- Vilar, S. "L'imagination, clé de la construction d'eutopies - euchronies", *Revue internationale de systémique*, vol 9, n°2, 1995, p. 113/122

oooooOOOOOOOOOOooooo

Table du Cahier 20

	Page
I. Interroger sa discipline ?	163
1 L'éducation comme projet	163
2. Les disciplines connexes fournissent des références	164
3. Le terrain : des pratiques éducatives formatées	167
4. Le terrain : la situation éducative surnormée	168
5. Les lectures de la situation éducative	170
6. Le terrain, pour la problématisation de l'objet de recherche	172
II. Le travail de terrain	174
1. Contre l'empirie, la mise à l'épreuve de l'objet	174
2. Pas la traduction : l'interprétation	177
3. La rhétorique et l'objet	178
4 . Le sens et la recherche	180
5. Eviter la fonctionnalité praxéologique	181
6. Réfléchir à ses déguisements	183
7. Le jeu mené	184
III. La relation au terrain	185
1. L'écoute de l'autre	186
2. Aller ou se faire Voir ?	187
3. Les fragments	188
4. La démarche, une histoire faussée	189
5. Les masques de la pratique de recherche	190
6. Différences, altération, sémiologie	192
Conclusion : Vérité, fausseté ou jeu truqué ?	193
Bibliographie	195

oooooOOOOOOOOOooooo

page blanche