

"Aller dans le terrain : quelles attitudes possibles pour le chercheur en Sciences de l'éducation et quelles conséquences méthodologiques ?"

"Le terrain n'est pas un spectacle mais le lieu d'engagement des acteurs."
(Affergan, p.93).

Introduction

Dans *La pluralité des mondes, vers une autre anthropologie* (Albin Michel, 1997) Francis Affergan se livre à une interrogation sur l'ethnologie. On y peut trouver des points communs avec ce qui est fait en Sciences de l'éducation (SdE) quand on essaie de spécifier¹ notre discipline. A été isolé le chapitre 2 sur l'observation, sachant qu'on exige dans le laboratoire où je travaille, pour la thèse, comme pour le mémoire de maîtrise, *une expérience de terrain*. où l'essentiel est *de mettre à l'épreuve d'un terrain* l'objet qu'on a élaboré en théorie. Alors, ce qui est dit dans ce texte de Affergan sur l'observation peut servir à comprendre de quelles façons appréhender le terrain : aller observer ? quels problèmes de recherche ?

Cette question n'est pas toujours posée en SdE. Dans le passé, il semble que beaucoup —et pas des moindres !— ont fait "des choses" dans 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 facile de caractériser l'état d'esprit avec lequel on va dans le terrain, Ardoino dirait : partir pour aller observer, pour utiliser ce qui se passe dans le terrain, avec quelle *posture* ?

Tout dépend de la conception des SdE qu'on porte : faire des Sciences de l'éducation la juxtaposition de points de vues monoréférencés, disciplinaires sur un objet d'éducation

semble passer à côté de l'interrogation sur la spécificité des SdE et donc d'un positionnement méthodologique en amont du choix de la méthode. Il sera ici envisagé que le pluriel des SdE nécessite ce travail méthodologique. Et que ce travail implique le deuil d'une certaine pureté des méthodes empruntées aux disciplines connexes.

Le chercheur en SdE se trouve trop souvent dans une impasse : toute proposition de positionnement, et de la spécificité des SdE et de la méthodologie de la recherche en SdE (car les deux s'influencent), est immédiatement interprétée comme une revendication partisane. Ne rien dire revient à laisser faire le groupe dominant du moment ; parler tourne à la querelle de chapelle autour d'un référent. Peut-être reste-t-il une voie : celle ici exposée, qui consiste à 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 la recherche en SdE, quand elle est recherche de terrain, se doit de travailler ce que dans d'autres disciplines il suffit (croit-on, mais c'est *leur* problème) de poser. Sachant que "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).

D'abord, qu'on accepte bien le propos : il ne s'agit pas ici 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. Sans omettre de faciliter la formation des apprentis chercheur en SdE².

Ensuite, on éliminera la question suivante : aller dans le terrain pour faire faire des choses qui m'intéressent, pour comprendre ce que les gens font déjà ou pour expliquer par des lois ce qui se passe ? On va considérer que peu importe (alors qu'en fait cela importe : nous savons que ce n'est pas le même *projet*). Mais l'attitude du chercheur par rapport aux gens du terrain semble poser un même type d'interrogations. Il ne s'agit pas ici de discriminer une recherche peut-être trop rapidement dite clinique qui s'opposerait à une recherche trop facilement dite expérimentale, ni, pour sûr, d'attribuer à l'une ou l'autre une valeur absolue. Il semble que la réflexion sur sa posture de chercheur puisse être utile aussi bien aux uns qu'aux autres. De toutes façons, "l'expérimentaliste" qui va dans le terrain devrait se poser ces questions, sinon, d'abord il s'illusionnera parce que le terrain ne sera jamais un laboratoire, et surtout il ne pourra pas poser une problématique méthodologique puisqu'il confondra méthode suivie et scientificité assurée. On peut en dire de même du "différencialiste", du "clinicien", du "systémicien" ou de "l'ethnométhodologue".

¹ Spécifier une discipline universitaire est entendu ici comme la tentative de nommer en quoi la recherche qui s'y fait est différente de celles qui se font dans les disciplines connexes.

² ce texte est extrait du Cahier En question n°20, Aix-en-Provence, Département des Sciences de l'éducation

Donc la question ici débattue va se situer *en amont* de la méthode de recherche, dans cet espace mal localisé entre épistémologie de la discipline et épistémologie de la recherche (qu'est-ce que le scientifique —et plus particulièrement, en SdE ?), avant le choix d'une méthode précise, plus ou moins "expérimentaliste", ou "clinicienne" : *quelle attitude pour l'observation du terrain ?* En quoi le fait de devoir aller dans le terrain pour travailler avec des praticiens influe sur l'attitude du chercheur et l'oblige, en quelques sortes, à mettre en actes certains des principes méthodologiques qu'on a parfois vite fait d'attribuer seulement à une méthode "clinique" ?

I. Interroger sa discipline ?

1 L'éducation comme projet, dans diverses pratiques sociales

Et si tout dépend de la conception des SdE que l'on a, dans cette conception, paraît centrale la question *du référent théorique* que l'on peut prendre pour travailler en SdE, pour y conduire des recherches qu'on ne fait pas déjà ailleurs, dans les disciplines connexes, même quand elles se disent "de l'éducation". Parler d'éducation ne suffit pas pour être en SdE, et surtout si on confond éducation et scolaire. Car ces disciplines s'occupent aussi de l'éducation mais elles désignent par ce terme l'Ecole. Alors la première marque d'une spécificité des SdE 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.

Eduquer, c'est jouer avec instruire, développer, accompagner dans la maturation, professionnaliser, former à, former pour, former avec... : "l'éducation, beaucoup plus encore que la transmission des savoirs et des savoirs-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).

L'éducation ainsi conçue se rencontre dans tout un ensemble de pratiques sociales³. Ce projet d'éduquer se déroule dans des *institutions*. Alors, les SdE ne sont pas les

³ dont celles de la Santé cf. Donnadieu, Genthon, Vial, 1998

sciences de l'Education Nationale et il devient utile de spécifier l'espace-temps des pratiques sociales, l'institution en somme, dans laquelle l'objet de recherche est problématisé : que ce soit en formation initiale, professionnelle, continue, permanente ou scolaire, mais aussi dans la fonction formation ou d'encadrement portée par des acteurs dans un service de la Fonction Publique ou en entreprise : c'est là *le terrain* possible d'une recherche en SdE.

2. Les disciplines connexes et les références du chercheur

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

Pour *situer* le chercheur en SdE, le pluriel de sciences n'est pas réductible au pluriel possible des références, surtout si ce pluriel n'est obtenu que par juxtaposition de monographies référentielles⁴ à l'une pour l'un, et l'autre pour l'autre des disciplines 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 des sciences humaines (Psychologie, Sociologie, Histoire, Lettres, Psychanalyse etc...) soient convocables par des chercheurs différents en SdE, certes : 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 (encore que...), mais la reconnaissance de *champs constitutifs* des SdE comme des *champs théoriques de recherche à part entière* en est un autre.

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 les disciplines comportent plusieurs référents disponibles : la sociologie, par exemple, n'est pas *une* théorie, elle est aussi un lieu de débats pluriels qui ont donné *des* théories, des "écoles" des "modèles plus ou moins locaux" —il faudrait alors spécifier de quelle sociologie on se réclame. Elle n'est pas non plus *une* méthodologie, la sociologie présente *des* méthodes de recherche (qu'on pense au scandale qu'y représente encore l'éthnométhodologie...). S'annoncer "sociologue de l'éducation" et être en SdE ne dit donc pas grand chose, sauf peut-être l'aveu qu'on entretient un rapport de dépendance avec un domaine dans lequel 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 ? A quoi on peut toujours rétorquer que 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, logiques. 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'existent pas : elles ne sont qu'une collection d'expertises connexes. Cette volonté de "s'externaliser" par une expertise acquise ailleurs, et avant, ne contribue pas à établir⁵ les SdE.

En revanche, le chercheur en SdE peut puiser *par exemple* en sociologie des ressources et théoriques, et méthodologiques, *des références* (théories, méthodes, modèles, formalisations, techniques, outils⁶). 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 —parce que ce faisant il économiserait la communication d'une problématique où se "justifie" le recours aux références. Toute autre discipline connexe pourrait donner lieu à des références. Bien sûr, les choses se compliquent quand un même chercheur utilise des références issues de plusieurs disciplines connexes...

Se donner une problématique, c'est alors se demander quelle posture épistémologique revendiquer, à quelle théorie s'étayer, puis quelle méthode employer, à quelle discipline connexe l'emprunter 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 au sein des SdE. La méthodologie déborde l'emploi canonique d'une méthode.

3. Le terrain : des pratiques éducatives formatées

Pour poser cette problématique méthodologique, il semble utile de tenir compte de trois données qui régissent les pratiques éducatives 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 ;

⁴ la racine ici est référentiel (gabarit, dans la logique de contrôle) et pas référence (étayage à un auteur). C'est la différence entre référentialisation et référenciation (Vial, 1997)

⁵ rappelons que l'établissement vient après la fondation, dans les rites de création d'une ville. On peut penser que les expertises qui ont contribué à fonder les SdE ne sont pas celles qui permettront de les établir.

⁶ voir plus loin le sablier méthodologique

- *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 sujet⁷ comme "traitement de l'information" (Le Ny, 1989) (et même si on peut aussi avancer ce postulat, en cours de recherche, pour dérouler une méthode en référence à la psychologie cognitive). Il semble qu'en SdE on parte 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 toujours praxéologiques ou mieux : pragmatiques ; *elles sont ancrées dans et finalisées par des pratiques sociales.*

Alors l'institution dans laquelle on va étudier doit être spécifiée, caractérisée, située et même problématisée : la situation d'éducation est un construit, elle n'est pas "naturelle", elle s'impose dans une organisation sociale qui a une histoire, une culture et une doxa contre lesquelles⁸ la recherche travaille.

⁷ ceci n'empêche pas d'avoir à se poser la question de la modélisation du sujet en SdE, elle paraît même incontournable.

⁸ Van Der Maren (1996) pose deux buts à la recherche scientifique : "la contestation des dogmes et la transgression des savoirs" : il définit la recherche comme "la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités" (p.5)

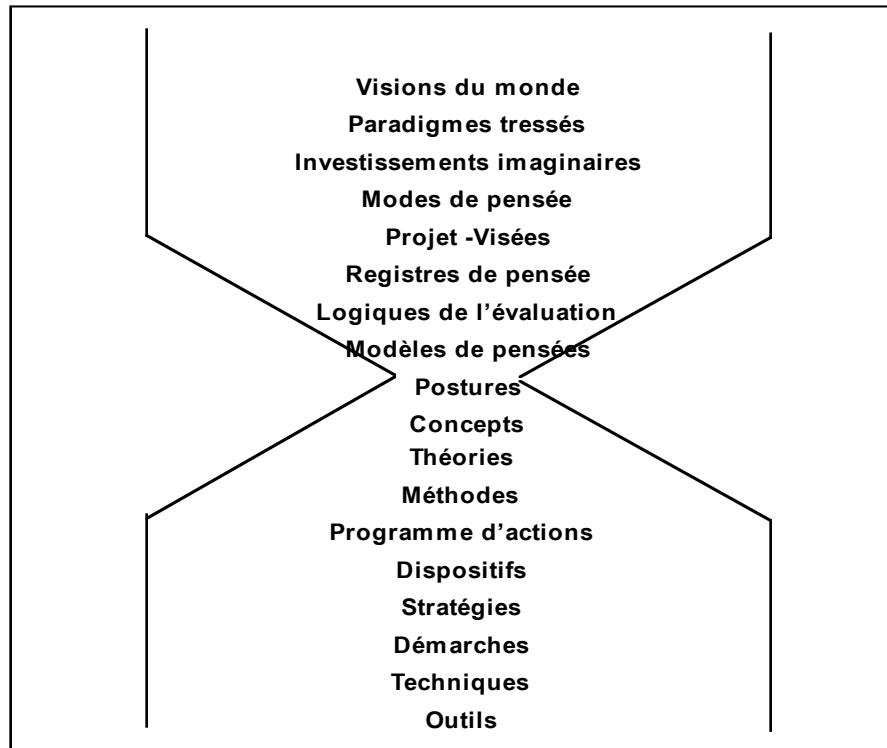
4. Le terrain : la situation éducative surnormée

Il semble que tout responsable d'une pratique éducative (tout acteur assurant une fonction de formation, tout acteur garant d'une relation éducative) doit 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 "matières", où le formateur a été formé et où le stage, par exemple, est dit s'inscrire : mathématiques, expression écrite, management, projet de service...)
- les modèles et les théories que le formateur utilise pour éduquer, son "*référent théorique*" emprunté aux disciplines connexes et dont l'ensemble dessine ses options sur la formation, son "modèle de la formation" (le projet de "transmission des savoirs" ou de "maturation" des personnes professionnelles ou de l'appropriation de 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, 1997, a) : 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. 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 (et construit), de s'intéresser *dans* le terrain à l'humain, ne permet pas de prendre pour de la "nécessaire réduction scientifique" l'aveuglement à la partie supérieure du sablier. Réduire les questions méthodologique au bas du schéma est un luxe que les SdE, sciences de l'humain, ne peuvent se permettre, sans risque d'évacuer l'éthique et le politique⁹. Sauf à confondre la méthodologie avec l'utilisation canonique d'une méthode élue parce qu'assurant, à elle seule, la scientificité.

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 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 juxtaposée répondent : de la sociologie, de la psychologie, de la linguistique, 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.

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*. Certains disent : "Je suis formé en sociologie donc la sociologie *doit* être une dimension de la pratique éducative —pour que je sois nécessaire aux SdE, pour que soit légitime que je parle dans les SdE". On touche là aux mécanismes de ratiocination qui découlent d'une attitude de défense. Comme si la sociologie allait être exclue ! Répétons que les disciplines connexes fournissent des références. Mais il est tout de même symptomatique que lorsque des chercheurs des SdE se rencontrent, qu'ils se demandent de quoi ils sont "spécialistes", c'est presque toujours encore d'une des disciplines connexes et presque jamais d'un champ théorique *qui serait perçu comme propre aux SdE*.

D'autres affichent que toute pratique éducative peut être lue avec de l'évaluation, de la didactique, de la pédagogie et de l'apprentissage et se déclarent spécialistes de l'un de ces champs... Mais peut-être aussi *qu'avoir été formé en SdE* change le regard. En effet, la seconde génération des chercheurs en SdE commence, non sans mal, à parler de son expérience. Jusqu'ici 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 de la réponse individuelle 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'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

⁹ et c'est bien ce qui se passe dans les sciences médicales. Voir les problèmes du clonage. La nécessité du recours à une instance externe d'éthique est aveux de l'aveuglement méthodologique des chercheurs eux-mêmes.

de *label*. Rien de tel pour l'ensemble des SdE. La tâche de l'apprenti-chercheur s'en trouve compliquée...

II. Le travail de terrain

1. la mise à l'épreuve de l'objet : une sémantique

"L'observation ethnographique relève d'un travail et n'offre pas à elle seule la compréhension de ce qu'on voit" (Affergan p. 78). Un travail, en effet. Que serait une recherche qui se ferait "à tâtons" ? Une recherche ne se fait pas au hasard, il y faut *un dispositif* : 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 —et on sent bien que c'est péjoratif).

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. Mais si empirique veut dire "pragmatique" (c'est-à-dire qui n'est pas obnubilé par un objectif à atteindre, une cible que le chercheur aurait fixée 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 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 en train de viser... Faire avec les aléas du terrain, réguler le prévu en fonction du rencontré, c'est travailler avec le terrain.

Au terme d'empirie on préférera l'expression *recherche de terrain*, cette recherche qui part du terrain puis y retourne, qui se soucie du terrain. Aller dans le terrain, c'est faire vivre avec les praticiens, la théorisation de l'objet ; c'est *mettre à l'épreuve* plus que chercher des preuves.

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 ne peut plus se faire croire que l'observation ne dépend que de la qualité de sa grille d'observation préalable et que, dans le terrain, il suffit de la remplir, de la faire tourner pour 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 dans l'expérimental. L'outil doit être précédé par une espèce de *mise en condition du chercheur lui-même*. Le chercheur s'y prépare et c'est ce que Bonniol (1986) appelle "processus" avec l'exemple du joueur de tennis qui a dit : "Je ne suis pas entré dans le match", pour dire qu'il n'a pas travaillé ses *processus* en pertinence avec ce qu'il devait faire. Et Bonniol d'ajouter que, par exemple, le travail de l'enseignant commence bien avant d'avoir donné la consigne pour un produit attendu et par 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 : un travail dans *la qualité*.

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", cette signification est très récente) mais c'est surtout (et cette signification, plus ancienne est parfois oubliée) 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 technique alors que l'instrument se maîtrise dans la familiarité (Ardoino, 1988). La recherche de terrain n'est pas une opération technique, c'est *une aventure, dans la durée*.

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 dans le terrain. Le journal de la recherche, paraît être un élément indispensable, encore faut-il s'entendre sur qu'y écrire. 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 dans le terrain cela ne va pas de soi, cela se prépare. 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.

2. L'interprétation, construction d'un objet de langage

On va dans le terrain pour "recueillir des données" (expérimental) ou pour "accueillir des traces" (méthodes de l'ethnos), pour "écouter" (cliniques) ..., on va chercher du matériau qu'on décrit ensuite quand on utilise ces matériaux rapportés, dans le texte de la recherche. Alors l'observation n'est jamais un "découpage fidèle de la réalité" ni une "description objective" mais "une élaboration sémantique et interprétative" (Affergan, pp.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 sur le lecteur*. La description relève d'un type de texte relativement bien critéré qui nécessite une réflexion sur la fidélité : "l'espace préexiste moins à l'expérience qu'il n'en dérive ou en procède" (p.87).

La fidélité, c'est le problème du sens comme "objet de modélisation anthropologique" (p.80) : c'est rappeler que le sens est de l'ordre de l'humain, le théologique est ici évacué. Ce qui ne veut pas dire que le sens est dans 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" (p.80). Il est rappelé ici que l'objet de recherche (dans les sciences humaines) n'existe pas comme une substance peut exister : il n'est tout au plus qu'un quasi-objet, un fragment du langage, un representamen (qu'on ne réduira pas à une "représentation sociale" décorticable en "noyau" et "périphérie"). Cette idée est difficile à faire admettre : "si une revalorisation épistémologique s'avère aujourd'hui indispensable, c'est uniquement dans une perspective selon laquelle les objets ne seraient ni donnés ni essentiels, mais élaborés artificiellement et relèveraient alors plutôt de la catégorie de la fiction" (p.31).

La recherche n'aurait en fait qu'un seul objet : son propre langage. Le problème du chercheur est alors de ne pas se retrouver dans ce qu'Affergan dénonce à la fin de ce chapitre : que la science "métaparle, c'est-à-dire prend des parlers comme des représentés et non comme des représentants en actes" (p;88). Il faut arriver à faire qu'elle parle. 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, ("inouï", dit E. Morin), amorphe et insaisissable, on aura un moyen d'éviter la *métaparlure* ?

L'idée que la théorie est une fiction commence à se faire entendre. Mais ici ce ne serait pas la théorie mais l'objet de la recherche qui serait désigné non plus par une substance mais par référence à un "dualisme sémantique exprimant une dualité de

perspectives" (Ricoeur, 1998, p.25). La recherche en sciences humaines construit son objet à partir d'objets de sens commun véhiculés par les idéologies. Et cet objet n'est jamais un objet réel. Alors, 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 devient nébuleux, il est rejeté dans le "privé", les "idées personnelles", l'ineffable ou embarrassant particularisme, hors du champ de la recherche. Ou bien le sens est confondu avec *la signification*, elle, computationnelle, dans une logique de l'information rationnelle, 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, ce qui installe la reconduction (avec respect) des *usages* (qu'on va réduire à des principes et des normes).

Ce travail sur le sens est en lien avec le travail de préparation à faire avant d'aller dans le terrain : on ne va pas chercher l'objet ; aller dans 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*.

La lexie qu'observer ce serait simplement traduire est très bien dénoncée par Affergan. Au lieu de cette objective préemption, *la traduction implique la perte*. Mettre dans une grille, lire avec une focalisation, n'est pas traduire, mais déconstruire pour reconstruire car "en percevant un monde, le regard le forme" (p.83) et "On ne découvre pas le monde on s'y découvre" (p.83) ; se pose alors toute la question de la généralisation des résultats d'une recherche de terrain¹⁰.

Un des intérêt du texte d'Affergan est de montrer que l'observation est déjà une interprétation. De retour du terrain, on traite, on organise pour le syntagme de recherche en fonction des modèles locaux, de la grammaire du laboratoire (Vial, 1997 f), on figole le texte de la recherche, on relie les résultats au théorique... on écrit pour la communauté scientifique : " les objets de terrain se confectionnent dans la trame même du texte, avec lui et grâce à des procédures rhétoriques, narratives et stylistiques" (p. 91).

3. Eviter la fonctionnalité praxéologique

On se heurte là au problème du programme praxéologique qui se fait croire que le chercheur écrit pour les praticiens, ce qui lui permet de garder un quant à soi dont on peut

dire aujourd'hui, qu'il est parfaitement imaginaire. Les praxéologues, ceux qui veulent "optimiser les pratiques", ceux qui veulent changer le terrain pour l'améliorer, se font croire qu'ils ne seront pas altérés, eux. La relation qu'ils installent mime le rapport hiérarchique et n'est plus alors vécue comme une relation de sujet à sujet, une relation humaine. La difficulté est au contraire de ne pas établir un rapport de maître à élève, de médecin à patient, de soignant à soigné. La fonction du thérapeute peut très bien, selon comment elle est vécue, permettre au chercheur d'esquiver un travail sur son implication à l'autre *en tant que chercheur*. Aller dans le terrain pour guérir ou soulager (ou remédier à des dysfonctionnements, "optimiser" ou "innover") 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. Ce chercheur qui prend la posture thérapeutique semble bien être dans l'évitement des opacités, au profit d'un rapport de forces qui va transformer le partenaire en patient. Il y a mille façons de transformer l'autre en objet.

Dans tous les "métiers impossibles", on a comme réaction première, parce que les situations sont impossibles à maîtriser, de se prémunir contre le danger d'une altération par l'autre. Pour cela, le thérapeute, le médecin peut se raccrocher à sa fonction sociale. Mais c'est plus difficile en SdE de se 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 aussi impossible, relevant de l'éducation.

Aller dans 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 ("le langage nous autorise des jeux de cache-cache infinis avec nous-mêmes et avec les autres" p.84) serait intéressant.

5. 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 (Coulon, 1978) mais cela ne change rien au problème de l'attitude, de la posture d'observation.

¹⁰ la notion de *transfert des résultats* peut permettre de sortir du problème de la générabilité entendue seulement comme reproductibilité (Vial, 1997)

Favoriser la familiarité sans y croire, avoir un climat favorable, certes, mais *avec quels gestes professionnels* pour le chercheur ? 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. Faut-il dire aux gens de terrain qu'on fait une recherche ? Pas toujours. Dire ou ne pas dire, c'est choisir entre deux *déguisements*, ce n'est pas dire la vérité ou mentir, ce n'est pas la même apparence, ce ne sera pas le même contact, ni le même rôle joué.

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" (Bonniol, 1985, p. 34), il est lui-même dans un processus de négociation pour faciliter la communication.

Et se préparer au terrain, c'est *s'attendre à être pris au dépourvu*, ne jamais savoir quand ni comment, mais le savoir. Ce n'est pas lever les obstacles, 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. La recherche avance "au gré des intérêts de la démarche" et "non pas selon une réglementation préalablement fondée" (p. 78). Ce n'est pas le chercheur qui mène le jeu, ni l'excellence abstraction de son protocole logiquement construit avant de partir, c'est aussi la situation qui mène les acteurs qui, eux, font la situation. Le chercheur n'est pas maître du jeu, il ne va pas dans le terrain pour mettre en pratique un pré-texte programmatique raisonné. Les partenaires s'interinfluencent et sont influencés par la situation.

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, on "saura" au fur et à mesure de la démarche ce qui risque de freiner ou ce qui va dans le sens du projet. 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. Après, vient la prise de risques.

III. La relation au terrain

1. L'inévitable altération

Affergan parle aussi le rapport à l'autre, pour nous le rapport au praticien. Il ne peut y avoir une relation simple avec les partenaires de la recherche. Il montre que deux dangers nous guettent :

-se prendre pour l'analogon de l'indigène, croire qu'on est comme eux, qu'ils sont comme nous.

-se croire neutre et pouvoir "porter un regard objectif et impartial" (p 82).

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

C'est l'idée que "l'autre se trouve immédiatement altéré dès qu'il donne prise à l'objectivation" (p.81), dès qu'il se prête à notre travail. La forme la plus insidieuse de l'altération étant de se donner pour un objet à voir, de passer dans la chose vue. Quand le praticien devient coopératif, il change, il se donne à voir autrement. Il n'y a pas d'observation de l'autre qui puisse être neutre, objective. L'objectivation est aussi une altération : le praticien n'a pas d'innocence, il est compromis, il est compris. A partir du moment où on est ensemble, l'altération (Ardoino, 1990) se met en place, ce n'est pas 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. Cette innocence d'eux sans nous n'existe pas, parce qu'alors ils sont avec d'autres. Assumer cette altération et arrêter 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. Voir, savoir, vérité ?

"L'absurde" "légitimité de la découverte "qui est "un échec", "a contribué à construire le leurre mythique de la triade : voir / savoir / vérité" (p.81) : on retrouve ici les idées d'Ardoino et Berger sur le contrôle. Le champ sémantique de la vision est dans le désir de contrôler, de gérer : "mettre à plat, découper et comptabiliser l'espace" (p.81) "dans le but d'effectuer une somme de toutes les parties" (p.82). Le Voir ne sait pas prendre en considération la durée : il est tout entier dans "l'escamotage des durées et des sentiments"

(p.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 poïétiques", 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 praxis¹¹. La fausse authenticité du Vu que les chercheurs naïfs croient rencontrer dans 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.

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.

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 d'Autre

Ensuite des passages du texte de Affergan rappellent un grand principe de l'ethnométhodologie : le chercheur doit rester étranger au terrain, retrouver une étrangeté parce qu'elle "va nous contraindre à chercher des raisons et à obtenir des explications " (p.86), des explicitions ou des élucidations serait plus juste. Pour cela, il ne faut pas avoir peur "d'isoler des objets parce que la familiarité est trompeuse". Ceci paraît être dit dans une langue encore positiviste, par stratégie peut être, comme si après avoir remis tant de choses en question, Affergan se prémunissait par une procédure de séduction. Il semble préférable de parler de *fragment* plutôt que "d'objet isolé" qui renvoie encore à l'illusion d'un tout auquel on n'aurait pas touché.

Cet "isolement" ne paraît pas être le bon mot et ailleurs, dans le livre, le terme de fragment apparaît. Les 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

¹¹ ce qui n'est pas, paraît-il, le sens grec de poïesis et de praxis (Bonjan-Peyron, 1994) mais qui donne bien le sens

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 à celle de totalité provisoire, réglable, 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 le chercheur doit les considérer à certains moments comme des objets en leur supposant une consistance, alors il sait que c'est un artifice provisoire et que, pendant ce temps, les gens ne cessent pas d'être des projets. Ce qui n'empêche pas de *jouer* à les considérer aussi comme des objets, *en le sachant*. La fameuse "réduction scientifique" est alors avouée, comme règle du jeu et non pas comme principe métaphysique, ontologique qui définirait la science. Les SdE n'ont pas vocation à atteindre un universel hypothétique, la recherche n'y est pas transcendante ; elle est historique.

A la fois pouvoir être avec les gens, les considérer 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, ce temps de la confiance ou du respect. Nous voilà renvoyés à l'éthique, avec 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 en dire quelque chose, il doit le fragmenter. 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. Le chercheur travaille avec des fragments d'autres.

4. La démarche , une histoire faussée

Si aller dans le terrain ne va pas de soi, c'est parce que "la démarche ethnologique est processuelle". 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). 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 (1990) les investissements symboliques du chercheur : on ne fait jamais une recherche sans qu'il y ait

écho en soi de l'objet, avec une survalorisation affective de certains éléments en relation avec son histoire personnelle "on ne travaille que les idées qui nous 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 dite 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 odyssée 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 on a vu 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 parlant de *pari* ou de *défi*.

Se battre, en soi contre l'idée que les agents sont authentiques ou qu'ils pourraient l'être si on était bien armé. S'en prémunir, c'est vouloir encore croire qu'on pourrait arriver à ne pas en être atteint. 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.

Accepter de (se) parler ainsi la relation humaine nécessite d'avoir décapé la conception ordinaire 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" ou l'émancipation, comme signe de l'autorisation n'est pas loin (Ardoino, 1993-98). Ce paragraphe placé en début de chapitre de Affergan serait illisible, ce serait une agression. En fin de chapitre, on comprend, on accepte de prendre cet angle de prise de

vue, par hygiène intellectuelle. 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.

Le terrain oblige à 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 *sont tenus* d'avoir une histoire ensemble. Mais comment la régler ? Dans le meilleur des cas, les gens de terrain veulent nous aider. Ils se sentent responsables du processus de la recherche. Ce n'est pas plus facile pour le chercheur, il n'économisera pas un questionnement éthique et méthodologique.

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. 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" ? Jusqu'où les berner ?

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, entre sujets. Manipulation ? Ce serait provocateur, si on entendait que le chercheur est le manipulateur, et l'autre la chose manipulée. Ce serait le même fantasme que le praticien authentique, mais inversé : 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 à la fois, l'un et l'autre."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.

Mais 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, pour se débarrasser des présupposés positivistes : troquer les mots d'authenticité ou de vérité par celui de fausseté, par exemple, y arriver. Arriver à concevoir aussi la relation comme essentiellement faussée C'est très formateur pour arrêter d'adhérer à ses *illusions*. En revanche, il ne faut sans doute ne pas en rester là, parce qu'on n'a fait qu'inverser le sens commun attaché à la recherche. Aller au delà du couple infernal vérité / fausseté pour concevoir la relation, comme le dit Ardoino, dans toute son opacité. Rester toujours en suspend avec *un questionnement éthique*. 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 bon 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 qu'on peut la considérer comme un jeu sérieux, de *ruses*, de *masques*, de "feintes" (p. 84) dans une *esthétique*¹² *baroque* : "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). Parier que cet abandon de privilèges, qu'on appelle ailleurs l'humilité, peut trouver une articulation avec l'impératif de la fabrication d'un produit : le texte compte rendu de la recherche mis en communication dans la communauté scientifique.

Alors, prendre position, tenir une problématique méthodologique parmi d'autres possibles et toutes honorables ; 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 dans le terrain : travailler *l'intelligibilité*, critère global du projet de recherche.

Conclusion :

Si la spécificité des SdE est de s'intéresser aux relations éducatives dans les pratiques sociales, l'accès au terrain pose question. Le chercheur y travaille la qualité de la relation aux partenaires, ce n'est pas une simple affaire de protocole. Aller dans le terrain pour continuer à construire son objet de recherche oblige le chercheur à ajuster les méthodes existantes. Toutes disponibles, comme les modèles en évaluation, elles sont aussi toutes hors de propos et demandent à être rendues pertinentes à l'éducation comme projet. Le chercheur commence le travail méthodologique en s'interrogeant sur ses attitudes et notamment en se questionnant sur les rapports qui s'installent entre lui et les

¹² sur les rapports entre méthodologie et esthétique, la réflexion s'amorce au sein de l'herméneutique

praticiens. Tenir une problématique méthodologique ne consiste pas à suivre docilement une méthode de recherche empruntée aux disciplines connexes. En amont du choix de la méthode, la division entre univers expérimental et univers clinique se brouille, on ne peut plus se contenter d'une opposition systématique entre l'expliqué et le comprendre, une dialectique se met en place.

Le terrain, si on veut pouvoir y tenir parmi les praticiens, oblige à mettre en actes certaines attitudes traditionnellement réservées à l'univers clinique. Greffer ensuite une méthode (expérimentale, différentielle, clinique, systémique ou de l'ethnos) sur cette relation reste bien sûr nécessaire. Mais l'utilisation dans le terrain d'une méthode quelle qu'elle soit demandera des aménagements concertés, discutés, voire même validés. Mais ne peut-on dire que c'est tout l'intérêt de la méthodologie dans notre discipline ?

Bibliographie des ouvrages cités

- Affergan, F., *La pluralité des mondes*, Paris : Albin Michel, 1997
- 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, p.173/182
- Ardoino, J. "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, 1993, p.16/34
- Ardoino, J. "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, p.59/64
- Ardoino, J. & Lecerf, Y., "L'ethnométhodologie et l'alternative des sciences sociales, Editorial", *Pratiques de formation (analyses)* n°11/12, 1986, p.11/20
- Ardoino, J. & De Peretti, A. *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer, 1998
- Barthes, R. *Le bruissement de la langue, essais critiques IV*, Paris : Seuil, 1984 (1967)
- Berthelot, J-M. *L'intelligence du social*. Paris : PUF, 1990
- 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, p.1101/1109
- 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
- Coulon A. *L'ethnométhodologie*, Paris : PUF, Que sais-je, 1987
- Descombes, V. *Les institutions du sens*. Paris : Minuit, 1996
- Donnadieu, 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
- Le Ny, J-F. *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris : PUF, 1989
- Lerbet, G. *Les nouvelles Sciences de l'éducation*. Paris : Nathan, 1995
- Peyron- Bonjan, C. "Des apories de l'épistémè aux concept de la praxis", *L'année de la recherche* N° 1, 1994, pp. 71/88
- Ricoeur, P. *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle*, dialogue avec Changeux, J-P., Paris : Odile Jacob, 1998
- Van der Maren, J-M. *Méthodes de recherches pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, 1996
- Vial, M. *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Postface de J-J Bonniol, Bruxelles : De Boeck, 1997 (a)

Vial, M. *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires*, Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1997 (b)

Résumé :

Si la spécificité des SdE est de s'intéresser aux relations éducatives dans les pratiques sociales, l'accès au terrain pose toujours question quelle que soit la spécialité du chercheur. Aller dans le terrain pour continuer à construire son objet de recherche oblige le chercheur à ajuster les méthodes de recherches empruntées aux disciplines connexes.

Le chercheur commence le travail méthodologique en s'interrogeant sur ses attitudes et notamment en se questionnant sur les rapports qui s'installent entre lui et les praticiens. Tenir une problématique méthodologique ne consiste pas à suivre docilement une méthode.

Le terrain oblige à mettre en actes certaines attitudes traditionnellement attribuées à la clinique. Greffer ensuite une méthode quelle qu'elle soit sur cette relation demandera des aménagements concertés, discutés, voire même validés. C'est tout l'intérêt de la méthodologie dans notre discipline.

Mots clefs : terrain - épistémologie - discipline Sciences de l'éducation - références - problématisation méthodologique - réduction scientifique - observation - méthode de recherche-

OOOOOOooooooooOOOOOOooooooooOOOOOOooooooooOOOOOO

The specific part of Education department is to deal with educative relations in social practics. Yet having access to the field is still the main problem what over the searcher's speciality could be. To go into the field and carry on building up the subject of his search compels the searcher to use and adjust some of the other related branches méthodes.

The searcher will start his methodological work by questioning himself about his own attitudes and specially his personal relationship with praticians.To deal with a methodological question does not mean be bound to a methode.

The field compels to change into actions some attitudes supposed to be connected with clinic. Applying then one method upon this relation will request well sitted and previously concerted accomodations. In this are of the main advantages of methodology in our subject.

Key words : praticians field - epistemology - field of scientific educational research - reference - methodological problematic - scientific reduction - observation - research method -