

Traces d'un séjour ethnographique

Rennes – Paris. 2003-2004.

Excès de zèle ou de formalisme ... est-ce qu'il peut tourner à vide ? C'est un simple miroir ou une forme de révision thérapeutique ? Rapport des réflexions, concepts, expériences, lectures... essai d'analyse, non pas seulement de description- transcription. Je montre les séminaires de maîtrise d'approche ethnographique, les séminaires de DEA, et les séminaires d'AI et d'analyse du contenu de Paris-8. Je n'ai pas inclus les cours d'épistémologie du premier semestre, mais le contenu se trouve reflété et imbriqué dans l'écriture. Rhétorique cristallisée ? Où est-ce que cela me conduit ?

Le 25 octobre

Séminaire d'approche à l'ethnographie. Rennes.

Un de mes premiers séminaires commence. J'ai déjà eu un vrai premier contact : le colloque « Pierre Bourdieu et l'ethnographie de l'éducation » célébré le 23 et 24 octobre m'a permis connaître quelques têtes fondatrices : Lobrot, Lapassade, Ardoino... Les yeux et les oreilles bien ouverts, je ne veux rien me perdre. Les circonstances qui ont fait que j'arrive en France pour m'initier dans cette démarche, ce type de regard, ont été très paradoxales, loin d'un chemin prévisible et programmé. Au début, oui, un peu perdu... qu'est-ce que je fait ici ? Avec cet esprit, et après lutter avec l'administration universitaire pour pouvoir arranger mes papiers et mon statut d'étudiant ERASMUS en DEA de Sciences de l'Éducation en Rennes-2 –toute une histoire épique contre le système bureaucratique –, P. Boumard et R. M. Bouvet introduisent les différents groupes de recherche qui « survivent » dans le CERPPE –Centre de Recherches de Pratiques et Politiques en Éducation. Vraiment tout un roman d'alliances, d'amours et d'haines, de pouvoir politique au sein de la production scientifique. Avant j'avais eu quelques petits contacts qui m'ont fait apercevoir le climat de « guerre » qui se respire entre les profs, surtout certaine anecdote personnelle que maintenant je pourrais la décrire comme drôle et surréaliste. Mais je trouve cette présentation très intéressante quand même, non pas seulement parce qu'elle complète la vision d'une université étrangère par rapport aux expériences que j'ai eu jusqu'au moment dans ma biographie comme étudiant, mais parce que, là-dessus, on trouve toute une réalité sociale susceptible de réflexion ethnographique. Bien sûr, ce second aspect nous ramène à la sociologie de la science, à faire du scientifique un objet d'analyse, à obliger une auto-questionnement... Oui, plus ou moins sans le savoir, je me trouvais déjà dans une cosmovision

épistémologique des Sciences Humaines, où le contenu et la forme de la information se mettent en cause, en essayant de chercher les traces sur lesquels la construction sociale s'appuie.

Six axes...quelle chance ! Beaucoup de possibilités d'introduire tes illusions, tes intérêts, ton travail dans un cercle de réflexion sérieux, rigoureux, ou, au moins, dans une communauté qui les partage. « Politique », « Petite enfance en difficulté », « L'éthnographie et la microsociologie », tout cela forme le groupe « Ethno-clinique du sujet, des cultures et des institutions ». J'observe un exposé qui essaie d'être neutre, plus ou moins « objectif », mais qui introduit de petits commentaires qui bougent entre l'invitation à un axe concret –lesquels peuvent évoquer parfois un caractère sectaire –et la critique joueuse aux autres –plusieurs fois raisonnable et constructive, mais certaine fois, gratuite –. Néanmoins, la sincérité, la transparence et l'agorisme par rapport à la topographie et aux relations du labo, ce sont vitales et importantes pour l'étudiant, pour savoir où il se trouve et comment il peut situer son travail, aussi dans la dimension intellectuelle que la personnelle. Remerciements ! Il reste trois axes : « Les acteurs de l'institutions », « Professionnalisation et compétences » et « Alternances et didactiques et formation des adultes », qui se distribuent ou bien dans le labo « Acteurs sociaux » ou bien dans celui de « Savoir, pédagogies alternatives et compétences ». Réactions... Trois bouquins très proches à la problématique et qui ressuscitent par rapport à la situation présentée: L'essai de Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques* ; le roman de Lodge, *EL mundo es un pañuelo*; et la préface de Berger et Luckman, *La construction de la réalité sociale*.

L'après-midi J. A. Bizet intervient dans le séminaire. Une articulation entre l'Analyse Institutionnelle, l'Éthnographie à l'École et la Nouvelle Pédagogie se met en jeu. C'est intéressant le glissement qu'il présente entre l'objet et la méthodologie... Une localisation de la nature de l'objet éducative –immergé dans le politique et l'organisation systémique –nous oblige à prendre une position et un regard concrète, partielle, ainsi comme une forme spécifique, si non alternative, de l'aborder. Au sein de cette réflexion, il se centre sur le phénomène autoritaire et sur l'acte de pouvoir, des aspects toujours délicats en éducation et qui nous questionne même la manipulation sur le travail de terrain. On ne peut pas parler d'éducation sans toucher la dimension éthique et politique... une autre fois plus sur notre cheval de bataille !! Il montre qu'il faut une redéfinition des compétences vers l'Autre. Au sein de la polysémie des notions comme institution, pouvoir –pouvoir faire quelque chose ou pouvoir sur les autres –autorité, transgression, permissivité, donc le principal problème se présente quand on essaie de construire les limites et les frontières pour vivre ensemble, certaines questions nous arrivent : est-ce que le refus à l'ordre autoritaire est le refus à tout ordre ? Pouvoir ne pas suivre les règles n'est pas une forme de pouvoir ? Est-ce qu'on peut imaginer un monde sans autorité ?

Est-ce qu'on peut définir l'autorité par sa transgression ? Derrière tout langage on trouve de l'idéologie, et il faut faire attention comment est-ce qu'on l'utilise. Peut-être, comme souligne Wittgenstein, la plus grande difficulté de la philosophie se trouve dans sa mise en forme par le langage –idée inspiratrice des logiciens –, car réalité et langage, ce sont deux dimensions irréconciliables, qui font couler toujours le débat de la représentation et de l'interprétation. Néanmoins, il semble que Bizet distingue entre l'horizontalité du pouvoir –pouvoir faire –et la verticalité de l'autorité –pouvoir sur l'autre. Dans ce contexte il défend une position pédagogique : il faut faire réfléchir contre le mécanisme autoritaire.

Réaction... d'accord ! Merci pour me faire penser ! Et... je dois me renseigner sur les mouvements de nouvelles pédagogies (Freinet, Decroly, Montessori, Freire, Ferrer). À la fin, ce que Bizet m'a provoqué à moi vient arriver à sa thèse pédagogique : faire penser à l'école, se questionner la construction sociale qu'à travers de tout un procès de socialisation mystificatrice est saisie comme naturelle et éternelle. Mais... des remarques :

- Attention de ne pas entrer dans la « typification » des pédagogies alternatives, c'est-à-dire, dans une autre forme de socialisation mystificatrice qui oublie aussi ses racines et qui se positionne « contre » plus pour un mode « naïf » que pour un sincère questionnement politique, impliqué et cohérent. Le danger se trouve lorsqu'on défend les nouvelles pédagogies comme techniques qui nous donneront un résultat critique de forme automatique, quand on le fait à la recherche d'une étiquette de « pédagogue révolutionnaire », car finalement, on se trouve dans le même processus de réification et reproduction –même si celui-ci se produit par opposition –, ou dans une forme d'endoctrinement « contre », non pas dans la tâche de faire penser par soi-même.
- L'école comme miroir de la société ou comme outil transformateur ? Est-ce que le but de l'émancipation n'est pas une forme de désocialisation ? Si bien je suis proche à ce que Bizet a dit, il faut douter des positions très transparentes, qui ne laissent pas de la place à l'opacité. La société marche sur des paramètres d'autoritaire... comment est-ce qu'on va préparer à l'élève pour affronter de forme critique l'autorité d'ailleurs si dans l'école on ne le met pas dans la situation de transgression ? Est-ce qu'on ne peut pas utiliser l'autorité à l'école comme stratégie pédagogique et provocatrice dans la construction d'une attitude critique ? Bien sûr, pour cet usage conscient de l'autorité, il faut passer pour repenser les notions que Bizet nous a présenté, de forme que l'autorité soit utilisé et non pas vécue comme naturelle.

- Position plus radicale... une société sans école ? Un travail pour une déscolarisation progressive de la société ? Est-ce que l'institution scolaire n'est pas autoritaire par nature ? –par rapport à cette idée, I. Illich, *Un société sans école*.

Le 5 novembre

Séminaire de DEA. Rennes

Je ne suis pas ce séminaire... je n'avais aucune idée de son existence. Néanmoins, je trouve à P. Boumard dans le cours d'épistémologie qui me le rappelle, en ajoutant qu'il ne peut pas être là-bas parce que l'administration universitaire a fait coïncider ses deux cours. Il me donne trois textes de George Lapassade sur l'observation participante pour travailler demain : « L'observation participante » in *L'ethnosociologie : analyse Institutionnelle*, 19921, Paris, Méridiens Klincksieck ; « L'observation participante » in *Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d' Ethnographie de l' Éducation*, 2001, 1/1, 9-26 ; et « Observation Participante », 2002, Saint- Denis 7 mars.

Le 6 novembre

Séminaire de DEA. Rennes.

La fac est barricadée par des chaises et des tables. Grève d'étudiants. Profitant d'un phénomène social comme une grève universitaire et de l'impossibilité de faire cours normalement, Patrick Boumard nous lance une proposition : aborder l'université et la grève comme le terrain d'une pratique d'observation participante. À ce moment-là, la façon de voir l'université et de vivre la grève change pour moi. L'exigence académique m'oblige à une transformation de mes « yeux » : ceux d'un étudiant dans son milieu « habituel », ceux d'un débutant qui essaie de les ouvrir sur un niveau de conscience supérieur.

Un bon exercice qui me permet avoir un contact vraiment direct sur le métier, les ficelles, l'esprit de la démarche ethnographique. Sortir des bouquins, de la théorie, pour observer et réfléchir sur un des piliers fondamentales : le terrain. Le résultat de cette pratique constitue un travail de séminaire appelé « sous un regard étrange(r) ». Dans ce travail se reflète une partie de l'activité développée pendant toute la journée.

Le 8 novembre

Séminaire d'approche à l'ethnographie. Rennes.

La grève universitaire ne permet pas le déroulement normal du séminaire.

Le 16 novembre

Séminaire doctoral. Rennes.

Vraiment sympa ! Tout le dimanche, dans une association africaine, d'ailleurs de l'université. Un lieu où pouvoir partager les projets, où animer la discussion et faire des rapprochements vivants... chaque deux mois. C'est une forme d'aborder la solitude que toute recherche entraîne dans la même dynamique que les séminaires de maîtrise, mais dans ce cas, plus spécialisé et familial.

On commence en présentant la situation du labo... synthèse plus ou moins caricaturesque : tous contre Boumard. Cela n'implique pas un processus de victimisation, mais fait arriver à la décision de laisser tomber le labo et sortir du mécanisme de recherche de l'université de Rennes-2. Je peut apercevoir qu'il est ras le bol. P. Boumard voudrait installer le labo à Paris-8 en ramenant ses doctorants. Au cours de la présentation, Patrick introduit de petites réflexions institutionnalistes : l'institution de recherche et universitaire, ses règles et ses enjeux, la force de l'institution... comme s'il parlait de sa situation sous un regard ethnographique par « déformation » professionnelle. Sur cette atmosphère personnelle-intellectuelle, il commence à développer quelques notions vitales de l'analyse institutionnelle au sein d'une discussion entre les composants de la réunion :

- La vision de Lourau et Lapassade sur l'Analyse Institutionnelle, très différentes à la fois que très complémentaires dans la dialectique macro et micro. Patrick souligne la crise et rupture des années 85, il partage le métissage avec des autres courantes et il n'est pas d'accord avec Lapassade quand il affirme que l'interactionnisme symbolique, à la fin, n'a rien apporté à l'Analyse Institutionnelle.
- La notion d'ordre et de pouvoir. On peut observer que quelque chose ne marche pas, mais on ne le reconnaît pas ou on le cache avec une complicité silencieuse. L'agorisme, le dérangement, l'intervention, ce sont des positions développées par l'

Analyse Institutionnelle pour réagir contre cette inertie. Mais, il faut reconnaître la force de l'institution... on ne peut pas lutter toujours contre, et si on le fait, on risque de rester dehors. Il faut construire des stratégies : si on veut détruire, construit sur le champ institutionnel.

Toute suite, R. M. Bouvet fait une présentation des recherches qui sont en cours dans le labo : 1) Pratiques artistiques et culturels dans un quartier du sud ; 2) Aide aux commissions de quartier pour impliquer et mobiliser leurs habitants ; proposer des alternatives en étudiant les besoins et intérêts –caractère de recherche-action –.

L'après- midi on présent les personnes qui dirigent les groupes, pour questions et consultations au marge du séminaire : P. Boumard, rénovation pédagogique et institution, déviance et violence ; D. Cueff, Éducation Populaire ; R. M. Bouvet, Formation d'adultes ; S. Feuillatey, questions épistémologiques ; Pascal, Nouvelles technologies. Après, trois textes sur l'institution pour discuter dans le prochaine séminaire : P. Fassiaux, *L'institution dans l'œuvre de Michel Lobrot* –disciple plus proche de Lobrot et fondateur de l'analyse institutionnelle sur la psychologie non-directive –, P. Boumard, *Institution* –une parcours synthétique à l'intérieur de l'Analyse Institutionnelle –, D. Ouedraogo, *De la nécessité de l'institution à la valeur du sujet* –, vision très phénoménologique sur la dimension ethnologique de sujet –.

Après, la présentation d'un livre de H. S. Becker, *Writing for social scientist*, qui n'est pas traduit, mais que la fille qui le présent est en train de le faire. P. Boumard voudrait que la traduction soit un numéro de la revue du labo... N'importe qui peut le faire !! La thèse de H. S. Becker... il faut tenter à les faire, tout le monde est capable, dans son style, d'écrire la recherche. Par rapport à Becker, le séminaire parle d'autres livres comme, *Les ficelles du métier* –que je ne connaissais pas, mais que je voudrais le lire cette semaine –, *Outsiders* – que je le connaissais déjà. Dans les deux, d'une forme ou autre, on peut observer la même thèse sur l'écriture avec ses conseils réflexives : utiliser le langage pour la personne qui va lire, s'autoriser à écrire, s'entraîner à penser sur le social en systématisant les idées et le discours. À la fin, l'écriture, comme on a pu réfléchir avant sur les pratiques d'observation participante, est une forme de construction de savoir : comment est-ce qu'on peut conceptualiser à partir du fait ? À travers quelle logique ou structure de pensée ? À l'abri de ces questions, le livre de J. M. Berthelot, *L'intelligence du social*, montre en nature analytique quelques logiques ou structures sociologiques. Chez Becker on peut viser le mélange entre le goût pour l'abstraction et la pensée conventionnelle, quotidienne. Dans cet esprit bibliographique de l'après-midi, un autre livre : P. Boumard, *Les savants à l'intérieur* – appelé par rapport à la notion de vision dans l'instabilité, l'émergence bien spontanée ou construite de la réalité sur le tas–.

Enfin, on arrive à une réflexion épistémologique par rapport à la méthodologie. Elles sont absolument articulées à la fois, dépendantes, de forme que la méthodologie nous ramène à une forme particulière de regarder le monde et ce regard, au même temps qu'elle implique la construction de certains dispositifs. On a naît sur une logique de pensée qui nous fait appréhender la réalité d'une certaine façon, et c'est pour cela qu'on trouve différents styles artistiques, différentes constructions scientifiques, différentes formes de vivre le quotidien. La réflexion épistémologique du côté relativiste, mais au même temps avec un esprit réaliste et argumentatif par rapport à la pensée instituée qui se trouve autour nous, nous pousse à une réflexion créative et nouvelle, de production de connaissance et non pas de reproduction mimétique.

Le 3 décembre

Séminaire de DEA. Rennes.

Le mouvement gréviste commence à se déclencher. Néanmoins, on ne peut pas faire le séminaire. Si bien le travail ethnographique qu'on a développé sur la grève a été très intéressant comme analyse, j'ai besoin de reprendre les cours ; évidemment, le point de vue d'un étudiant ERASMUS qui se déplace à l'étranger pour boire d'autres sources est très différent à l'étudiant gréviste qui lutte avec ses convictions et à l'étudiant non- gréviste qui veut réussir son année académique. Ainsi, je voudrais que les possibilités d'interactions et de discussion des séminaires prennent sa dynamique habituelle ou au moins qu'ils aient lieu. Par contre, ce phénomène social représente un bouillon de culture pour la réflexion.

Le 6 décembre

Séminaire d'approche à l'ethnographie. Rennes.

P. Boumard nous présente D. Cueff, directeur d'une association ONG qui travaille avec les enfants de rue. Il a fait sa thèse sur les enfants de rue de la Pologne, en forme de journal, *Le journal de bord et la pédagogie critique*. Il commence en remarquant la relation qui se produit entre la dimension de production de connaissance et la position qu'on a dans le terrain. Trois aspects sont fondamentaux dans la démarche: 1) Description des choses avant l'analyse ou les hypothèses, 2) Confrontation des points de vue divers, 3) Production de connaissance dès la

pratique. Il n'existe pas éducation sans projet de société, sans utopie ; on doit reconnaître l'élément critique, contestateur, dialectique, reproducteur de la éducation qu'on est en train de construire –dans cette idée J. Ardoino a écrit un livre qui s'appelle *Éducation et politique* –.

D. Cueff réfléchit sur un des principaux problèmes qui lui est arrivé dans son travail de forme permanente : comment est-ce qu'on travaille sur le terrain avec un chercheur militant ? Comme F. Sabiron souligne dans les actes du IX colloque de l'association international francophone en juin 2000 –*Un regard ethnographique sur la production du savoir scientifiques en sciences sociales et humaines* –, une application de l'action communicative pose des problèmes dans la recherche : la médiatisation des structures institutionnelles fait que la communication égal- égal soit irréaliste, et qu'on parte des interprétations où communication et pouvoir coexistent. Ils nous présentent l'ethnographie non comme une démarche et encore moins comme une méthode, mais bien comme une posture, où le sujet et à la fois constitutif du procès de connaissance et également se situe dans une perspective de connaissance compréhensive.

Toute suite, D. Cueff nous montre un cas de l'application de cette posture ethnographique dans le terrain. Il commence en relativisant la notion « enfant de rue » : UNICEF nous présente une définition, mais D. Cueff affirme que sortir de cette définition entraîne une reconstruction de la réalité, pour arriver à une autre plus vive et actuelle, non pas typificatrice. La logique des institutions est très différente à celle des enfants, et cela implique que l'intention messianique des institutions soit refusée par les enfants. Ils se trouvent dans une logique permanente d'urgence. L'école ne veut pas ces enfants et les enfants ne veulent pas aller à l'école ; en plus, un enfant de rue n'est pas forcément un enfant qui est dans la rue, on trouve tout un procès, tout une rupture derrière.

Premier problème : un enfant sans éducateur, sans système... comment est-ce qu'on peut accéder à lui ? Avec ou sans l'accès on construit différents regards sur lui : 1) pathologie sociale et handicap sociale : ils ne savent pas attendre, ils font tout « maintenant », « ici », tout de suite. Il n'y a pas de distance avec le désir présent ; 2) terroriste de l'éducation, par rapport à Piaget et sa théorie de l'intelligence sur la conceptualisation et projection, ils ne sont pas adaptés à la société pour ce manque de projet : pas projet, maladie, trouble du comportement. D. Cueff refuse ces explications et affirme que cela ne peut pas fonctionner avec ces enfants. Il ajoute une troisième perspective, l'ethnographique. Pour l'ethnographie ces comportements sont adaptés, normales, pour se débrouiller dans la vie de la rue, pour pouvoir exister à la rue, pour survivre ; ces comportements représentent des stratégies adaptées à la situation, des compétences – *Sociologie de la survie*, Luchni –. Il faut à chaque fois exister dans le groupe et cela passe pour

trouver la place, ce qui provoque des tensions, des combats, des comportements violents. Il se force à ne pas regarder les enfants sur la forme d'une pathologie, mais comme totalement adaptés. La démarche ethnographique fait devenir la notion « enfant de rue » à une notion singulier. Observer ce processus d'adaptation, essayer de trouver plutôt une approche ethnométhodologique, faire émerger les pratiques mises en pratique pour survivre.

D. Cueff développe le processus d'indexicalité et théâtralisation de ces enfants pour se faire voir comme enfant –cela lui donne plus d'avantages par rapport à la société –et comme victime d'une situation : ils montrent ce qu'on espère d'eux et ce qu'ils veulent montrer. La réaction des enfants avec l'ethnographe : donner cette image et demander s'il est police. C'est très difficile s'approcher, parce que dans le moment où il y a une approche, il y a une réaction, et la démarche prend son temps biologique, il faut la développer au fur à mesure. L'ethnographe ne va pas au terrain pour faire des choses, pour les transformer, comme le fait le discours pathologique ou normatif –on trouve une lecture ethnométhodologique de l'ethnographie que peut être discutée par des positions qui croisent l'analyse institutionnelle ou la recherche-action ; Lapassade, « *Analyse institutionnelle et psychosociologie* », in *Pratiques de Formation : Analyse Institutionnelle et formation*, n° 33, septembre 1997 –. Néanmoins, sa présence provoque un changement, une réaction dans la situation, et on ne peut pas intégrer la compréhension de ce qui se passe, si on n'intègre pas la compréhension de notre implication. Cette présence on la développe d'une forme plus ou moins intense, et elle représente les limites sur lesquels l'ethnographe doit s'interroger. L'ethnographe doit être ouvert à diverses visions du monde, en sortant de la vision idéale, systémique, projetée par l'éducation.

Dans l'action sur le terrain D. Cueff introduit les idées d'auteur et d'autorisation. L'animateur- éducateur- ethnographe doit laisser la place aux enfants, il doit les autoriser à s'exprimer... l'autorisation comme procès qui nous ramène à l'auto- construction du sujet. Dans un projet ou une action à développer... est-ce qu'on peut savoir ce qui va passer ? Non, on ne peut pas définir en avance. Les règles seront produites par le contexte et pourront être modifiées par notre propre action. Dans l'action il faut sortir d'un discours de la sensibilisation, des compétences, des objectives, des projets éducatives... il faut entrer dans la contradiction, dans la position paradoxale et conflictuelle. Mais... il y a des contraintes systémiques qui colonisent le monde de vie. Le circuit des relations internationales fonctionne par un mécanisme d'autorisation pour travailler et pour un aspect financier important. Il faut combattre pour que l'argent soit envoyé à l'ONG et non pas à l'institution, et, dans cette lutte, on doit définir très bien les objectives, la modalité d'intervention, les résultats attendues... c'est-à-dire, on doit entrer dans une logique instrumentaliste et normative comme stratégie pour pouvoir travailler après d'une autre façon.

Enfin, il parle de la notion d'accompagnement. Dans cette notion on trouve le débat qu'on avait remarqué avant par rapport au type de lecture de l'ethnographie et sa relation avec l'intervention (Analyse Institutionnelle, Interactionnisme symbolique, Observation participante, Ethnométhodologie, Recherche- action...). Par exemple, on peut voir comment l'approche ethnographique française est très différente à l'approche anglo-saxonne, laquelle affirme que l'ethnographe est dans un contexte de recherche, non pas d'intervention, et que l'acteur- praticien ne peut pas s'interroger en permanence. L'école française introduit l'intervention comme méthodologie de l'ethnographie, une plus-value qui vient influencée par l'Analyse Institutionnelle. D. Cueff essaie de montrer sa position par rapport à ce débat : la vie se déroule dans tout procès éducatif, et alors, ce procès bouge dans l'incertitude, l'imprévisible ; le boulot du pédagogue se situe dans une permanence « être en situation ». On peut développer des dispositifs pour agir sur ces situations, pour les modifier. Dans ce moment-là, on est dans l'éducation, et si on réfléchit sur le dispositif et le processus même, on est dans la recherche. Ce dispositif doit naître dans la situation, il faut trouver les modalités d'action qui permettront faire aux enfants des choses qui peuvent pas faire sans le pédagogue. La misère humaine se trouve dans le contexte, et ce n'est pas le pédagogue qui va le transformer.

Le 13 décembre

Séminaire d'approche à l'ethnographie. Rennes.

On aborde le journal. Quand on pense à l'ethnographie, toute suite, des outils et techniques qualitatives sortent en scène. Lorsqu'on pense dans une démarche ethnographique... voilà le journal ! Mais... pour quoi ? Qu'est-ce que fait du journal un point d'appui méthodologique pour l'ethnographie ? Un mot-clef : les traces de l'altération. L'accent sur elles montre la cosmovision constructiviste ; on est intéressé sur les différents points de vue et la contradiction entre eux, sur les sens et les interactions, sur le processus qu'on met en pratique dans la réalité sociale et que, au même temps qu'on le vit, on construit cette réalité (fortes alliances entre l'ethnométhodologie et la nature méthodologique de l'ethnographie). En reprenant de nouveau à Wittgenstein, ce qui est vraiment important, même l'unique voie de connaissance, c'est la description ; elle nous offre une forme de compréhension, éloignée de l'impérialisme de l'explication du paradigme positiviste. Le journal devient le moyen de représenter cette description minutieuse au long d'une immersion sur le terrain, une forme de maintenir et fixer ce que l'observation participant nous apporte. Au début il n'est pas une grande chose : noter tout ce qu'on voit, ce qu'on entend (sic). Le but : arriver à une description

naturaliste. Mais il existe une critique contre laquelle l'ethnographie doit toujours combattre... vous reconnaissez la subjectivité, mais comment est-ce que vous pouvez la valider scientifiquement ? Vous êtes devant des relations affectives, idéologiques, votre description ne sera jamais neutre... Est-ce que vous pouvez construire un corpus de connaissances sur une accumulation d'opinions, de représentations subjectives? M. Mead ou B. Malinowski sont les premiers qui ont utilisé le journal sous cette forme de démarche –un livre très intéressant que je lis en parallèle à ces séminaires, R. Lourau, *Le journal de recherche* –. En les lisant, on peut apercevoir que certaines questions comme les antérieures, si bien sa formulation devient compréhensible par rapport au contexte scientifique où elle se fait, finalement elles n'ont pas de sens. Les critères de validité et crédibilité scientifique changent ainsi comme la finalité qui se poursuit ; en plus on voit dans le journal une première approche pour prendre la distance, une ficelle pour pouvoir aborder l'obstacle de la subjectivité. Obstacle... est-ce que c'est vraiment un obstacle ou bien une source qui nous ramène à une nouvelle intelligibilité de production ? Le mot obstacle appartient à l'univers au sein duquel on posait la critique d'avant, un univers où la subjectivité toujours a été vue comme un problème, jusqu'au limite de sa disparition, d'étudier la réalité en oubliant son influence. Néanmoins, de l'autre côté, il y a eu des initiatives pour développer des stratégies, des formes d'appréhender, traiter ou s'approcher à cette subjectivité. La notion d'implication se trouve entre elles. La compréhension de l'intérieur à travers de la description de nos observations et reflétée dans notre journal exige une implication, pas seulement dans le niveau de la présence, mais aussi de l'action. Sans ce sorte d'implication, on n'aura pas de l'accès à savoir comment est-ce que ça fait que s'est passé ça –par rapport à cette idée, P. Boumard, *Les savants à l'intérieur* –.

Alors, le journal est un outil de recherche qui nous permet édifier le sens social sous lequel on est immergé. Mais... est-ce qu'on n'arrive pas à décrire plus ce qu'on est que ce qu'on observe ? C'est la logique de ce qu'on est en train de chercher ou c'est notre propre logique ? On ne part pas avec des hypothèses initiales, déjà construites, mais... est-ce qu'on ne substitue pas les hypothèses « raisonnables » de la méthode hypothético- déductive par nos préjugés ? R. M. Bouvet laisse entrevoir que l'ethnographie se trouve dans une position intermédiaire entre la méthode hypothético- déductive et l'induction. Elle travaille avec des hypothèses, peut-être notre pensée ne peut pas échapper de ces réseaux de rationalité même s'il y a des tentatives de s'en sortir –l'épistémologie de la complexité de E. Morin, *Introduction à la pensée complexe* ou *La méthode : connaissance de la connaissance* ; le différents niveaux de réalité à travers la dialectique du tiers exclu de B. Nicoliescu, *Vers une éducation transdisciplinaire* ; ou la notion de transduction de R. Lourau, *Implication et transduction* –, mais ces hypothèses sont toujours en train de se faire dans le processus, elles sont des *hypothèses flottantes*. Le journal pour l'ethnographe est comme le tableau pour le peintre, sauf que pour une construction cohérente

avec une aspiration de construction scientifique, la représentation ethnographique doit se soumettre à une analyse ; ce n'est pas suffire de peindre le tableau, il faut un deuxième travail, celui du critique d'art ou du spectateur en général, pour écouter ce que la description nous dit. Ainsi, le journal nous permettra cette analyse, il sera le moyen pour pouvoir enlever ce qui se trouve derrière les brochures, ce que la réalité décrite veut nous dire. Le journal nous ramène à un travail réflexive et structurel, un travail que doit arriver jusqu'au métadiscours, jusqu'à la recherche dedans lui-même.

Mais, il existe des autres types de journaux : le journal comme outil de formation et le journal thérapeutique. Sur cette question R. M. Bouvet est en train de travailler maintenant. Le journal peut nous permettre réfléchir sur nos propres pratiques, sur les pratiques profanes. Il nous met en dialogue avec nous-mêmes et avec la réalité qui est autour nous, il nous pousse vers un niveau de conscience sur lequel on peut repenser ce qu'on fait et ce qui nous est arrivé, c'est-à-dire, il représente un catalyseur pour le feed-back, et alors, pour la formation. En plus, il implique une éducation du regard, il nous permet affiner la forme d'apercevoir le monde, ne pas devenir prisonnier de la routine. La routine peut assassiner notre capacité d'étonnement et peut nous faire entrer dans une conception de la réalité réifiée, reproductive. Cet esprit du journal permet de nouvelles et différentes portes pour la formation, et une créativité et une liberté dans la recherche, qui nous fait échapper de la généralisation et relativiser la réalité d'étude. Mais, ce même esprit, bien si la finalité n'est pas formative ni n'est pas investigatrice, il est déshinibiteur, thérapeutique. P. Boumard défend la déshinibition du journal, car il dédramatise le fait d'écrire que, à la fois qu'il a été très bien considéré dans la culture transmise, il a été très inhibé par l'apprentissage mécanique. À Paris-8 on défend un journal du « tout dire », même la pensée surréaliste et automatique.

Par rapport à une question formulée entre les étudiants, on parle du journal audiovisuel. R. M. Bouvet affirme qu'il faut avoir une bonne maîtrise avant d'aborder ce type de journal, surtout quand on fait l'analyse du document enregistré. En plus, on ne doit pas relier l'usage de l'appareillage technologique avec un degré plus haut d'objectivité dans la démarche : non pas seulement dans l'analyse on va trouver les problèmes des techniques qualitatives, mais aussi dans les décisions de quoi et comment enregistrer la réalité d'étude. Par ailleurs, elle voit le journal comme un moyen de rentrer autonome au chercheur, non pas comme un but en soi-même, comme critère scientifique –en désaccord avec cette idée on trouve la thèse doctorale de D. Cueff, déjà citée avant, toute écrite en forme de journal –. Le journal, selon la personnalité et le style du chercheur, vient à être un travail de base ou bien un complément, un point d'appui méthodologique entre plusieurs d'autres.

La théorie du journal n'est pas vraiment stabilisée ni homogénéisée : outil instrumental, forme de rapport avec la connaissance, formatif ou productif, secours thérapeutique... Pour P. Boumard peut représenter seulement un outil instrumental ; si on veut aller plus loin avec le journal, il faut un grand développement épistémologique justificateur : qu'est-ce qu'on entend par objectivité et subjectivité ? Quel mode de connaissance est-ce qu'on construit et comment avec le journal ? Il faut reconnaître la subjectivité de l'individu, l'incorporer, voir dans le chercheur le principal instrument de recherche, mais... est-ce que cela ne nous exige pas une validité intersubjective ? Alors... est-ce qu'il ne faut pas transmettre le journal et le discuter, trouver le choc de points de vue différents ?

L'après-midi est réservée pour la présentation des travaux des étudiants, leurs problèmes, leurs angoisses, etc. 1) Rapport entre domination et production de connaissance, formes de transmission des connaissances, en repérant les différences entre la pédagogie Freinet et les pédagogies institutionnelles, en repensant le rôle du maître et de l'école 2) Les arts plastiques comme forme de travailler la créativité à l'école maternelle 3) Formation du citoyen et éducation morale 4) Dispositif d'évaluation construit par les acteurs et rapport avec l'évaluation formative. Quelques questions intéressantes :

- Au cours de la démarche il faut voir tous les points de vue, il faut aborder le sujet de tous les côtés possibles, mais, à la fin, au fur à mesure, il faut aussi définir le problème, fermer le sujet. Néanmoins, il ne faut pas oublier que dans une démarche de type ethnographique ou bien, plus général, au sein dans paradigme constructiviste, l'objet n'est connu qu'à la fin.
- Quand on entre dans une recherche comparée on doit faire attention au caractère et degré de généralisation de cette comparaison.
- On trouve des problèmes pour prendre la distance sur un terrain qui est très proche à eux. Une sensation qui bien peut s'identifier à une espèce de peur, d'abîme à l'analyse de ce qui est familial.
- Il faut partir de ce qu'on bien connaît et la méthodologie doit se trouver à l'intérieur de chacun, dans sa personnalité.
- L'articulation entre système et monde vécu, le projet visé et programmé, ce sont des notions récurrentes dans la séance. Une tension que d'une forme ou une autre

émerge toujours dans la réflexion d'un problème éducatif au sens de la pédagogie critique.

Le 18 décembre

Réunion de bilan sur la grève universitaire. Rennes.

On est dans le CERPPE. C'est une réunion pour discuter sur la situation de la grève universitaire une fois qu'elle est finie. On va envoyer à Paris-8 un bilan avec les impressions du mouvement. Tout le monde est d'accord avec le caractère spécial de cette grève : elle est auto-justificative et elle met en perspective utopie et idéologie. Sur cette réunion on peut trouver un compte rendu qui a fait une collègue.

Je peux apercevoir le travail systématique que P. Boumard déroule. Depuis 5 novembre il suit le développement du mouvement et propose des pratiques ethnographiques. Dans une temporalité biologique qu'au début elle se dissimule dans la quotidienneté, on est en train de construire une réflexion sur la grève. Je me rends compte de ce travail dans cette réunion et dans l'écriture même de ce rapport.

Un document arrive à mes mains qui porte une nature pareille : Boumard, P., « La transe des marins bretons (un regard ethnographique) » en *Ethnologies*, Revue du Département d'Ethnologie, Univ. Paris 7, 1994, n° 1, p 30/39. Ce texte me permet observer une mise en pratique des concepts développés dans les séances d'épistémologie sur l'ethnométhodologie et sur les lectures réalisées : A. Coulon, *L'ethnométhodologie* ; A. Coulon, *Ethnométhodologie et éducation* ; G. Lapassade, *La phénoménologie sociale et l'ethnométhodologie*, DESS d'ethnométhodologie et informatique de Paris-8. On peut apercevoir qu'il ne s'agit pas de faire des analyses sociologisantes, mais d'interpréter de forme cohérente une réalité qui se construit à travers d'un discours descriptif. L'analyse de l'émeute des marins bretons comme transe, la construction d'une certaine indexicalité, la mise en pratique de cette indexicalité à travers d'une monstration, d'une théâtralisation qui les fait devenir membre, les actions et tactiques de guérilla analysées comme ethnométhodes et non pas comme techniques, l'invention d'une réalité efficace dont les acteurs n'ont aucune idée préalable, tout cela nous montre qu'ils sont dehors de toute rationalité normale, qu'il s'agit d'une construction progressive d'une vérité locale, propre de la situation et du groupe... Celui-ci est un travail ethnographique de court terme avec une dimension de flash que l'auteur défend comme légitime, si bien ne corresponde

pas à l'ethnographie au sens classique : accompagnement patient et prolongé d'une situation en train de se construire.

Le 7 janvier

Séminaire de DEA. Rennes.

On reprend les trois textes de Georges Lapassade. L'expérience du 6 novembre et ces textes animent la réflexion sur l'observation participante. Quelques questions m'arrivent par rapport à mon travail de la grève universitaire:

1. L'observation caché ou masqué et ses implications éthiques. Connaissance scientifique vs. Vie privée.
2. Négociation de l'entrée au terrain sur un terrain qui ne demande rien, mais qui devient très intéressant pour le chercheur.
3. L'observation idéale est celle-là qui ne part d'aucune théorie établie qui guide à l'observateur, mais... comment est-ce qu'il sait ce qui est important ? Est-ce qu'il substitue la théorie par sa biographie ? Comment est-ce qu'on peut discerner entre son opinion ou impression personnelles et celles des acteurs, et le savoir, c'est-à-dire ce qui est psycho - socio- anthro ...ment relevant ? (Non pas comment chercher la neutralité, mais le significatif).
4. Les frontières entre description – interprétation – compréhension. Comment est-ce qu'on fait la saute des savoirs communs aux savoirs scientifiques ? Notre interprétation, l'analyse et le questionnement critique, doivent se laisser guider par des théories sociologiques qui, au début et dans la procédure d'observation, ont été refusées ? Quelle serait-elle la différence entre l'écriture de la chronique journaliste de la grève et celle du texte scientifique ?
5. L'implication de l'observateur et son intervention : quelle est la référence ? Le rôle qu'il joue sur le terrain ou des autres ? Questions éthiques : manipulation vs. Indifférence. Questions épistémologiques: Qu'est-ce que la différence entre ce que j'ai fait (observation périphérique et active) et, par exemple, être volontaire pour parler avec le représentant du recteur ou avoir pris la parole en créant le conflit à l'assemblée

général ? Est-ce que je ne contamine pas le terrain avec ma condition de participante de second degré (participation filtré par mon intérêt comme chercheur, pour le but même de ma participation sur le terrain) ? Est-ce que ma participation ne crée pas une autre réalité d'étude ? Est-ce que la rationalité communicative entre acteurs et chercheur-acteur n'est pas médiatisée par une inégalité de pouvoir sur un terrain traversé par des structures institutionnelles (de recherche, de travail, d'enseignement, financières)?

Quand on lit les textes de Lapassade, il semble que certaines des questions antérieures n'ont pas de sens. Je reconnais que la nature des questions se situe parfois dans une épistémologie différente, et cela implique que ces questions ne soient considérées que dans la critique à l'épistémologie implicite à l'observation participante. La notion d'« incommensurabilité » et la nature irréconciliable, déjà remarquée par Kuhn, des paradigmes peuvent se présenter comme raisonnables dans ce cas-là. Cette référence nous permet analyser et conduire la réflexion de forme moins chaotique vers la scientificité de la production de connaissances, en évitant de croiser notions et concepts qui émergent des cosmovisions différentes. Bien sûr, c'est normal cette confusion dans la lutte paradigmatique et surtout quand on se trouve dans un moment où, bien que la rupture et la révolution s'est passé et qu'on a écrit déjà beaucoup par rapport à cette alternative de production de connaissance, la plupart de la communauté scientifique et les institutions dans lesquelles se trouve le scientifique restent encore dans la vision « instituée », établie. Néanmoins, la critique doit renforcer la position alternative et sa résistance confirmera sa cohérence et sa conviction... Le danger d'une vision fermée, auto-justificative, à mon avis, entraîne son expiration, et ne laisse pas agir des dispositifs contre-argumentatifs qui lui nourriront. Mais ces dispositifs sont naît d'une pensée épistémologique ou d'une croyance particulière du réel, comme celui de Popper et les conditions de falsifiabilité : comment est-ce qu'on peut faire falsifiable une observation participante ? Est-ce qu'on ne doit pas chercher de critères de scientificité différentes ? Est-ce qu'on peut les mettre dans une dialectique constructiviste? Peut-être qu'une différente idiomatique provoque un dialogue de sourds.

Dans les textes Lapassade fait un parcours sur l'observation participante : le choix du terrain, l'entrée dans le milieu, les rôles occupés, les conditions d'observation et travail d'équipe, la prise de notes, la découverte du schéma principal, la relation avec la communauté étudiée après la rédaction et publication de l'ouvrage, la relation participation- distanciation, le choix entre observation déclarée et clandestine. La vision phénoménologique de la recherche en science humaines de Lapassade nous suggère une méthodologie vivante, naturelle, qui s'inspire dans les stratégies « ad hoc » élaborées par rapport au terrain concret et la situation vécue, et qui émergent au sein d'une réflexion intersubjective et empathique de la réalité sociale où le

chercheur-acteur est immergé. Ainsi, chez lui, ethnographie, observation participante et recherche-action se fusionnent en résultant une identité scientifique bien définie par rapport à l'extérieur, mais une « dissociation » sans frontières à l'intérieur.

Le 8 janvier

Séminaire de DEA. Rennes.

Trois axes se présentent : observation participante, bilan de travaux sur la grève et ethnométhodologie. Sur les deux premiers aspects et après différents moments de réflexion, je fais une synthèse de mon travail d'observation participante :

- Ma condition d'étranger, dans ce terrain concret, a été plus un avantage qu'un problème. Si bien j'ai eu des difficultés de compréhension des réunions, des slogans, des chansons, et des erreurs linguistiques, cette condition faisait plus naturelle mon ignorance et ma capacité d'étonnement –des stratégies que les ethnographes conseillent de mettre en pratique pour une horizontalité dans les actions communicatives et pour laisser que les impressions et sensations des acteurs coulent librement –.
- Le rôle que j'ai joué dans l'observation n'a pas été décidé avant le travail de terrain. Ce rôle s'est construit dans une dimension « post-mort », c'est-à-dire, quand la réalité est déjà passée et on a analysé ce qu'on a fait pendant son déroulement. En plus, normalement, cette analyse est guidée par des catégories préétablies, construites par certains « experts » qui s'occupent de réfléchir sur ce type de méthodologie. Ainsi, j'ai pu sentir le caractère continu du rôle de l'observateur qui est pris en fonction de la situation et des besoins d'information, c'est-à-dire, dans un feed-back perpétuel.
- Une sensation très spéciale m'est arrivée pendant l'analyse. La description me dictait, me parlait... je devais l'écouter jusqu'au moment où je pouvais mâcher le sens, comme si la réalité sociale était de plus et en plus solide –avant, elle se présentait en état gazeux, diffuse – et elle s'introduisait à mon intérieur. Une expérience à travers laquelle je me demandais si ce n'était qu'un boucle que j'avais créé au sein de ma représentation, totalement piégée. Est-ce que cette sensation

répond à la construction intersubjective de la réalité annonçait par la phénoménologie quand elle parle des « allants- de- soi » de l'autre et de soi-même ?

- L'écriture m'a fait beaucoup réfléchir. Lutte entre la fidélité et l'imagination. Description rigoureuse, création interprétative et critique dans l'analyse. Le faire dans une langue étrangère a posé des obstacles et une plus grande inversion de travail. L'idée d'un processus analogue à la lecture, mais au sens complémentaire, m'a aidé. Normalement on est plus habitué à la création interprétative voie- lecture que voie- écriture, à l'expérience inte-lecto. L'écriture a été le tableau où fixer une lecture préalable : la lecture du social.

Sur le travail de la grève, Patrick fait des questions qui nous font entrer dans la réflexivité de la production de connaissance : C'est un résultat intéressant ? Pour qui ? Pour quoi ? Est-ce qu'on peut trouver des relations entre les articles individuels et collectifs ? Quel type de compréhension produit un travail comme ça ? Est-ce qu'on est d'accord avec tout ce que le travail reflète ?

P. Boumard introduit la notion d'hypothèse flottante, celle-là qui arrive après l'observation et que nous sommes obligés à construire dans l'analyse. Il souligne l'ethnographie comme une aptitude où on donne sens dans le processus. On pense de manière progressive, impressionniste ; des hypothèses flottantes émergent, et on est toujours en train d'envisager et de dés envisager la réalité sociale. L'analyse ethnographique est analogue au film, on passe d'un point de vue à des autres, en s'interrogeant tout le temps, en construisant en mosaïque continue avec différents moments de zooms. La réalité qui aborde l'ethnographie est une réalité vivante, et l'essayer à la comprendre porte ses risques, dans une interaction perpétuelle. Sur la méthodologie et les techniques, il ajoute qu'il n'existe pas une qui soit meilleure qu'autre, mais qu'il faut se laisser guider par le plaisir, par l'adaptation de sa nature à la personnalité du chercheur. Patrick a interviewé une femme de ménage sur la grève universitaire. Il ajoute que, dans toute analyse, l'extériorité est très importante, elle nous pousse à prendre la distance ou à une réflexion dès un autre point de vue. Même on trouve parfois que des informateurs fortuits et inattendus nous représentent une réalité que, bien si elle est de nature marginale, elle peut nous conduire vers un sens social totalement différent et jusqu'au moment caché. L'extériorité méthodologique vient à être un dispositif que je crée moi-même pour l'analyse. Néanmoins, cette idée d'extériorité est très relative et nous ramène à différents degrés d'implication, c'est-à-dire, l'extériorité se construit par rapport à l'analyse de l'intérieur, de mon implication sur le terrain.

Par ailleurs, il y a des conceptions de recherche qui ne comprennent pas la recherche sans intervention : voilà une autre fois Lapassade, la socioanalyse et sa vision de l'analyse institutionnelle de nature psychosociologique. Lapassade fait le pari d'une sociologie de la intervention : il faut faire bouger la société pour provoquer la réflexion et le changement chez les acteurs mêmes, il faut aller à la réalité et la demander directement. P. Boumard ajoute que les institutionnalistes ont fait l'intervention dans beaucoup d'institutions, mais qu'il manque le faire chez l'analyse institutionnelle même, par exemple, à Paris-8. La crise de l'Analyse Institutionnelles et de la socioanalyse des années 1985 provoque une rupture dans l'institution. À partir de ce moment-là, et avec l'influence d'autres contre- sociologies –interactionnisme symbolique et ethnométhodologie –le débat crise- routine nous interroge : ou bien on a besoin de la crise pour fonctionner, car elle est une révélatrice considérable –si elle existe de forme naturelle, on l'analyse, et si non, on la provoque (questionnement chercheur- politique, intervention- méthodologie, problèmes éthiques) –, ou bien s'il n'y a pas crise, il existe quand même une vie institutionnelle, la vie normale, quotidienne, la routine. Ainsi, dans le réseau de la crise, Lourau crée la notion d'analyseur (naturel ou construit), pendant que dans celui de la routine, Lapassade parle d'instituant ordinaire. Boumard est pour l'idée qu'il faut penser les deux, qu'il faut concevoir la réalité institutionnelle aussi en termes d'instituant ordinaire. Si bien la crise produit du sens et il faut intervenir dans son développement pour le saisir, il faut travailler aussi sur la routine, bien en suscitant la crise, en provoquant l'analyse orthodoxe, ou bien en observant la construction de la quotidienneté.

Pour bien nous situer dans le contexte épistémologique, Patrick nous donne deux textes: les conclusions de son livre *L'école, les jeunes, la déviance*, 1999, pp.160-165, et un article de Jabin, B., Lapassade, G., Miras, M. P. (de), "*De la transduction à la variation*", *Pratiques de formation*, n° 34, 1997, Paris 8, pp. 147-149.

Le 10 janvier

Séminaire d'approche à l'ethnographie. Rennes.

Les étudiants présentent ses travaux : 1) un travail de terrain de 4 mois en Sicile, avec beaucoup de données et d'information, mais qui présente le problème de théoriser cette expérience pratique, de déconstruire le travail de terrain 2) intervention dans une maison familiale rurale, réflexion sur les formateurs et le système de formation qui pensent les parents pour leurs enfants 3) une histoire de vie en formation par rapport à la reconversion

professionnelle et la formation permanente et comment est-ce qu'on peut devenir déviant dans l'identité professionnelle 4) une expérience sur les classes de mer en Finistère surtout avec la question de comment aborder le terrain à travers de l'entretien –les cinq « w » : who, when, what, where, why – 5) réflexion sur la relation de pouvoir professeur- élève qui peut interférer dans le travail artistique, qui peut retenir l'expression individuelle.

Je trouve vraiment intéressant la forme « séminaire » où tous les étudiants parlent sur ses soucis, ses angoisses, où les autres étudiants peuvent apporter leur point de vue et donner des idées aux autres. En plus, P. Boumard reconduit subtilement quelque fois le débat en proposant les critères scientifiques et de petites ficelles de travail. À propos de cette séance, deux aspects sont intéressants pour moi :

- La théorisation de la expérience pratique, c'est-à-dire, la déconstruction du travail de terrain. Dans l'observation et la description naturaliste se trouvent les réponses... à travers de la logique inductive, il faut chercher les questions auxquelles répondre mes données recueillies : qu'est-ce que je peux me demander à tout ça ? C'est une réponse à quoi ? Normalement, on utilise une logique inductive quand on passe d'une explication observée à la théorie par généralisation et une logique déductive quand on retourne de la théorie à la explication... alternative ? L'ethnographie s'appuie dans la description de pratiques singulières, l'élaboration d'un objet particulier et la production d'une cohérence interprétative... Généralisation ? Théorie ? Est-ce qu'on aspire à celles-là ? Non : À quoi sert l'ethnographie dans le domaine scientifique si elle ne peut pas donner des traces généralisables ? Oui : À travers de quel type de pensée est-ce qu'on conquiert la théorie ? Pensée contra-inductive (Feyerabend) ? Pensée transductive (Lourau) ? Comment est-ce qu'on peut les faire opératives ? Est-ce qu'on peut maîtriser ce processus « créatif » ?
- Sur l'entretien, P. Boumard souligne que le travail d'interview n'est pas seulement le recueil de données, mais qu'il faut compter l'analyse qui vient après. Également avec l'implication : Lourau affirmait qu'on est dans la sur- implication si on parle de l'implication, mais déshabillée de son analyse, et même que cette notion ne sert à rien sans cette analyse. La question est comment à partir des réponses de gens est-ce qu'on donne du sens.

Le 11 janvier

Séminaire doctoral. Rennes.

Le procès de thèse implique toute une maîtrise dans les moyens, il faut s'obliger à être intelligent, à mettre en pratique de stratégies ou ethnométhodes au sein de l'institution de recherche. À l'abri de la sociologie de la production de connaissance scientifique –un livre que je viens de lire fait une bonne introduction sur cet aspect, Berger et Luckman, *La construction de la réalité sociale* –, on peut viser le pouvoir scientifique qui se trouve dans la tribu, dans la communauté scientifique. Dans ce tableau, les contre- sociologies essaient de sortir de la reproduction soumise de la sociologie positiviste et faire un travail de déconstruction. Ainsi l'Analyse Institutionnelle remet en cause l'institution universitaire et l'institution de recherche ; l'ethnométhodologie récupère le savoir profane et l'utilise comme une dimension du social ; l'interactionnisme symbolique essaie de revivre l'instant de construction scientifique en s'ouvrant par rapport à un système conceptuel aprioristique. Ces notions sont présentées au même temps que Patrick développe une analyse critique de l'université. En Science de l'Éducation... qu'est-ce qu'on fait ? On analyse, mais on le fait dans le temps, dans l'altération continue, dans la complexité. Tout ceci oblige à désacraliser l'université. Force est de constater qu'elle n'est pas ce lieu de production de la science qui travaille avec rigueur et objectivité, elle fonctionne en réalité comme une institution. En outre, elle n'a ni obligation de résultats, contrairement au privé, ni les contraintes de la fonction publique dans la mesure où il n'existe aucune hiérarchie, ni contre-pouvoir. Cette analyse redonne toute sa valeur à l'ethnométhodologie quand Garfinkel disait que tout se passe de la même façon. Dans notre société, existe une sacralisation du savoir intellectuel qui se construit contre le savoir de l'autre. Or, dans une université, on devrait pouvoir débattre des différentes conceptions sans pour autant porter atteinte à l'élémentaire respect de la personne humaine. Il faut donc prendre la mesure de la complexité de cette institution universitaire et s'obliger à « être intelligent ».

On propose faire un numéro de revue par rapport à l'islamisme, l'agression islamique dès un point de vue de la philosophie politique. Évidemment, le voile et la polémique éducative que maintenant se vit en France arrive toute suite. La question que je me pose et qui va être l'idée initiale d'un travail de séminaire « Le voile : à la recherche de la tête perdue », c'est la suivante : Est-ce qu'on est en train d'oublier l'enfant pendant qu'on fait le débat abstrait des bonnes intentions?

Après Patrick donne quelques renseignements : possible colloque à Belgique le 4 mars, mais on a l'impression qu'il ne va pas se soutenir ; réunion interne à Paris 7-9 mai de la SEEE ;

colloque 13-14 juillet en Toledo (Espagne) sur l'état de la recherche de l'ethnographie en Europe ; conférence en Oxford le 13-14 septembre sur l'ethnographie en éducation ; nouveau numéro de la revue canadien « Esprit critique » (www.espritlecritique.org) et informations de l'Angleterre sur des travaux ethnographiques (www.jiscmail.ac.uk ; ethnography-in-education-request@jiscmail.ac.uk) ; présentation d'un livre de Josiane Aubert-Pérès et Jacques Vieuxloup, *Comment donner la parole aux élèves* ; relation de toutes les thèses au sein de l'ethnographie française, cette « thèsetheque » sera envoyée par email.

L'après-midi on travail sur les textes de l'institution donnés le séminaire antérieur : Fassiaux, Boumard et Ouedraogo. Le texte du dernier est le plus compliqué pour moi, même si je l'ai relit plusieurs fois, certaines idées échappent à ma synthèse. Un bon débat se crée autour le concept d'institution... qu'est-ce que c'est l'institution ? Qu'est-ce qu'on fait quand on analyse l'institution ? Qu'est-ce qu'on cherche quand on l'analyse ? Sa transformation ? Est-ce qu'on analyse l'institution en savant qui s'agit d'une institution ? Tautologie : est-ce qu'on analyse une institution seulement au moment quand on l'analyse ? Les textes projettent la notion d'institution plus loin d'organisation ou d'établissement, même le texte d'Ouegraogo, nourrit de la philosophie de Levinas, parle du sujet et de sa construction phénoménologique dans l'institution et comme institution. Lobrot réfléchit sur ce notion en l'articulant sur la critique de quelques courants sociologiques et l'appuie et développement d'autres : désaccord avec le modèle structuraliste et globalisante –dans l'idée de ne pas concevoir l'institution comme stable, totalisante et clairement définie ; le discours de J. P. Sartre sur la critique à la totalité et la défense d'une totalisation en cours – ; désaccord avec le modèle globaliste gestaltiste de la psychologie où la perception de chaque élément est uniquement déterminée par la perception de l'ensemble ; désaccord avec l'interactionnisme non- symbolique américain qui met l'accent sur l'individu, mais non pas sur l'institution ou les forces extérieures ; désaccord et critique à l'Analyse Institutionnelle par rapport à sa construction réductionniste de la réalité institutionnelle, à la conception abstraite et à la dépersonnalisation et déresponsabilisation de l'individu, de l'acteur, soumis toujours à une autorité méchante et angoissante ; désaccord avec le modèle de la foule de Le Bon, où Lobrot est pour l'idée d'une institution qui part de l'individu mais sans le réduire à celui-ci, s'une structure qui n'est pas réductible à l'individu, mais que sa forme émane de lui –dans cette thèse, je me rappelle du livre *À quoi sert l'école ?*, où il propose une école qui ne réfute pas la subjectivité, le désir, l'individu, en construisant la structure scolaire par rapport à celui-ci, mais sans ramener l'analyse exclusivement à lui – . Lobrot est pour une construction de la notion d'institution à partir de le modèle de la foule d' Allport, l'échange social comme fondement de l'institution, l'institution comme lieu où se produit le travail et le dialogue institutionnelle ; d'accord avec les approches de Lewin sur les forces sociales, où se produit une construction dialectique entre les extérieures et les intérieures, entre la hiérarchie et la

bureaucratie et la communication et les relations intersubjectives ; d'accord avec le modèle intégratif de Tolstoï où on essaie de faire en rapport de tous les événements qui constituent une situation donnée ; d'accord avec les apports de le modèle de systèmes autonomes de J. P. Dupuy, où on donne une vision du social comme création ou maintenance qui va plus loin de l'addition des membres, mais qui défend la création de quelque chose qui les dépasse, en résultant une totalité dont les parties dépendent de toutes les autres sans pouvoir les réduire aux individus ; d'accord avec le modèle de Moscovici, où nous sommes tous toujours dans une position de minoritaire et dans cette position nous sommes les acteurs de la production sociale. On trouve dans le texte une position psychosociologique, où Lobrot, en renforçant et en défendant le pouvoir et l'autonomie de l'individu, se trouve dans un continu aller et retour du micro au macro et du macro au micro, avec l'intention d'effacer même cette catégorisation d'analyse.

Quelqu'un suggère si le terme « institution est déjà passé, s'il n'y faut pas un renouvellement de l'Analyse Institutionnelle, si l'institution est un terme culturel si grand qu'à la fin on ne sait pas ce qu'il signifie. Je me demande si on ne peut parler d'institution qu'après son analyse, si elle existe dehors d'une conscience déterminée ou d'une logique nominaliste, si on peut l'introduire dans un réseau phénoménologique où le concept n'émerge qu'après son processus d'analyse historique, biologique, temporel. Cette idée est dans la logique dialectique institué - instituant, de forme qu'on ne peut pas parler d'institution sans cet « en train de », cet « allant- de- soi ». Dans le texte de P. Boumard on peut voir une synthèse sur les axes de réflexion sur les significations différentes du terme « institution » : 1) les institutions comme formes sociales établies ; 2) l'institution comme terme dynamique, opposé à la notion d'organisation ; 3) l'institution centrée sur la dimension de processus, en parlant du travail de l'institution. Un livre que je n'ai pas encore lu mai qui est très cité dans la démarche institutionnaliste et celui de Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société* ; Patrick l'introduit comme le premier qui présent les idées de l'analyse institutionnelle, car il montre qu'une nouvelle institution de la société implique un dépassement de la raison instituée et que le social est une création continuée et complexe qui s'élabore comme institution. Dans la deuxième et troisième perspective, on est obligé à prendre une notion épistémologique de J. Ardoino très importante : la temporalité. Une temporalité en termes biologiques, non pas spatiaux. Dans le processus il faut analyser l'altération, les changements au long de l'histoire, la biographie... un processus, d'ailleurs, irréversible. Pour quoi est-ce qu'on définit le terme à priori ? Allez sur le terrain, voir comment se construit un phénomène social, analysez-le et après, on verra qu'est-ce qu'on a produit. Ce n'est pas l'esprit ethnographique ?

Le 9 mars

Séminaire d' AI. Paris-8.

Montparnasse, ligne 13, Saint- Denis - Université. Entrer dans l'université, c'est déjà toute une expérience. On ne parle pas de l'inter culturalité, on respire, on est immergé dans l'inter culturalité. Le bordel est plus qu'évident et la désorganisation et disfonctionnement exhibés provoque un mécanisme de défense et de scepticisme. Première impression : bon, je suis là, mais je ne sais pas si je vais rentrer. Venir à Paris coût cher et... est-ce que c'est aussi intéressant pour se soumettre à ce sacrifice économique ? Néanmoins, il y a quelque chose qui me plaît beaucoup... je ne saurais pas l'exprimer encore : liberté, autonomie, interaction, ouverture, chaos cohérent, travail sérieux sans encadrement surveillant ? Bref, un choc qui déséquilibre, un paysage surréaliste qui étonne mais qui fait te sentir à l'aise, un projet universitaire que, dans des autres contextes, peut être plus utopique que réel... une université du XXI siècle. Normalement les universités sont des institutions qui se trouvent en retard par rapport à la société : très hiérarchisées, conservatrices de la culture, sérieuse comme ancien armoire de connaissance et exhaustive productrice de savoir... On respire la tradition et parfois l'esprit des universités du Moyen Âge. Dans ce sens, Paris-8 est la contre- université et, on pourrait dire, elle va en avance même par rapport au social ou, au moins, elle essaie de saisir l'instant de production le plus proche possible. Cette nature, à mon avis magnifique et enrichissante, est la source de très fortes critiques et le motif de toute une image déviante et marginale par rapport aux autres universités. Roger, un professeur universitaire qui vient tous les jours de Reims et qu'on peut dire que sa présence est en harmonie avec l'esprit « quichottesque » de Paris-8, le souligne dans le séminaire : « tout le monde me demande pour quoi je viens là... et si je suis fous ».

Mon contact est Rémi Hess. P. Boumard m'a donné son numéro de téléphone et son email. Arriver au premier séminaire n'a pas été facile : un rendez-vous raté avec Rémi et un cours de tango avec lui. Oui... drôle. Tout cela me poussait au scepticisme que j'ai remarqué avant. Finalement je suis là. Je me présente à Patrice Ville, officiellement le prof qui organise le séminaire, et il me donne la bienvenue. Je ne me sens pas étranger, au moins dix nationalités différentes composent le séminaire, et la dynamique de travail se présente comme un partage d'idées, projets, expériences, angoisses, problèmes de recherche de nature éducative touchée par la philosophie, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, l'art..., dans une multi-directionnalité communicative. On propose de repenser la recherche en termes de 1) institution, types de forces dans mon instituant ; 2) implication, mon rapport à ma recherche ; 3) intervention, toute recherche implique une intervention sur un point de vue, sous un regard ; 4)

inter culturalité, comme sujet non pas seulement d'importance éducative, mais comme réalité aussi vécue dans le séminaire même.

Dans un regard ethnométhodologique, on expose de différentes stratégies ou ethnométhodes par rapport à la vie universitaire et surtout par rapport à toute une démarche de recherche avec l'intention de faire un mémoire –maîtrise ou DEA –ou une thèse doctorale. Par exemple, le travail bibliographique : prendre les livres généralistes, mais aussi les atypiques qui peuvent explorer une dimension que les généralistes ne font pas ; lire profondément quatre ou cinq livres qui nous font entrer dans la ligne de recherche et à partir desquels on pourra développer de différents fils ; savoir comment le jury fonctionne... Par ailleurs, P. Ville introduit le concept de « réalité discontinue » : un coupage de la réalité pour la faire prochaine, pour saisir sa nature continue à partir du discontinu, et qui nous demande sur le type d'analyse qu'on veut mettre en pratique pour réaliser cette coupage- découpage. Intervention de Roger : on ne peut pas tout savoir et qui le prétend est un imbécile ; on ne peut pas entrer pour toutes les portes à la fois, ce qui veut dire qu'on va trouver toujours de points de fuite, de trous... Solution : les rédiger et les présenter dans le travail pour faire voir que, au moins, tu es conscient de leur existence. Après cette digression que je partage, P. Ville continue avec le danger du concept dans la recherche : la vraie recherche doit se mettre en situation de déconceptualisation, de mise en cause des constructions déjà faites, établies ; seulement sur cette perspective la recherche implique une production de connaissance – Henry Lefevre parle de concept opératoire et peut-être, l'idée d'hypothèse flottante qu'on a déjà développée appartient à cette dimension-là –.

Toujours, on a du mal à tout mettre, mais cela n'implique pas que la planification va nous aider... si on la prend d'une forme rigoureuse, elle peut devenir une influence répressive dans la création. Mais, finalement, la nature du procès de planification dépend beaucoup de la personnalité du chercheur. Néanmoins, il faut accepter l'incertitude, le clivage entre le planifié et le réalisé ; même, pour Lourau, un plan ne se construit pas à priori... le livre, la thèse, le mémoire, ne se composent qu'à la fin –logique constructiviste ou transductive ? –. R. Hess affirme qu'il faut savoir accompagner la vie de toute recherche, son aspect biologique, et même l'imprégner de fiction narrative, de surprise, de tension, de suspense. Tout cela forme partie de la vie, et la recherche porte sa propre vie, elle se trouve dans la vie. La recherche est, au même temps, art et science. La seule exigence, c'est l'authenticité : ne pas cacher ce qu'on a trouvé et comment on l'a trouvé. Le chemin ne vient pas prédéterminé, et ce point de partie nous fait aborder la recherche d'une forme plus libre, en laissant sortir l'inattendu, l'atypique, en étant ouverte à la réalité dans son propre développement et non pas seulement par rapport à une raison instituée. Le modèle cartésienne propose une conception du monde une logique

déterminée de pensée, mais... il y a des autres. Toujours il y aura une logique qui précède à la composition, bien on la choisit ou bien on la prend de forme inconsciente, guidée par l'intuition.

La polémique forme part du travail scientifique. À la fin ce qui vraiment intéresse est « je pense que... » et donner les éléments pour accompagner ce « je pense que... ». Le problème est qu'on est, dans une vision très technique, à rédiger des plans structurés et à forcer que la réalité s'introduit dedans eux. Il semble que s'il n'y a pas de la directivité, de la consigne, on a un grand problème. R. Hess est pour affronter l'insécurité de la liberté, et l'apprentissage à travers de toi-même, en s'approchant à ta partie créative. La recherche il faut la voir comme une aventure –de renseignements sur cette idée, M. Lobrot, *L'art de la thèse* ; R. Hess, *Produire son œuvre* –. Ainsi, il y a des livres non scientifiques, fantastiques, qui nous inspirent, qui nous donnent des idées plus intéressantes que les livres reconnus comme scientifiques –par exemple celui-là de Kafka, Balzac, Dostoïevski, Molière, Nietzsche... l'institution de recherche nous pose de problèmes sur l'argument du rigueur, de la contrainte subjectivité -objectivité, mais il faut réfléchir sur l'idée que la pensée ne se trouve pas seulement dans un cadre institutionnel, qu'elle est vivante et bouge par tout.

Sur l'écriture, aussi des problèmes. Il y a un style universitaire et on exige parfois des normes. À la fin, la logique qui intéresse est se faire comprendre et prendre en pratique tout qui va bien pour la facilitation du lecteur. En autre, il faut se faire la question suivante : est-ce que j'ai compris l'idée que j'essaie d'exprimer ? Et après... quelle est la position de celui qui m'écoute ? Le chercheur doit expliciter la manière de comment il est arrivé là-bas, il ne doit pas effacer les traces de la construction. En quoi mon sujet est intéressant et pour qui il est intéressant ?

Si une chose caractérise l'Analyse Institutionnelle et celle d'obliger à parler à tout le monde, de faire travailler à tous en construisant un dispositif qui force à cela.

Le 10 mars

Séminaire de DEA. Rennes.

Réflexions sur les textes qui avaient été donné la séance antérieure : les conclusions du livre de P. Boumard, *L'école, les jeunes, la déviance*, 1999, pp.160-165, et un article de Jabin, B., Lapassade, G., Miras, M. P. (de), "*De la transduction à la variation*", *Pratiques de formation*, n° 34, 1997, Paris 8, pp. 147-149. Patrick nous introduit dans la question suivante :

qu'est-ce que c'est le MAINE ? M, mouvement, AI, Analyse Institutionnelle, NE, Nouvelle Ethnographie. Un mouvement que, comme le fleuve qui prend le même nom, se nourrit de trois sources théoriques : L' Analyse Institutionnelle, l' Ethnométhodologie et l' Interactionnisme Symbolique. Il nous les présente grosso modo.

- L'analyse institutionnelle naît comme contre- sociologie en 1968, à l'abri du mouvement contre- culturel, si bien Castoriadis publiait un article en 1965 qui inspirerait cette naissance. La dimension critique, interventionniste, révolutionnaire, politique conforme sa nature : d'un côté, en nous questionnant sur la réalité sociale et dans nos actions comme participants d'un moment historique, on est en train de faire de la sociologie, on participe dans une construction du réel, et de l'autre côté, la connaissance « scientifique » apportée par la sociologie crée de la réalité sociale. Réflexivité ? Ce n'est pas par hasard que ces années sont aussi le moment de l'émergence de la sociologie de la science. Éléments émergents : instituant, institué, implication, analyseur, dispositifs d'intervention (socioanalyse). La thèse sociologique serait : il n'y a de connaissance dans la société que quand on la transforme, il faut participer dans la transformation du social. Pour les institutionnalistes, la crise est une joie précieuse, elle dévoile le sens qui avant était caché dans la société. Le problème se trouve quand il n'y a pas de crise... qu'est-ce qu'on fait ? Lapassade propose deux choses : ou bien on crée la crise si elle n'existe pas, en mettant en pratique des dispositifs de dérangement qui feront exploser l'institution ; ou bien on voit dans la non- crise, c'est-à-dire, dans la routine un travail d'institution susceptible d'analyse. Lourau est plus pour surfacer sur la crise, en questionnant toujours où se trouve l'institutionnaliste par rapport à l'institution ; si je suis dans la culture de la crise, je ne vais pas la susciter (P. Ville se trouve aussi dans cette démarche). En 1985-86, paradoxalement, la sociologie de la crise entre en crise : la socioanalyse arrive de l'extérieur, elle s'en fous de l'extérieur et elle n'a pas accès aux petites clés de dedans, car seulement les acteurs savent d'avance ; par contre, dedans on n'a pas la position d'extériorité réflexive. Un débat entre extériorité méthodologique et intériorité de la situation se provoque dans l' AI, sur le procès d'autorisation dans la recherche, sur la question de la focalisation sur la crise comme penser en termes de temporalité mécanique, c'est-à-dire, l'attente latente de la crise dans une logique explosion- repos- agitation- explosion –sur ces aspects, voir le livre de Ardoino, J., Boumard, P. et Sallaberry, J., *Actualité de la théorie de l'institution : Hommage à René Lourau*.

- Précisément dans les années de crise de l' AI (85-86), Lapassade trouve dans l'ethnométhodologie une alternative à ce débat. Le regard épistémologique de l'ethnométhodologie et sa conception du social offrent une autre perspective de valoriser la crise, en se demandant comment le procès d'institutionnalisation se produit pas seulement dans les moments chauds, mais dans les moments froids, dans la routine. Les outils conceptuels de l'ethnométhodologie de l'intérieur (indexicalité, membre, action sociale, compétence spécifique) et de l'extérieur (réflexivité, accountability, contextualité, théâtralisation) nous montre que le monde se compose de totalités contradictoires, qu'on passe d'un lieu à un autre en dépassant le principe de non-contradiction et en arrivant à une irréductibilité des points de vue, que chaque participant met en pratique des actions en fonction de sa perception et compréhension de sa situation. Aussi l' AI comme l' ETM nous pousse à réfléchir en termes de questions, non pas de réponses. Les deux n'ont pas une méthodologie spécifique, si bien, comme on a déjà souligné, l'alliance méthodologie- épistémologique présente une cohérence obligée : si on est dans une construction du réel et du social dans le quotidien et par tous les acteurs, la démarche scientifique est aussi une construction du réel, une création, et, on pourrait dire, une construction de la construction ; cette position nous ramène à l'usage d'une méthodologie qui essaie de chercher les traces de cette construction que les acteurs font du réel, donc la méthodologie qui s'adapte plus à cette position, c'est l'ethnographie ou la méthodologie qualitative en termes généraux. Par rapport au débat crise- routine, si la réalité est complexe, pour quoi est-ce qu'on devrait opposer les perspectives institutionnalistes ? Est-ce qu'on ne peut pas légitimer les deux en les articulant pour la compréhension du social ?

- La troisième source : l' Interactionnisme Symbolique. Il apporte une triangulation théorique qui nous permet ne pas cacher des possibles perspectives par l'impérialisme des théories antérieures. On peut voir des différences entre l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique : celui-ci n'est pas si radicale par rapport au social, et l' IS le critique en disant que l' ETM ne s'intéresse qu'à la forme, pas au contenu, il n'a pas une dimension politique, il ne rend pas compte de comment la situation s'est produite. Par rapport à cette théorie, j'ai lu un livre intéressant, Queiroz, J. M. (de) et Ziolkowski, M., *L'interactionnisme symbolique*.

Les trois ont besoin de s'articuler dans une situation concrète, car si non, leur corpus théorique reste inopérant, elles ne sont pas totalitaires, elles naissent dans le moment où les grandes prophéties ont terminé. Dans chaque moment de la démarche, dans chaque niveau de

réalité, il y aura des outils qui seront plus pertinents que des autres. Néanmoins, Ce n'est pas difficile d'arriver à traiter l'ETM, l'AI ou l'IS avec une logique hypothético-déductive, en prenant ses aspects conceptuels comme variables d'une grille d'observation. Si bien ces variables seraient plus ou moins ouvertes, elles nous conditionneraient la construction de la réalité sociale si on l'utilise de cette façon. C'est pour cela, l'introduction de ces théories par son potentiel interprétatif sur une description préalable, exhaustive et naturaliste implique une forme d'éviter une contradiction épistémologique. L'esprit ethnographique de travail de terrain peut nous libérer du savoir institué, mais il existe encore un aspect à considérer : le filtre qui suppose notre propre biographie et nos préjugés, nos interactions avec le terrain, ce qu'on est et ce qu'on montre comme chercheur, comme acteur, comme participant. La recherche est à la fin une réflexion sur le social, basée au même temps que questionnée et méfiée, sur notre vie, sur nos expériences, sur les représentations que les autres font, sur nos lectures, nos intérêts et ambitions. Quand on observe ou on analyse les interactions, l'empathie et le sens intersubjectif se met en fonctionnement. Implication ? Place du sujet dans la construction de l'objet de recherche ? Il n'y a pas un paysage unique à dessiner, il n'existe pas le « vrai » tableau qui représente mieux le paysage ; chaque peinture le fait sur l'histoire, sur le style de son moment, par le filtre des yeux et des intentions techniques et expressives du peintre. L'analyse de tout cela au sein de la production de connaissance nous permet prendre de la distance et donner les traces qui ont fait possible la représentation finale... Cette réflexivité analytique, peut-être, c'est le lien et la séparation entre la production scientifique et artistique.

La possible corde d'alliance entre les trois : l'ethnographie. Elle se présente via les interactionnistes de l'éducation anglaise (P. Woods). Pour cette courante l'école est un petit monde qu'il faut étudier en train de se faire, comme sujet d'interaction complexe. Il y a eu une polémique avec la socioanalyse sur le fait que l'ethnographie, dans son sens orthodoxe et classique, n'utilisait pas l'intervention comme aspect méthodologique. Néanmoins, elle a eu des métissages, et maintenant, on peut trouver parfois des faibles frontières entre l'ethnographie et la recherche-action (incarné en Lapassade). A ce moment-là, la question d'autorisation émerge –dans les trois sens présentés par Ardoino : économique (agent), politique (acteur) et épistémologique/ ontologique (auteur) –, ainsi comme celle d'implication –attention aux critiques de la sur-implication et à l'idée que l'objet, à la fin, ne soit que l'excuse pour l'auto-analyse du sujet –. Néanmoins, il faut oublier la neutralité de l'institution ; elle est toujours quelque part par rapport au sujet, et alors, si la neutralité n'existe pas, il faut réfléchir sur la partialité, même du chercheur.

Je me demande sur le moment d'accès à l'institution, sur les questions non pas seulement éthiques, si non stratégiques. P. Boumard me répond qu'on trouve deux perspectives

différentes par rapport à cette idée : la courante anglaise propose bien une démarche cachée ou bien une démarche ouverte et transparente ; si cela marche, bien... si non, il faut abandonner le terrain et chercher une autre chose. P. Boumard suggère qu'aucune réalité sociale est réduite à un seul angle, et que si on ne peut pas le faire par un angle, il faut l'aborder par un autre côté, sans abandonnant l'objet. Néanmoins, l'AI traditionnelle reste dans le conflit, elle a toujours travaillé sur la résistance, sur l'interdiction, sur les obstacles, en observant ce qui révélait cette contrainte. Une autre question : on a fait le travail de terrain... qu'est-ce qui se passe après la recherche ? Ou bien on adopte une position pragmatique en proposant des clefs pour une transformation efficace vers quelque chose, ou bien on dévoile le problème, on le met en réflexion, on le fait conscient, et après, on s'en va (version plus socioanalytique). Dans cette dernière position on trouve à P. Ville, professeur de Paris-8, qui défend l'esprit dérangeur de l'AI pour faire voir les choses cachées. Problème... on dérange un institution rangée, mais après... comment est-ce qu'elle se réarrange ?

On saute d'un aspect à un autre, mais tous se trouvent dans un même fil conducteur. On aborde les différences entre ethnographie, ethnologie et anthropologie. Normalement, dans une dimension « socio » les domaines ont été partagés de la forme suivante, au moins en France, car ces termes varient entre les pays :

- Ethnographie : observation, travail de terrain, méthodologie.
- Ethnologie : à partir des données recueillies par le travail ethnographique, on passe à la théorisation.
- Anthropologie : sur cette théorisation on construit tout un procès de généralisation.

Pour les américaines, l'ethnologie, c'est ce que les français entendent par anthropologie, et anthropologie ce que pour les français c'est ethnologie. P. Boumard fait un parcours historique de l'application de l'ethnographie à l'étude des sciences humaines : l'ethnographie exotique, l'école de Chicago qui dépasse la méthodologie de l'exotique au quotidien, à l'urbain, l'ethnographie métaphorique appliquée à l'éducation. Dans le XX siècle, on trouve une forte spécialisation, néanmoins, maintenant, on aperçoit qu'on ne peut pas traiter les objets à travers une discipline –notions de complexité, multi-référentialité et trans-disciplinarité.

Le 12 mars

Séminaire de DEA. Rennes.

La veille, l'attentat de Madrid... un état d'esprit pas très bonne. On ne sait pas encore le responsable, ETA ou le groupe terroriste islamique Al Qaeda ? Le terrorisme émerge comme menace sociale... Dans quelle société est-ce qu'on habite ? Qu'est-ce qui se passe ? Les Sciences de l'Éducation sont immédiatement touchées par un événement comme ça. Patrick nous raconte les allers et retours en France : au début, le moment de la psychologie, avec Piaget dans les années 30 ; après, le moment « socio » entre les années 60 et 90 ; maintenant, le moment de la didactique, où les sciences de l'éducation se développent comme une technologie, comme des techniques d'apprentissage et d'enseignement. Néanmoins, aucun de ces aspects ne répond au questionnement de l'éducation aujourd'hui, surtout dans les moments de crise. Il faut aller à la philosophie politique, à réfléchir sur qu'est-ce qu'on veut faire en éducation, parce qu'à la fin penser en éducation, c'est penser la constitution du futur citoyen, penser quelles valeurs on construit dans la démarche éducative. Il n'y a pas de neutralité en éducation, mais... à quoi on éduque ? –sur cet aspect, Ardoino, *Éducation et politique*, nous donne des idées pour la réflexion –.

Contre l'éducation fixée par l'école, par le système officiel, par l'instrumentalisation bureaucratique au sein d'une pensée et des valeurs instituées, on peut trouver des travaux qui entendent l'éducation comme quelque chose qui va plus loin de la scolarisation : l'éducation populaire. Ce type d'éducation réfléchit sur comment le système éducatif entraîne une forme de reproduction d'un système politique concrète, économique et ontologique ; ainsi, elle se révèle contre le capitalisme, l'industrialisation, le savoir comme marchandise ou instrument de pouvoir, en cherchant des alternatives aux politiques éducatives. Au début, elle apparaît d'une forme officieuse, à travers des animateurs socio- culturels, mais, au fur et à mesure, elle se professionnalise (60-70). L'éducation populaire prend son origine de l'éducation critique, d'une éducation qui bouge dans l'utopie, transformatrice, qui cherche un changement perpétuel des choses. Elle fait le pari pour travailler le savoir dans la transformation sociale et politique. L'événement de Madrid, sur une optique de l'AI, représente une crise, et elle implique qu'on ne puisse pas faire comme si le problème n'existait pas. Avec la crise tout le monde est obligé à penser, à interpréter la réalité sociale, non pas seulement les intellectuels.

La société de la révolution technologique est un produit, mis à l'écart de la dimension politique et un effet mis à l'écart de la dimension relationnelle au micro. On voit les autres comme les barbares, quand on ne voit pas la barbarie qui se trouve dedans notre système. Il faut recevoir la crise comme quelque chose positive qui nous dévoile le sens social, de forme que

nous mette en question ce qu'on fait et ce qu'on est, et que cet exercice nous conduise à un renforcement de certains aspects plus raisonnables. Est-ce que l'attentat n'est pas une réponse à toute une violence symbolique ? Si c'est comme ça... est-ce que la violence symbolique justifie la violence physique ? Sur le terme violence symbolique on a écrit beaucoup et quelque fois, moi le premier, on l'utilise sans savoir très bien qu'est-ce que cela veut dire. Le terme termine pour devenir un bouche-trou. Le premier qui l'introduit est Bourdieu pour se diriger à la violence qui n'est pas évidente, mais qui agresse, qui se vit comme menace. Mendel continue avec l'idée mais dans le cadre d'une anthropologie globale sous le principe de la dominance et de l'autorité : dès qu'on est bébés, on dépend d'une personne extérieure qui nous dicte ce qu'il faut faire, et on intériorise progressivement le pouvoir qu'on exerce sur nous en le légitimant et en le justifiant au même temps. La relation de dépendance avec les parents sera projetée après au maître, à l'école, à l'état, au patron, etc. de forme que dans tous les niveaux on fonctionnera de la même façon : une négociation entre confort, dépendance, insécurité. Ainsi, dans l'éducation on reproduira cette relation en déresponsabilisant les enfants, en les faisant des esclaves. Ce « pouvoir sur » on peut le viser comme une forme d'oppression, comme une forme de violence symbolique. La pédagogie institutionnelle, à l'école, elle parle aussi de violence institutionnelle. Patrick souligne que, si bien il y a 40 ans le terme de violence symbolique aidait à comprendre la société, maintenant il le fait plus compliqué : tout est violence symbolique. Il propose d'utiliser le terme violence quand on parle de violence physique et laisser tomber les usages métaphoriques.

Mais... comment lutter contre la violence ? Une idée déjà récurrente apparaît : sortir à des formes d'organisation collectives, pas nécessairement officielles et institutionnalisées ; créer des alternatives dans le réseau social et dans les cadres et formules déjà établis, et qu'au même temps, facilitent les rapports et la communication entre eux ; faire revivre une espèce de conscience constitutionnelle –par rapport à ces idées, je me souviens de Durkheim quand dans son œuvre *Le suicide*, il propose comme alternative le corporatisme ; aussi sur cet aspect, Patrick propose des lectures de Mendel, *Pour décoloniser l'enfant*, *La révolte contre le père*, *L'anthropologie différentielle*, *Une histoire de l'autorité* –.

Si on pense l'éducation en termes philosophico –politiques, on doit réfléchir sur la notion de démocratie, sujet très compliqué, surtout en France. Patrick présente la confusion récurrente entre démocratie et république –elle servira comme pilier argumentatif dans un autre travail de séminaire « le voile : à la recherche de la tête perdue » –. La notion de démocratie en forme française et en forme anglaise sont très différentes : en France, dans son régime politique républicain, on la comprend comme l'égalité de tous devant la loi, une loi qui garantit que la société fonctionne sans privilège et où tous les citoyens ont le même droit d'expression et

d'action ; en Angleterre, la démocratie est reliée à la liberté individuelle, tous les individus disposent d'une égale liberté, la liberté de gouverner. En France se produit une contrainte entre les deux formes politiques : on offre des services en termes d'égalité, mais il y a des secteurs qui ne sont pas, dès le début, dans une condition égalitaire. Peut-être, la démocratie n'est pas satisfaite seulement en termes de république. Quand Le Pen presque arrive au pouvoir, est-ce qu'on peut parler plus d'une crise dans la république que dans la démocratie ? Est-ce que la manifestation d'après contre les résultats est anti-démocratique ou bien est-elle une réponse démocratique à la crise de la république, une expression hors le vote ? Je dois reconnaître que cette analyse m'échappe un peu ; peut-être je ne suis pas habitué à mettre en question l'éducation en clef politique ou philosophique, si bien je l'ai pensé quelque fois d'une forme pas très rigoureuse. Une collègue du séminaire nous offre quelque idée de démocratie de certains philosophes : pour Ricoeur, il n'y a pas de démocratie s'il n'y a pas de la contradiction exprimée ; pour Habermas, implique la réunion publique des personnes privées faisant un message de la raison critique.

La pédagogie critique doit lutter contre la vision stable, adéquate, égalitaire de l'élitisme républicain. Cet élitisme suppose un modèle de bon élève républicain, très proche à la pensée des Lumières, à la référence kantienne. Ainsi, on modèle une société que, pour le bien de commun, refuse la diversité, une société pilotée par la religion de la raison qui efface toute contradiction que la questionne. On ne peut pas penser les problèmes sociales en termes d'une pensée universelle, mais aussi on risque de se bouger dans le communautarisme : la contradiction est servie dans les deux logiques.

Dans la trame éducation – politique, on trouve les différentes perspectives pédagogiques et de différents positionnements. Le débat du lycée expérimental de Saint-Nazaire... qu'est-ce que c'est la démocratie en Éducation ? nous montre cette idée. Pour la pédagogie critique la mise en forme éducative prend beaucoup de valeur : Freinet, pédagogie institutionnelle, autogestion pédagogique... l'institutionnelle, la forme, l'organisation est plus importante que le pédagogique, ou bien, ils sont inséparables. Il s'agit de faire fonctionner l'éducative selon les modalités républicains et démocratiques, et pour cela, on met en place des dispositifs qui feront de l'entrée à l'école une forme d'apprendre à vivre, pas seulement de transmission de connaissances. Même, on défend l'idée que l'enfant n'apprendra que dans un contexte de prise de décision, il doit se vivre comme moteur de législation, comme responsable de ce qui l'arrive à lui et à son collectif. Derrière le consensus donné à l'enfant, qu'est-ce que cela produit ? Une socialisation au politique ? Est-ce que cette éducation est la condition pour qu'aie une citoyenneté d'adulte ? On travail dans le projet de faire fonctionner les enfants comme citoyens pour changer la société plus tard. Mais... est-ce qu'il y a quelque garantie de qu'on est en train

de faire cela ? Conflit que normalement Cohn-Bendit aborde avec les autres membres du comité pédagogique. Réponse : ce n'est pas parce qu'il y n'a pas de la garantie, qu'il ne faut pas le faire, l'éducation doit se penser en présent, mais sur l'utopie du futur.

Dans toutes ces courantes, on aperçoit une culture d'opposition, une idéologie critique sur laquelle on essaie de changer certaines choses de notre société, de se bouger dehors la pensée instituée, et à travers le travail éducatif. On trouve une dimension d'invention, de nouvelles propositions, pas seulement de certains pédagogues, mais de quiconque qui se trouve, au début dans la micro- société scolaire et après dans le politique de la macro- société. La construction de la société est un continu aller-retour entre la proposition de la norme et la construction de la déviance, et cette dialectique nous situe toujours dans une utopie, dans un projet à venir. L'utopie d'aujourd'hui n'est pas l'utopie d'hier ni l'utopie de demain. Elle se construit par rapport à ce qu'on vit. Néanmoins, peut-être, aujourd'hui tous ces mouvements (Freinet, Summerhill, École d'Oslo, syndicats de l'école émancipant, Saint- Nazaire) ont perdue sa nature idéologique, implicative, pour devenir plus à l'organisationnel, à la technique du dispositif, avec une valise pédagogique moins aventureuse et plus gestionnaire.

Le 14 mars

Séminaire Doctoral. Rennes.

Au début de novembre il y aura un colloque national de pédagogie sociale à Saragosse. Certains du labo iront là-bas... Très bien, c'est très intéressant ce type d'échanges !

Le séminaire commence sur le sujet du décalage entre ce qu'on fait et ce qu'on dit qu'on fait, entre le mouvement d'innovation éducative et son développement au sein d'un cadre normatif. Un problème toujours présent dans la dialectique théorie- pratique. Un question qui arrive aussi à l'institution de recherche, quand la logique de recherche peut être trahie par la logique administrative de l'institution où se trouve immerge –Michel d'Espagne, *La science trahie* –.

Le deuxième aspect, le voile et la loi d'interdiction de le porter à l'école. Précisément ce débat m'anime à écrire le travail « Le voile : à la recherche de la tête perdue ». On parle sur tout de ce qui représente le voile comme oppression de la femme, même sur une logique psychanalytique, comme la peur de l'homme à l'émancipation de la femme, comme une manque de maturité affective. On parle aussi du terme de violence symbolique, déjà développée

dans le séminaire de DEA il y a deux jours. Je me demande si peut-être on devrait nous questionner les jugements qu'on fait par rapport à une culture différente, et l'influence de la culture du chercheur dans la démarche d'une recherche sur les coutumes culturelles. Je cite quelques lignes en espagnol sur l'hors-texte du travail du voile par rapport au séminaire :

Primera reacción: Devereux y la etno – psiquiatría. Reacción lógica: escepticismo ante la representación y la interpretación desde un modelo dado, absoluto. Reacción afectiva: desasosiego, inquietud cuando te enfrentas a explicaciones que simplifican la realidad sin ser tal vez conscientes de hasta qué punto lo hacen, encontrando una gratificación intelectual en el seno de su propia espiral teórica. Esta última es la que me engancha a la escritura, tal vez avivada por lo ocurrido en Madrid el martes.

Algo me interroga siempre que se trata de actuar en la contradicción del terreno de los valores. No existe nunca una posición neutral y satisfactoria, ideal, por lo que se me presenta indispensable el análisis de los referentes que el investigador o analista toma para desarrollar sus digresiones, es decir, la introducción de la ideología “científica” y de sus condicionamientos culturales en su discurso. Si éste se autoriza a escribir algo, al menos debe de dejar las huellas y los bocetos de su trabajo para que todo el mundo sepa desde dónde nos habla. Todos, como sociólogos profanos (en términos etnometodológicos), estamos autorizados a autorizarnos a analizar nuestra realidad social. La contradicción aparece cuando se produce una institucionalización de esta expresión, opinión o análisis a través de la publicación, del reconocimiento científico o profesional de las ideas. Inmediatamente, una contaminación continua se desata en el propio proceso de análisis, el peso “proyecto de”, el síndrome de “copyright”, introduce un filtro en la propia mirada de esa sociología inicialmente profana. Por otro lado, la polémica se hace inabarcable y asfixiante cuando se intenta pasar de lo singular a lo universal, cuando se pretende la extensión de una posición filosófico-política determinada a toda una política educativa nacional.

¿Cuál es la razón que hace que la cultura del analista sea mejor que la de los actores que participan en la situación? Tal vez suene a blasfemia el relativizar un hecho tan evidente de opresión y adoctrinamiento como representa el símbolo del velo islámico, tan dibujado y construido ya por los medios de comunicación, por los movimientos feministas, por la educación emancipadora, por la defensa unívoca de unos principios democráticos occidentales, por un peso de la opinión pública general que nos introduce de manera inconsciente en un discurso “correcto”, directamente compartido. Tal vez esta pregunta no tiene sentido desde unos valores universales ya conquistados y supuestamente “superiores” a los de otras culturas y, por qué no, que un relativismo cultural nos contagie un peligro de delirio justificativo ante prácticas culturales más “inhumanas”: ablación y otras prácticas violentas, no libertad de expresión y de elección, etc. Tal vez, como muy bien señala Devereux, en mi relativismo puede esconderse una ética “naïf” que, en último término, es fruto de la intelectualización de una angustia ante la implicación y el compromiso social, construyendo deliberadamente una distancia intercultural.

(...) Me refugio en el relativismo para sudar contra la posible falsa conciencia o reificación que se ha podido construir en torno a la cuestión, para interrogarme sobre conceptos tan ligeramente utilizados como democracia occidental, libertad, república; para que el caos de la no-referencia apriorística y la pregunta insidiosa y continua que genera me ayuden a tejer argumentos que me conduzcan a un determinado punto de vista que, paradójicamente, ni tan siquiera aún ha tomado cuerpo: el embrión me incita a escribir y el escribir alimenta su desarrollo.

Frédérique nous expose son sujet de recherche: la consommation de l'alcool chez les jeunes. Il l'aborde sur une perspective psychologique. Une première partie : le processus –elle affirme qu'il ne commence pas avec une consommation excessive, mais plutôt avant –, la personnalité du sujet alcoolique –caractéristiques, environnement familial –, émergence dans l'adolescence – alcool identifié avec émancipation –, alcoolisme et maladie mentale, responsabilité familiale, permission culturelle, procès de dépendance. Une deuxième partie : alcoolisme comme forme de construction de l'identité, rite de passage, forme de devenir celui qu'on voudrait être, forme de socialisation, l'intentionnalité de la prise du premier verre comme symptôme de maladie psychologique, fuite d'une réalité pathologique et réaction à une manque affective, solution aux problèmes. Cette perspective m'arrive très proche par rapport à la forme de construire les problèmes psycho- socio- éducatifs chez moi, dans l'université où j'ai étudié. Il existe une vision nominaliste, ou bien, partiellement psychologique de la réalité humaine, ce qui nous conditionne dès le début le type de regard sur le problème ; on peut dire que le problème se présente déjà construit par un domaine scientifique concret avant l'aborder. En opposition à cette idée, on peut viser les arguments et le discours de la complexité et de la transdisciplinarité. Par rapport à la présentation de Frédérique, je peux entrevoir l'intention d'une reconstruction du processus sur une logique plutôt déterministe : si on envisage comment s'est passé la situation, on peut la reconduire et la prévenir... très transparent et très logique, très difficile de critiquer et de mettre en cause. Mais... est-ce qu'on peut changer ce regard ? Est-ce qu'on peut sortir de l'inertie de la causalité qui nous ramène à l'explication, pour entrer dans une logique dynamique du processus, pour aborder le comment cela s'est passé et tenter de le comprendre ? Tout programme de prévention nous situe dans une dimension temporel de futur, ce qui implique incertitude, besoin de saisir ce qui n'a pas eu encore lieu. Dans cette contrainte, une évidence thérapeutique par rapport à l'angoisse du chercheur peut nous faire tromper : si on reconstruit les traces, si on sait ce qui s'est produit dans la dimension temporel du passé, on peut après reprendre des autres situations similaires et agir par rapport à la reconstruction qu'on a fait. Une explication qui transcende à la généralisation se présente comme la clé, la solution à nos problèmes. Mais... pour quoi ne pas penser en termes cliniques, d'accompagnement ? Pour quoi ne pas fusionner recherche et action en comprenant les situations concrètes où on agit ? Le choix entre projet programmatique et projet visé nous dérange. On peut construire un projet de

prévention générale, toujours très admiré par les institutions, mais il faut reconnaître ses limitations et le type de construction qu'on est en train de faire sur la notion pas seulement d'alcoolisme, mais de personne, d'être humain. La plus-value qui nous offre un autre regard, c'est le dévoilement des autres sens de la réalité qui nous pousse dehors de la reproduction de certaines notions construites en abstract –Becker, dans son bouquin *Outsiders*, présent le procès d'addiction à la marihuana sur ce regard. Question : Qu'est-ce que fait que les institutions appuient le projet programmatique plus que le visé ? Est-ce qu'il y a une raison instituée qui se méfie du projet visé en le regardant comme quelque chose qui n'est pas un vrai projet parce qu'on ne dicte pas a priori tous les pas à marcher, parce qu'il ne porte pas une nature fermée qui rapporte une sécurité psychologique ?

Le 16 mars

Séminaire d' AI. Paris-8.

L'épistémologie de l' AI se caractérise par une production de connaissance à partir de la pratique, de données recueillies d'une réalité sociale. On ne part pas d'un sujet abstrait, d'une pensée qui s'élabore dans la dimension de la spéculation, mais de l'interprétation et la critique des situations vécues, réelles. C'est-à-dire, il ne s'agit pas d'une pensée déductive. Néanmoins, elle essaie de sortir aussi de la pensée inductive, peut-être plus proche à cette idée de production à partir des fait, parce qu'elle met en cause l'altération de la recherche sur la réalité d'étude, ou plutôt, la construction de réalité par la recherche, même par express ou comme condition pour une compréhension profonde de ce qui se passe. R. Lourau posait normalement une question aux chercheurs qui dirigeait : Qu'est-ce que j'institue dans mon recherche ? Il faut se rendre compte que certaines fois, si no plusieurs fois, on applique de forme mimétique et fétichiste le modèle occidentale de pensée.

Dans la recherche, les choses ne sont pas à côté chez toi. Il faut se bouger beaucoup et aller n'importe où pour trouver une source ; P. Ville ne parle pas seulement dans ton propre pays, mais sortir dehors : Paris, Londres, Allemagne... Bon, c'est vrai, mais pour faire cela, il faut avoir des moyens économiques et un emploi du temps qui le permet. Certaines fois, tu va le chercher intentionnellement, des autres il te trouve à toi, par hasard. C'est bon maintenir le contact avec les profs et se bouger entre les universités, souligne un des composants du séminaire. Chercher signifie adapter la recherche de forme permanente, c'est un processus qui va toujours en circule, c'est une aventure.

Toutes ces réflexions ne se lancent pas dans le vide, elles émergent par rapport à recherches réelles dans lesquelles les composants du séminaire sont engagés. : procès éducatif à Luba (Zambie), formation permanente et professionnalisation du travailleur social, processus de professionnalisation et socialisations des animateurs socio- culturels, la mise en pratique de la pédagogie Freinet en Algérie...

Temps, inconvénients administratifs, travail de terrain, contrainte entre la planification et le projet et la démarche réelle... Je me rappelle de ce que décrit N. Barley dans son bouquin *El antropólogo inocente: notas desde una choza de barro*, tout un cirque d'obstacles qui forment part de la recherche. R. Lourau posait un point de réflexion toujours : quelle est l'institution de recherche que je ramène ? On remarque qu'il faut être conscient que la réalité officielle n'est pas toute la réalité, mais seulement une dimension particulière. On doit accepter les affaires de la recherche et voir que celle-ci suppose une prise de risques.

Dans l'AI, R. Hess remarque qu'il y a des aspects concrets de réflexivité : 1) le choix entre agorisme ou crypticisme, toujours plus proche au première qu'au deuxième ; 2) exprimer ce qui nous attache à une position, c'est-à-dire, analyse de l'implication, se parler à soi-même en mettant toutes les choses sur le tapis, s'affronter contre la peur à soi-même –le journal peut être un moyen pour nous pousser à cette réflexivité et pour laisser les traces des idées ; 3) mettre question une logique ou raison instituée –l'AI remonte l'échec des hypothèses premières en prenant le problème d'autre côté –. La vraie recherche est une démarche de presque toute une vie, mais le baptême de la thèse est la première pierre, et elle doit être grosse et solide. L'idée d'aventure n'implique pas une absence de rigueur, mais au contraire... cela implique une position, un regard vers la recherche, mais plus on laisse parler la réalité et on fait que les choses émergent, plus on doit être rigoureux dans son accompagnement et dans sa réflexion. On n'a pas un cadre logique déjà donné pour interpréter la réalité de forme automatique, on doit le construire au fur et à mesure la recherche se développe ; or il existe une responsabilisation permanente dans la production. La définition de qu'est-ce que c'est une recherche a changé dans le temps et cette définition est un travail aussi de chercheur. La vision sur la recherche que se construit par l'AI ne vient pas donnée par hasard, elle répond à un moment de rupture épistémologique. R. Hess présente grosso modo l'histoire du paradigme de l'AI : elle travaille, si bien ne le refuse pas, les limites du paradigme hypothético-déductif et essaie de rénover les fragments qui sont cachés pour le rationalisme du XIX siècle, en travaillant la subjectivité et en mettant les contradictions à leur place. La raison instituée fait nous voir la réalité de certaine façon, mais... et si on change la perspective, quelle est la vision qui résulte ? On met en cause l'illogique, la désorganisation, l'incertitude, l'ordre dans le désordre... R. Hess affirme que le paradigme positiviste a la tendance à voir les choses sans son mouvement biologique, comme si

on analyse un supermarché ou une bibliothèque sans les clients qui les altère ; de l'autre côté, l'anti-induction, la complexité, la transduction, la dissociation, la théorie du chaos, nous introduit dans une réalité vivante, dans le principe de la mayonnaise, tous les ingrédients avec sa propre nature, croisés et mélangés d'une forme chaotique et révolutionnaire, nous ramène à un nouveau ordre : la sauce... à propos, très bonne. Dans le XVIII^e siècle on est dans un modèle exact et prédéterminé de la science ; le XIX^e siècle, c'est le siècle du paradigme hypothético-déductif, et la psychologie et la sociologie le prennent sur le modèle de l'exactitude dans l'étude de l'homme ; le XX^e siècle, Freud et son exploration du non-évident, Husserl et la pensée phénoménologique, Marx et les analystes d'une réalité socio-économique, Einstein et Heisenberg et leurs contradictions avec la physique newtonienne... tout cela, et des autres choses qui ne sont pas remarquées, nous ramène à repenser le rapport du sujet à l'objet en découvrant une autre planète, une autre réalité et une autre forme de l'aborder.

À la fin du séminaire, P. Ville propose la mise en marche d'un dispositif dehors le séminaire, de forme que les travaux et l'interactions des idées ne se limitent pas au séminaire des mardis. Un dispositif d'expression et d'écoute pour pouvoir raconter nos recherches aux autres.

Le 23 mars

Séminaire d'AI. Paris-8.

Un étudiant de maîtrise présente son projet de mémoire : institutionnaliser, à travers de la photographie, le social de la quotidienneté. Depuis 6 mois, il a fait une photo chaque heure. Il a construit comme un journal de photos. Maintenant, il est en train de ordonner et analyser le résultat. Il ne sait pas si c'est pertinent ou pas, il ne sait pas qu'est-ce qu'il va trouver. P. Ville ajoute que l'étudiant a construit la recherche sur un dispositif, comme la psychanalyse ou la socioanalyse où le dispositif est un producteur de matériaux pour l'analyse, naît d'une théorie plus ou moins instituée et avec un objectif concret, soigner les gens. Il crée le dispositif pour institutionnaliser la recherche et essayer de saisir la quotidienneté. Il n'y a aucun intérêt artistique, la recherche se développe autour de la potentialité du dispositif comme producteur de matériel analytique du social.

Cette présentation provoque un débat sur le type de langage et type de communication, ainsi comme une réflexion du passage du texte à l'image dans la société et concrètement en éducation. Dans ce débat, l'étudiant-chercheur se demande sur la taille et le commentaire de la

présentation des photographies : il faut le présenter plus grandes pour percevoir mieux les détails ? Qu'est-ce que change du point de vue institutionnel entre mettre ou ne pas mettre un texte qui commente la photo ? Il fait passer les photos pour pouvoir expérimenter la présentation et pouvoir donner quelque réponse à ses questions. À mon avis, l'introduction d'un commentaire, d'un texte qui appuie le sens de la photo ferme le champ interprétatif du récepteur, accote son implication en se laissant guider par le sens institué par l'auteur. Quand on regarde les photos sans commentaire, on observe une rupture entre la spatialité et la temporalité qui nous fait très difficile deviner le message, mais qui nous oblige à nous impliquer pour le donner sens à cette rupture. Ainsi, avec les commentaires, on évite cette rupture et le sens vient donné par les traces de l'auteur. Je veux dire que, peut-être, l'introduction de commentaire ou non dans les photos produit un changement par rapport à l'auteur et sa responsabilité dans le processus d'institutionnalisation de sens. Sans commentaire, sans guide, on donne plus liberté au récepteur, on l'autorise à institutionnaliser le sens de ce qu'on lui présente, mais avec le commentaire, l'auteur des photos est aussi l'auteur de la production de sens. C'est-à-dire, le commentaire, le texte qui appuie produit un glissement entre la description et l'interprétation. Plus appuie aux photos, plus institué une certaine interprétation –sur cet aspect, je me souviens d'un livre de George Steiner, *Réelles présences: les arts du sens* –.

Le 24, 25 et 26 mars. Le 7 et 8 avril.

Séminaire d'analyse de contenu. Paris-8.

P. Ville accepte ma présence sans aucun problème. Je m'intègre dans une démarche déjà commencée dans le séminaire antérieur « l'entretien non- directive ». L'analyse de contenu va se réaliser sur le matériel recueilli des entretiens déjà réalisées et transcrites. P. Ville reprend les lignes du séminaire de l'entretien : la construction d'une question de lancement, réalisation spatiale et temporelle –c'est mieux dans l'univers, l'espace familial de l'interviewé –, la transcription qui nous permet au même temps un regard critique, rapports, durée, enregistrement... On fait un table ronde où les étudiants exposent ses problèmes dans ce premier travail : le discours chaotique et imprévisible des interviewés ; la garantie de confidentialité ; l'importance des mots qui utilise l'interviewer ; la durée des entretiens ; la peur d'oser à explorer certains coins ; si l'outil enregistrement conditionne ou pas et si on peut faire l'entretien sans papier, sans un autre moyen que notre tête ; le temps qui suppose la transcription et l'importance de la qualité de l'enregistrement... P. Ville me donnera de notes sur l'entretien non-directive et des références bibliographiques : Max Pagès, *L'orientation non-directive en psychotérapie et en psychologie sociale* ; Henri Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne*.

Une question importante, la question de lancement : quelle type de logique épistémique se cache derrière elle ? Si on part de quelque chose, est-ce que cette question est le résultat d'une hypothèse préalable ? Si c'est comme ça, est-ce qu'on cache toute une raison hypothético-déductive derrière une appareillage qui le dissimule ? Réponse : s'il existe, quand même, des hypothèses, elles font partie du dispositif. La racine de l'entretien non-directive, c'est que le savoir n'existe pas que chez les savants, les professionnels, mais qu'il existe en état naturel chez les gens. La question de lancement est l'unique inducteur que je me donne le droit d'amener, mais pour développer toute l'entretien sur une réflexion des contradictions, pour mettre l'interviewé en situation de recherche et de travail sur un sujet. Elle fonctionne comme un attracteur, elle doit symboliser votre désir d'apprendre et donner envie de vous parler. L'interviewé doit être libre de construire le parcours et les modalités de la réponse. L'interviewer doit se déclarer et accepter comme ignorant, il est un accoucheur des idées de la personne interviewée, il ne les engendre pas. La non-directivité nous permettra trouver et non pas prouver ou démontrer, toujours l'intentionnalité de la directivité. Elle suppose respecter les principes suivants :

- attitude ouverte, disponibilité sans préjugés, encouragement à l'expression spontanée d'autrui.
- attitude de non jugement sans critique ni culpabilisation ni conseil.
- effort continu pour contrôler ce qui se passe dans l'entretien.
- attitude de non défense et de lucidité par rapport à ses propres sentiments.

Un aspect important dans l'analyse et même dans la construction de la question de lancement de l'entretien : l'analyse de la commande et de la demande de la recherche, du travail par lequel se met en marche l'entretien. Cela nous permet identifier et mener le mouvement intérieur de la recherche que l'on mène au moins autant que celle-ci nous mène. Après cette analyse, même si l'idée émerge de soi-même, il faut analyser ma propre vision sur le sujet. Ces deux analyses nous permettront faire une élaboration des questions de l'entretien, surtout de la question de lancement. Après il faudra élaborer l'échantillon, très important pour le poids scientifiques qu'on voudra donner à l'étude. La mise en pratique de l'entretien, sur un rapport non directif et la transcription de la même seront les phases suivantes.

Après cette réflexion qui rappelle des notions du séminaire de l'entretien, P. Ville commence à présenter la logique de l'analyse du contenu. Il nous présente l'analyse comme une

approche successive à un sens social, à une ligne de terre qui est la réalité même. Bien sûr, toute recherche est une représentation de la réalité, or jamais on va faire coïncider la ligne de notre étude avec la ligne de terre, la réalité. Néanmoins, il faut s'approcher le plus possible, et il faut savoir à quelle distance on se trouve dans chaque phase ou chapitre méthodologique. L'analyse de contenu n'est que essayer de saisir le sens précis que la personne interviewée veut nous transmettre et la logique de comment l'articule. Le processus est le suivant :

1. Point zéro : établir les catégories de lecture

À partir de toutes les entretiens faits, élaborer des catégories qui recouvrent tous les sujets qu'elles abordent. Elles proviennent du commanditaire et/ ou des idées a priori des intervieweurs. Elles nous font prendre conscients de nos théories spontanées. Elles doivent nous aider à séparer les idées les unes de les autres, et elles doivent être nettement discriminantes. Elles sont les dents du râteau et pour leur opérativité, c'est bien qu'elles n'excèdent pas d'un nombre de huit catégories.

2. Surligner/ baliser le texte

Il s'agit de s'éloigner de la ligne de terre au fur et à mesure pour arriver au sens qui se trouve en elle. On choisit un couleur pour chaque catégorie, de forme que on pourra viser rapidement les différents aspects de l'entretien d'un coup d'œil. Peut-être il y a des fois qu'un morceau du texte corresponde à deux catégories... on peut les surligner avec les deux couleurs. Si on arrive à souligner de toutes les couleurs, nos catégories ne sont pas bonnes, il faut les redéfinir. Après le sur- lignage nos catégories peut être jetées, elles servent seulement dans un premier moment pour saisir le texte. Cette phase aide à une mémorisation du texte et des idées, ainsi comme à un accélérateur de circulation dans le texte. Alors, tout qui n'est pas surligné est perdu, et alors cette phase est très laborieuse et très important.

3. Synthèse/ condenser le contenu du discours.

Elle représente le logigramme du raisonnement tenu par l'interviewé. On produit une compression des unités de sens. On reconstitue un système de pensée. Elle donne la connaissance de l'entretien dans sa totalité, la vision d'une logique. Pour son exposé on met d'un côté, à gauche, les idées et l'articulation des idées, la logique du discours, le logigramme, et de l'autre côté, à droite, les citations exactes dans le texte qui se correspondent avec la logique et la pensée qu'on a écrit à l'autre côté. Ainsi, a pensée et la logique se voit justifiée par des expressions textuelles, de mots et phrases que le propre interviewé a utilisé.

4. Portraiturer/ dégager les référentiels de la personne.

Un niveau supplémentaire d'abstraction en relativisant ce qui est dit dans l'entretien. Pour quoi est-ce que la personne a dit ce qu'elle dit là ? Homme ou femme, âge, métier, parcours, expériences, engagements, appartenances...Ce sont des éléments de l'ordre explicatif tiré du contenu de l'entretien et des critères d'échantillonnage. On liste les catégories de perception de l'interviewé qui nous donneront la clé de comment il construit la réalité.

5. Surnom/ caricaturer

Il nous permet d'un côté maintenir l'anonymat de l'interviewé et de l'autre activer dans notre mémoire tout ce qui fait référence à lui, ainsi comme un effet d'extrapolation, de mise en scène avec des personnages qui appartient déjà à l'ordre de la fiction. C'est pour cela que le surnom doit être fort, doit justifier la logique et la pensée de l'interviewé. Dans ce moment-là, l'analyste s'autorise à faire jouer la résonance entre eux-mêmes, leurs critères et l'interviewé. Ils ont le droit d'être méchants, agressifs, évaluatifs, ironiques. Cette expérience fait apparaître des dimensions qu'on aura tendance autrement à gommer. Le surnom symbolise le travail réalisé pour ressentir ce que l'interviewé ressent, il permettra d'extrapoler en se posant à la place de l'interviewé. C'est un moyen de se mettre en liaison avec la pensée de l'interviewé.

6. Mise en relation de l'ensemble des entretiens. Identification des entretiens modélisateurs. Associations.

Jusqu'à ce point-là, on a fait un travail par couples. Deux personnes fait plus sûre la démarche avec une triangulation constante. Maintenant, les couples présentent leur entretien a tout le groupe d'analystes. Pour chaque entretien on réalise un paper ou bloque de note géant qui s'affiche au mur de la salle. Sur ce paper on note les grands traits que le groupe d'analystes retient, en mentionnant le surnom et les points importants du portrait. Le paper sera accompagné dans autre paper on notera toutes les interprétations et commentaires que le groupe fait par rapport à l'entretien présentée. Ainsi, on arrive à une classe toute couverte de papiers d'once entretiens réalisés, avec son paper retenu par le groupe et communiqué par le couple d'analystes et son paper de commentaires et interprétations. On observe qu'il existe des points communs entre les entretiens, ainsi comme des oppositions, correspondances négatives, positives, antagonismes, éléments spécifiques... Certains entretiens apparaissent comme modélisateurs, structurent les autres ou les globalisent. Des autres approfondissent sur un détail concret qu'on ne peut pas trouver d'ailleurs, ils précisent ou affinent des parties d'une logique déjà analysée. Les entretiens non modélisateurs sont partiels, ils

contiennent des morceaux, fragments de logique, en validant les logiques des entretiens modélisateurs. Au terme de cette phase on se trouve avec toute une constellations d'entretiens et un champ de cohérence, de sous-ensembles. Quand on a réussi à observer les relations d'appartenance des logiques sur une logique ou système, on est parvenu au point final de l'analyse de contenu. On a réuni tous les reliefs, montagnes, fossés, obstacles. Néanmoins, il reste une révision, parce que toujours, dans la première analyse, c'est le négatif du problème qui émerge. Repasser les chemins qui vont de l'analyse à l'action, transformer le système de négativité en un système d'action acceptable, traitable, gérable... montrer l'analyse sur la forme où elle peut être montrée, en mettant le liens positifs en valeur, en montrant ce qui rassemble, en détendant la dialectique d'un point de vue pratique.

Voilà le travail du séminaire !! Je doit reconnaître qu'il y a de la souffrance dans l'analyse de contenu, mais une souffrance qu'à travers la construction d'un dispositif socio-analytique se présente plus agréable. On a bossé beaucoup, sans très bien savoir où on allait. Cinq jours, de 9h du matin jusqu'à 19 h soir. On travaillait et on mangeait au même temps. Le groupe travaillait si bien chacun trouvait ses moments de pause et d'éclairage. On se sentait une espèce de transe, le nirvana intellectuel qui suppose se mettre à la place d'un autre sujet, saisir son esprit. Même dans cette dynamique de travail était très facile se communiquer et échanger des idées, dans et dehors le travail. Ainsi à la fin, on a continu le travail chez un étudiant, parce que on n'avait pas réussi à le faire dans l'emploi du temps prévu. Néanmoins, je n'ai pas trouvé nos résultats très intéressants si bien tout cela nous a servi comme une expérience à mettre en pratique dans nos futures recherches ou travaux.

Le 30 mars

Séminaire d'AI. Paris-8.

P. Ville nous invite à présenter nos idées, nos projets de recherche pour pouvoir trouver affinités entre nous et développer un dispositif d'interaction dehors le séminaire. Les projets sont très divers : 1) l'exclusion de la femme africaine noire en France sur un terrain d'associations ; 2) évaluation de l'action et la formation des personnes handicapées ; 3) étude sur la réduction de la violence à travers du contact avec la nature et la construction de bâtiments écologiques ; l'éducation arabe- musulman ; 4) étude comparative entre l'institution familiale marocaine et l'institution scolaire au Maroc ; 5) pédagogie Freinet en Algérie ; 6) étude de l'échec culturel et l'éducation interculturel ; 7) Histoires de vie au sein d'un des composants de

l'association Pygmalion ; 8) apprentissage précoce de la lecture et le sens de la lutte contre l'illettrisme ; 9) analyse de la dynamique des séminaires d' AI à Paris-8 pour étudier la relation dialectique et pédagogie et une logique de possibles ; 10) étude de la éducation populaire, un secteur exclu, mais au même temps, un collectif autogérer ; 11) histoires de vie et la espéranto ; 13) formation d'adultes et étude de la motivation en reprise d'études ; 14) incidence et violence de l'institution éducation de travail habituel ; 15) pédagogie de projet et autogestion ; 16) étude du processus de formation des organisations syndicales ; 17) Analyse du contenu sur les différents aspects qui se trouvent autour de l'éducation de l'enfant ; 18) processus de transformation de la formation des enseignants ; 19) éducation et image, langage, communication, apprentissage ; 20) éducation sans frontières, éducation, sécurité et politique ; 21) dispositifs d'intervention de l'AI.

La diversité crée de la richesse : différentes logiques, différents sujets, tous dans une dimension proche et traversés par la transdisciplinarité.

Le 6 avril

Séminaire d'AI. Paris-8.

Est-ce qu'une définition précise de l'objet ne nous fait pas sortir de la logique constructiviste ? Ou bien il faut travailler sur cet objet même si on sait déjà qu'on ne va pas arriver à lui ? On accepte l'idée initiale, le préjugé, mais on doit accepter aussi l'incertitude, l'imprévisibilité. Il faut être conscient de la logique qu'il y a derrière de nos analyses, de la pensée de recherche et de la pensée de l'institution de recherche. On doit se débrouiller beaucoup de fois pour arriver à répondre à la demande du client et à la demande institutionnelle, sous un regard plus formel, pour après travailler sous la logique que tu désires. Ainsi, il faut donner une réponse que l'institution veut écouter, il faut passer par ses exigences, pour après prendre la liberté nécessaire pour développer ta recherche ; donner des concessions institutionnelles, mais sans arriver à être phagocyté par elles. Cette dimension joue un rôle très importante dans la négociation du terrain, constant en ethnographie, ou certaines concessions et certaines réponses sont des petits gâteaux que l'analyste, chercheur ou ethnographe donne pour ouvrir une nouvelle porte ; derrière l'action institutionnelle se trouve une forme d'approche et prise de confiance qui permettra avoir un autre accès à l'information.

Les composants du séminaire se plaignent de la répression institutionnelle de recherche sur sa logique, sur ses intérêts, sur le temps, la bureaucratie et l'aspect économique. Beyounnes,

le doctorant qui est en train de faire la thèse sur l'analyse des séminaires, intervient en disant qu'il faut savoir passer les obstacles institutionnelles pour après travailler avec certaine liberté ou sur la perspective qui t'intéresse. Si bien l'institution de recherche bouge sur la raison instituée, une logique plus proche au positivisme et à la logique hypothético-déductive, il faut savoir ce que tu fais quand tu demande un papier, un diplôme, quand tu doit remplir les papiers de recherche... c'est le passeport, mais ce n'est pas toi ni n'est ta recherche. C'est une stratégie pour ouvrir un chemin qui serait fermé sans ces concessions – ethnométhodes du chercheur dans une institution répressive ? –.

Le 2 mai

Séminaire doctoral. Quimper.

Il fait très beau. Sandrine et moi sommes partis de Rennes à 7.15 du matin. Dans le voyage, Sandrine m'a raconté son séjour au Brésil et comment sa recherche sur les enfants de rue se déroule. Très intéressant... j'ai eu l'opportunité de faire le rapport entre mes apprentissages et son expérience imprégnée de l'esprit ethnographique sur les trois axes théoriques déjà présentés. D. Cueff, A. Coulon, P. Boumard, G. Lapassade, parfois apparaissent en scène dans notre conversation. On aborde aussi l'aspect institutionnelle de la recherche : bourses, articulation de la thèse de cotutelle, problèmes administratifs et économiques, accès au terrain, etc. Une illusion m'arrive : faire le travail de terrain. J'ai besoin d'aller au terrain pour qu'il m'interroge sur ce que j'ai vu pendant mon stage en France. Je sens que c'est le moment de me confronter à la problématique du terrain, de mettre en cause les expériences et théories lues dans les livres, de que la pratique représente pour moi un catalyseur pour la pensée, pour le développement de stratégies et de sa réflexion. D'une façon ou d'une autre, je pense que j'ai trouvé un chemin proche à mes idées et ma personnalité et il ne reste que se mettre en action, donner un petit grand pas. Sur cette question, je me suis demandé l'authenticité de cette prise de perspective, de cette entrée dans la « secte » que toute communauté scientifique représente : Qu'est-ce qui s'est passé pour te voir dans cette situation ? Qu'est-ce qui te pousse à vouloir faire une thèse et sur ce type de regard ? Ce n'est pas facile affronter cette questionnement, parce qu'on émerge des aspects contradictoires, positifs et négatifs... les bonnes et mauvaises qualités de ma personnalité se mettent en cause :

- Un aspect totalement narcissiste influencé bien pour la méritocratie, bien pour la reconnaissance sociale qui entraîne... il me dérange, mais je ne veux pas le cacher

comme s'il n'existait pas. Je suis fils de l'école et la raison que je me propose critiquer... une lutte interne me déséquilibre.

- L'inertie d'une continuation d'études comme une forme d'évitement de l'abîme qui suppose finir et ne pas savoir quoi faire après. Oui... emmerdant aussi, mais c'est comme ça.
- Une espèce d'insatisfaction personnelle qui m'exige chercher plus loin, qui ne me laisse pas rester tranquille parce que la réalité éducative et sociale me déborde, m'interroge, et m'irrite quand elle est réduite de forme savant et professionnel par les experts, par les chers professeurs d'université.
- Une affinité par rapport à certaines idées d'un des mes professeurs en Espagne, peut-être renforcée par les faibles idées des autres.
- Cette affinité a provoqué un côté plus irrationnel et affectif en devenant une identité de filleul d'une position. Au fur et à mesure elle transforme mon style, la sélection de mes lectures et l'incorporation de certaines ficelles d'un métier déterminé. J'essaie de me méfier parfois sur cette construction identitaire.
- Une idéologie épistémologique séductrice, qui fait le pari plutôt pour un modèle de traduction que de diffusion, pour la création réflexive de la connaissance, et qui m'approche au caractère artistique de la science. Un caractère que, sur ma biographie artistico- musicale, se présente plus attractif.
- Une vision de l'éducation comme phénomène humain et que pour l'aborder on ne peut le faire que sur la transdisciplinarité des sciences de l'homme, sur la création constante et la critique des constructions déjà établies.

Chez Josette. Une belle maison. Un paradis pour la réflexion. Deux livres sont présentés : J. Ardoino, P. Boumard et J. Sallaberry, *Actualité de la théorie de l'institution*, et C. Wuf (dir.), *Penser les pratiques sociales comme rituels*. On annonce les soutenances de thèse de juin : 11 juin à 14.30, enseignement artistique dans un lycée ; 14 juin à 14.30, compétence spécifiques de l'enseignement supérieur en Libye ; 15 juin à 14.30, Analyse du discours, formation permanente et continue.

Véronique présente son travail : étude de la dimension temporel –stratégies pour saisir le temps – des enfants autistes. Elle part de la propre expérience, de la dimension personnelle, et sur une vision, d'un côté psychanalytique par rapport à son équipe de travail, mais de l'autre sur la notion d'accompagnement et de projet visé. Elle essaie d'observer dans le terrain les stratégies ou ethnométhodes que les enfants autistes mettent en pratique pour s'orienter dans le temps. Elle a son journal, sur lequel s'interroge par rapport à l'écriture et les différences qu'elle trouve de le faire à la main ou à l'ordinateur et par rapport à la vie du journal... P. Boumard pose la question de quand on décide la naissance et la mort d'un journal : c'est le temps de vie de la recherche ? En ethnographie on ne sait pas quand on commence et quand on finit, le journal meurt quand le terrain le fait, et il le fait en relation à notre processus, notre activité ; il a une biologie propre. Le problème, c'est respecter cette idée dans le cadre de l'institution universitaire.

L'implication... on rentre une autre fois. Il faut l'avoir toujours présente, mais il faut savoir aussi de quoi on parle. Pour Lourau, l'important n'est pas l'implication, mais l'analyse de cette implication. Mais, attention ! Une remarque réitérée par Patrick : l'implication ne doit pas faire disparaître l'objet.

Josette nous montre son travail : une recherche-action dans l'enseignement de la langue bretonne. Recherche-action... qu'est-ce qu'on veut dire avec ce terme ? Il varie selon les différents pays, et dès la première recherche-action faite par Kurt Lewis pour changer les coutumes alimentaires américaines après la guerre, elle a changé beaucoup. Pour Josette implique deux choses fondamentales : une transformation de la réalité et l'intervention des acteurs dans la recherche. Dans ce dynamique et dans le cadre de l'enseignement un aspect est fondamentale : la non-directivité et l'autogestion. Si les acteurs, dans ce cas les élèves, doivent prendre part dans la recherche, cela implique une responsabilisation des activités de formation, un compromis, une mise en pratique de stratégies pour aborder le projet, car le sujet de recherche se construit autour du processus d'enseignement et d'apprentissage. Le but de l'activité et le moteur d'implication des élèves : écrire un livre de contes infantiles en breton et le publier. Josette parle et, au fur et à mesure, les frontières entre la tâche formatrice et la recherche s'effacent, un indicateur, peut-être, de la vraie nature de la recherche-action. Elle explique tous les phases : travail par groupes hétérogènes, élection du thème, organisation d'équipes de travail, recherche d'information, écriture, correction, contact avec une éditorial, procès éditorial, etc. Josette présent un problème : comment est-ce qu'on peut faire l'évaluation d'un travail comme ça ? Le livre de E. G. Guba et Y. S. Lincoln, *Fourth generation evaluation*, 1990, Newbury Park, CA: Sage, propose une type d'évaluation inspirée dans le paradigme constructiviste, qui s'appuie sur le consensus, sur une évaluation sociale. Josette voyait son travail d'une forme pessimiste, elle entendait qu'elle n'avait pas réussi. Mais, P. Boumard lui

fait sortir de cette idée : tout travail porte ses points de fuite, mais dans ce travail il y a une bonne démarche, avec de bons résultats, et sur une mise en pratique pédagogique absolument originale. Néanmoins, Josette remarque l'idée d'un mécontentement général : bien parce que le livre n'a pas été publié encore, bien parce que les élèves ne veulent pas que Josette profite tout ce travail comme sujet de thèse, bien les deux choses à la fois. À la fin, à cause de ces problèmes elle ne fait pas une évaluation positive de son travail, c'est normal que la résistance négative des élèves avec lesquels elle a travaillé l'affecte dans une dimension personnelle. Patrick essaie de reconduire cette impression en questionnant la logique fonctionnaliste sur le produit... est-ce que tu es conscient de tout le processus que tu as animé et de tout le travail éducatif développé ?

Patrick, avant un promenade sur la ferme de Josette, nous donne des articles qui développent l'idée de l'implication : J. Ardoine, *Polysémie de l'implication* en Actes AECSE, 1983 ; R. Lourau, *Première variation* en Implication, transduction ; P. Boumard, *L'implication*.

Le 4 mai

Séminaire d'AI. Paris-8.

Beyouannes présente les projets des « IrrAIductibles » : le numéro 5, *L'école et l'université en question*, va sortir toute de suite, et là se trouvent les articles sur la grève universitaire de Rennes-2 ; le numéro 4 s'appelait *Éducation et sport* ; maintenant le comité de rédaction est en train de se réunir pour faire le numéro 6, *Dispositif autogérer* ; et il y a des projets pour numéro 7 et 8 : communautarisme et violence, ethnicitation et institutionnalisation ; et islam et terrorisme sur une perspective politico- critique, sur une démarche descriptive et analytique- compréhensive. La logique de la revue, comme celle du séminaire, est proche à la socianalyse : un dispositif qui fonctionne sur la modalité de l'autorisation, dans la dimension du collectif, dans la production de savoir, de réflexion, de pensée. La revue est un outil qui au sein du séminaire sert ou bien pour refléter l'activité de celui-ci ou bien pour l'animer. C'est le compte rendu de l'interaction et le partage qu'on expérimente dans le séminaire, ainsi comme point d'articulation de la philosophie de la courante de l'AI, dedans ou hors le murs de Paris-8.

Après, P. Ville profite pour expliquer l'expérience du séminaire de l'entretien non-directive et de l'analyse du contenu. À propos de quelques questions de méthode et de regard sur la recherche, la présentation de ce travail est arrivée. Je n'approfondis pas dans ce sujet duquel on a déjà parlé suffisamment.

R. Hess arrive en retard et accompagné de S. Borba, professeur universitaire du Brésil qui travaille dans cette perspective –l' AI en Sud- Amérique a pris un statut si non de scientificité, de reconnaissance intellectuelle ; S. Borba a fait sa thèse à Paris-8 sous la direction d' Ardoïno et de Berger, et maintenant travaille en essayant de développer l'analyse multi référentielle au Brésil –. Quand je commençais à faire le premier contact avec R. Hess pour participer aux séminaires, il était en train de partir au Brésil, précisément invité par Borba. Je me rends compte qu'il ne vaut pas seulement étudier et penser, mais qu'il faut, au fur et à mesure, développer un cadre de contact où pouvoir travailler, une infrastructure où la pensée puisse dépasser un circuit domestique. Cette invitation réciproque paraît qui se trouve plus dans cette dimension protocolaire du fonctionnement de l'institution universitaire et de recherche que dans une dimension réelle d'échange de points de vue ; plus une construction de rapports qui devient si non une forme de « pouvoir sur » dans l'institution, au moins un « pouvoir faire », une ouverture des possibilités de travail.

À ce point-là, je me demande une chose : Est-ce que l' AI peut faire l'analyse sur elle-même ? Est-ce que elle peut se déranger de la même façon qui le fait dans une institution d'ailleurs ? Si bien l'impact de Paris-8 par rapport aux autres universités est important, on respire la tradition contestataire et son histoire contre- culturelle... de quelle nature est l'institué de Paris-8 ? P. Boumard a introduit quelque fois cette réflexion, en ajoutant que, peut-être, l'avenir, le renouvellement, le développement de l' AI se trouve dans une mise en cause de ce qu'elle a été et de ce qu'elle est maintenant. C'est une paradoxe : est-ce que l' AI est tombé dans la même piège qu'elle a dévoilé sur les autres institutions ? On est arrivé à une mystification ou une fétichisme de cette « théorie » ? Quand un étudiant étranger comme moi –et comme des autres, parce que j'ai pu parler avec un étudiant japonais, une étudiante grecque, une étudiante allemande, un brésilien... – se déplace pour s'approcher à cette courante, en la regardant comme une pensée intéressante et importante dans leurs études, on ne peut pas affirmer de forme catégorique un manque de projection et, même, on pourrait nous demander sur le lieu qu'elle occupe dans les « ranking » du savoir.

Le 11 mai

Séminaire d'AI. Paris-8.

Question de méthode : arme sociale et politique, expérience religieuse. Normalement on la conçoit comme quelque chose qui vient donnée pour justifier une pensée. Mais, comme on a

déjà souligné, il y a une réciprocité entre épistémologie et méthodologie, une réflexivité qui nous fait entrer dans la boucle de l'œuf et de la poule... je définis l'objet et après j'adapte la méthode à sa nature, ou à partir d'une cosmovision, je prends un objet dont sa nature est proche. Si on prend l'idée de Devereux, la méthode nous sert à contrôler nos angoisses devant la recherche, dans l'affrontement de l'inconnu. Or, bien on l'utilise d'une forme thérapeutique pour nous déresponsabiliser dans notre production –c'est l'idée qu'on a remarqué par rapport au journal quand une fois qu'on l'utilise on est déjà tranquille, on a déplacé la charge de contradiction –, ou bien on la prend comme outil de pouvoir, en reproduisant un statu quo de la raison ou en essayant de s'en sortir. Moi, je me trouve dans la prise de la cosmovision avant du choix de l'objet, et pourtant, je suis dans la méthodologie avant que dans l'objet. Oui, c'est très dangereux, parce que tout cela peut tourner à vide. Maintenant, je suis plus dans la militance par rapport à une raison qui agit contre la raison instituée, et, carrément, je commence à avoir besoin de confronter ma fois sur cette raison dans une réalité qui lui interroge. Mon projet de recherche voudrait se développer autour de ce questionnement.

L'AI classique : la crise comme un analyseur. C'est la vision dedans les murs de Paris-8. La réalité est une dynamique complexe cachée dans les situations normales et qui peut émerger en situation de crise. La crise oblige à différencier les rationalités, les vies, les situations, elle fait émerger un savoir sur la situation. Pour l'AI la crise est un moment très intéressant, c'est un moment de connaissance.

R. Hess nous raconte la fête d'anniversaire de G. Lapassade : 80 ans, hier, le 10 mai. Un événement présenté comme historique. Un étudiant a défendu son mémoire de DEA sur la vie et l'œuvre de Lapassade, et après tout un acte a eu lieu: discours du président de l'université et la parole d'amis et personnes qui ont travaillé avec lui. Tout s'est filmé. Toute une fête absolument paradoxale par rapport à la personnalité de Lapassade, mais en consonance avec sa nature dissociée et contradictoire. Benyouènes nous a envoyé par email le discours de présentation que R. Hess a fait pour le président de l'université –je n'ai pas pu ouvrir le document et alors je ne peux ajouter aucun commentaire –. P. Ville prend la parole pour montrer ce que Lapassade lui a appris : il affirme que lui, il est l'incarnation du problème entre la théorie et la pratique, entre une démarche réelle entre le discours et l'action ; il a bu de la source principale de la socioanalyse, avec un apprentissage vitale : aller à poser directement aux personnes ce qu'elles pensent, plutôt qu'interpréter ou faire des suppositions abstraites, en circulant partout, en se libérant des interprètes. Lapassade, il est moins théoricien que Lourau –on présente le caractère dionysiaque de Lapassade par rapport à l'apollinien de Lourau –, mais il ne se bouge pas dans la pratique par hasard, mais dans un continu, avec une capacité magnifique d'improvisation et une

grande créativité sociologique. Il se jette dans la situation, en restant toujours presque à la limite de l'analyse, entre une auto-analyse et une analyse interne de la situation.

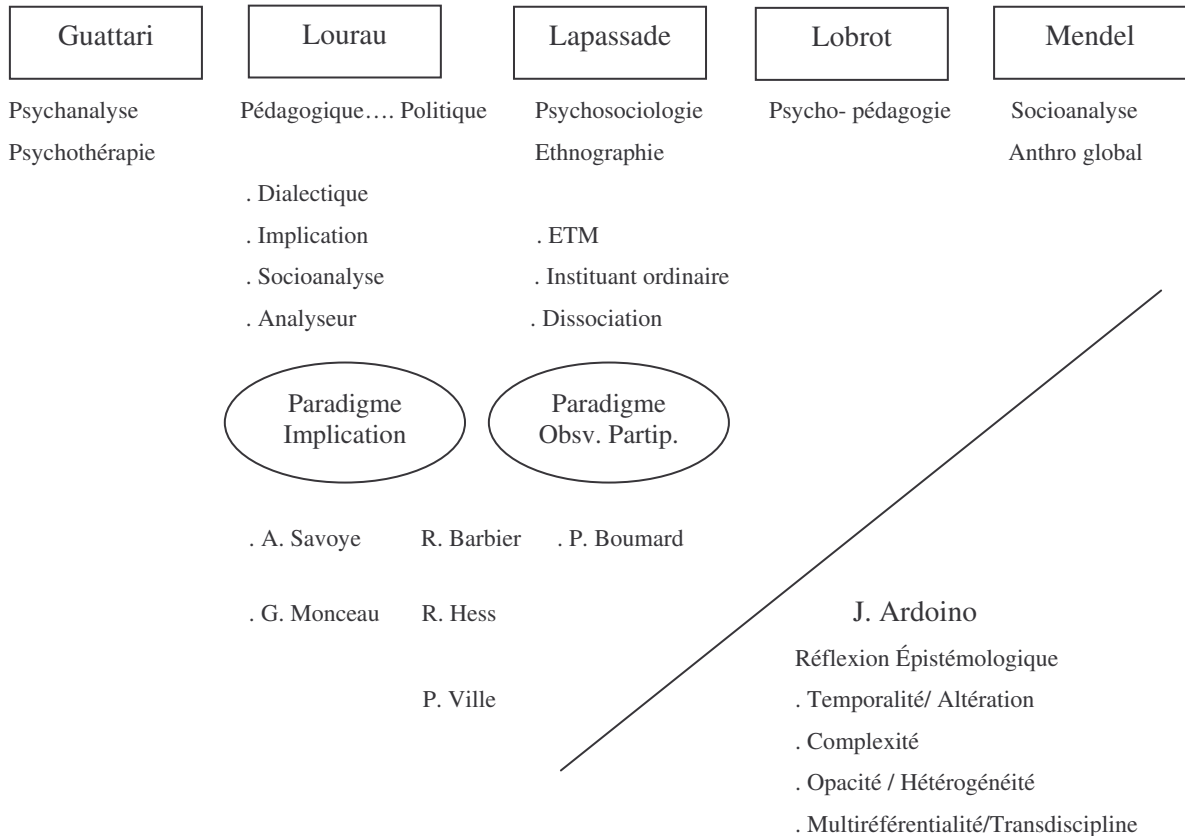
P. Ville affirme une chose qui me fait réfléchir : la complexité oblige quand même à séparer, à la dissection, à un jeu mêler- différencier. Bien si on le donne une nature caractéristique à la réalité, à la fin notre pensée, notre logique, ne peut pas la saisir tel qu'elle est ou tel qu'on affirme qu'elle est. Cela nous introduit dans le problème de comment faire opérative une logique pour qu'elle ne reste pas dans la description abstraite et métaphysique de la réalité, mais qu'elle nous présente des autres outils de construction et production de connaissance. Pour le moment, et après les lectures de E. Morin et la forme de travailler du labo de Rennes et de Paris-8, il me semble que la complexité nous apporte un regard, une autre forme d'aborder ou au moins de se questionner la réalité d'étude, ce qui arrive à une démarche différente et à une construction de l'objet d'étude différente. Regard- objet- méthode conformément une trinité dans la quelle c'est difficile savoir quelle est le premier choix, le premier pas donné. Dans ma situation personnelle, et fortement influencée par mes intentions de venir à France, il y a eu un premier positionnement par rapport au regard ; quand je me suis décidé à rester toute l'année à Rennes et à aller à Paris, le but principal était me situer dans une forme de regarder la réalité, sans un objet précis et concret d'étude et avec une méthodologie qui était articulée en harmonie avec cette type de cosmovision. Évidemment, ne pas avoir un objet d'étude m'a créé si non des problèmes ou moins parfois un sentiment de manque d'adaptation, surtout quand la forme de fonctionnement des séminaires s'agit de présenter tes problèmes par rapport à une recherche concrète et sur un objet d'étude bien défini. Néanmoins, cette même forme de travail m'a permis me plonger dans un analyse ou méta- analyse à partir des problèmes et objets réels de mes collègues de séminaire, c'est-à-dire, m'a permis respirer le regard dans une pratique réelle.

R. Hess ajoute l'importance de l'auto- critique, de savoir les limites de toi-même et de la situation dans laquelle tu te trouves. Ainsi, à l'abri de cette logique, il dit que parfois de mauvais parents font de bons fils, parce que la mauvaise situation oblige au fils à se construire à lui-même. Il fait un éloge du pêché ; le vrai travail de Dieu, dans la religion chrétienne, se trouve dans les vies perdues, non pas dans les vies parfaites. La transgression est une source créative, parce qu'elle implique un questionnement du cadre où tu te trouves, et un courage pour s'autoriser à la création : je suis fils de Dieu, alors je suis Dieu. Il faut sortir de la théologie culpabilisatrice, il faut se libérer, devenir un hérétique, explorer les limites. Il faut oser à se montrer comme une merde, à oser à être humain, pour échapper des chaînes répressives de ce que tout le monde attend de toi, pour faire ce que tu veux et non pas ce qu'on te dicte que tu doit être.

Le 13 mai

Séminaire de DEA. Rennes.

Analyse Institutionnelle : une petite grande famille.



Toute une génération qui se construit dans la contestation de l'université. Un critique de l'institution qui entraîne ses risques : marginalisation de l'AI. Néanmoins, on ne peut pas dire que l'AI soit marginalisé de forme homogène. Si bien c'est normal cette attitude de l'institué par rapport à cette contre- sociologie contestataire, Lapassade, Lourau, Lobrot, ils sont très connus comme intellectuels et penseurs, surtout dans l'Amérique latine.

On prend des textes pour les travailler. G. Lappassade, *Analyse Institutionnelle et psychosociologie*, en Pratiques de Formation, n° 33, septembre 1997, pp. 85-93 ; B. Jabin et M. P. de Miras, *La carrière d'un déviant en milieu scolaire*, en Pour, n° 144, 1994, pp. 85-94 ; P. Boumard, *Culture institutionnaliste et culture ethnographique* ; R. Barbier, *L'analyse institutionnelle en nécessaire filigrane épistémique...*, en Pratiques de Formation, n° 32, octobre 1996 ; G. Lapassade, *Court traite de microsociologie*, en Pratiques de Formation, n° 28, octobre

1994, pp. 27-60. On travaille beaucoup : chacun travaille un article et le présente aux autres et tout ce qui apparaît nous sert comme animateur de la réflexion.

- R. Barbier, L'analyse institutionnelle en nécessaire filigrane épistémique. On montre le questionnement épistémologique de l'AI et la réflexion sur tout la carte théorique qu'elle a produit par rapport au questionnement qu'elle provoque sur le social. Il présente aussi la lutte contre des autres cosmovisions du social plus proches à la raison instituée, et il analyse les raisons de la réitérée exclusion de l'AI du monde de la production scientifique du social... incompréhension ? exclusion ? exclusion avec incompréhension ? Patrick, par rapport à cette résistance qu'il l'étend à l'ethnographie, parle d'un processus : au début, on l'ignore ; après on le critique ; progressivement on le vise et, finalement, on l'accepte comme propre. Barbier parle du débat intervention/ observation en décrivant le tableau de penser dans l'action.

- G. Lappassade, Analyse institutionnelle et psychosociologie. Il reconnaît le rôle fondateur de la psychosociologie dans l'AI pour conclure qu'il ne la conçoit pas dehors la psychosociologie, qu'elle reste toujours là. Il met en cause le débat théorie- pratique, en ajoutant son glissement naturel entre la réflexion et l'action politico- critique, entre la compréhension et la compréhension critique à travers de l'action, une plus-value qui marque la frontière entre l'ethnométhodologie et l'analyse institutionnelle – l'ETM s'intéresse sur la production sociale, mais à froid ; elle enregistre, transcrit et analyse, mais elle ne remet pas en cause l'ordre établi ce qui peut conduire à un fétichisme institutionnel –. Il parle aussi des moments de l'AI entre le micro et le macro : si bien l'AI commence dans le micro en prenant la psychosociologie comme racine (60), elle a un deuxième moment macro (68-70) où elle sert d'outil pour repenser la société –notion instituant, institué, analyseur, travailler sur la crise –, pour revenir après au micro avec l'influence de l'ETM et de l'interactionnisme symbolique –notion de instituant ordinaire, travailler sur la routine, croisement avec l'ethnographie –. Il relativise la notion d'institution, en affirmant qui n'est pas un terme claire et défini et en le mettant dans le processus, dans l'aller et retour d'une action dans le cadre institutionnel mais aussi dans le quotidien. Un texte qui porte le signe lapassadien dans une écriture narrative, descriptive, où il habille sa vie de ses réflexions, ses débats, ses théories. Le vrai fondateur peut être Castoriadis, quand dans son livre *L'institution imaginaire de la société*, fait une opposition entre le marxisme et la psychosociologie américaine, et remet en cause la super- théorie de Marx et essaie de donner une seconde version de

l'histoire en sortant de ce cadre de pensée. Toute l'AI fondée sur la crise, dans le macro, c'est une tentative de sortir des schémas de pensée données par le marxisme et le freudisme, les deux grandes prophéties de notre temps, en dépassant le structuralisme, le déterminisme et le fonctionnalisme, pour se libérer d'un impérialisme intellectuel qui s'avait fait très fort. On cherche le sens dans le micro, surtout à partir des années 84-85, où il paraît que le paradigme de l'AI tourne à vide. L'AI était incapable de penser la routine, et s'il n'y avait pas de crise, il fallait la provoquer... mais, dans ce cas-là, le chercheur ou l'analyste social devient un agitateur politique, un militant. Extraordinaire –ordinaire, crise- routine, ouvrent une brèche dans le paradigme. Pour les institutionnalistes classiques, instituant et ordinaire est une contradiction, un scandale ; la friction entre l'AI et l'ETM nous ramène à penser en ces termes, et le micro ordinaire, la déviance ordinaire, émergent.

Les interactionnistes nous apportent quelque idée sur la question. Les interactions produisent la situation et le sens de celle-ci, toute réalité sociale est la définition continue d'une situation. Le même débat se produit quand on pense sur le niveau de dépendance des interactions du cadre social où elles se produisent, de l'interaction en réaction à l'institution où elle se donne. Néanmoins, le terme « travail d'institution » sur une vision plus macro ou micro répond à une conception épistémologique constructiviste, où le sens s'élabore au fur et à mesure dans les interactions en résultant un sens social organisé.

Et la recherche-action ? Qu'est-ce que c'est la recherche-action ? Quelle est la frontière de la Recherche- action et l'ethnographie ? Dans le colloque de Bourdieu et l'ethnographie, Lapassade ne fait pas la différence, parce qu'il ne conçoit pas la recherche sans l'action, sans la transformation de la réalité sociale que la propre production de connaissance provoque. Selon Patrick, il faudrait prendre deux axes d'analyse : 1) la transformation de la situation, ce qui implique une intentionnalité qui nous propose différentes modalités qui donneront des rôles différents aux acteurs –partir des acteurs pour répondre à mes questions –; 2) recherche qui viendrait des acteurs, à partir des pratiques basées sur les acteurs. On peut viser différents types en fonction du mode de recherche, de la place différente des praticiens et du but de la recherche. Par contre, la première recherche-action se produit dans un contexte totalement utilitariste, comme critique par rapport à la démarche traditionnelle –Kurt Lewin voulait changer les coutumes alimentaires américaines après la guerre –. Redéfinir la recherche-action peut être parfaitement un sujet de thèse aujourd'hui.

Et l'ETM, quelle est son état actuel ? Patrick nous présente quatre courantes :

- l'ETM anti-sociologique, prise pour les puristes de Garfinkel, et représentée par E. Hess et L. Queré.
- l'ETM de la sociologie radicale qui pousse jusqu'au bout la critique et la sociologie profane, représentée par G. Lapassade et P. Boumard.
- l'ETM qui met l'accent sur l'analyse des conversations, centrée sur l'indexicalité et critiquée parce que, si on la radicalise, on arrive à l'incommunicabilité. A. Coulon est son principal représentant.
- l'ETM logique, qui voit dans la réalité sociale un système de postulats et que celle-ci se construit par l'opposition de ces postulats. On prend la notion de vérité locale, développée par Feyerabend. Y. Lecerf travaille sur cette perspective à Paris-7.

En Amérique on peut voir deux lignes : l'ETM sociologique, inspirée en Garfinkel et élaborée après par Sumsky, Erickson, Castaneda –qui remet en cause l'ordre institutionnel en développant l'ETM et la psycho clinique –, Jules- Rossette, et l'ETM linguistique, plus proche à Cicourel et Sacks.

On conclut sur quelques réflexions sur la pensée qui reste latent dans tous les courantes : la production de connaissance implique penser la réalité sociale, et la forme plus radicale de le faire, c'est la confrontation avec le terrain. Le travail de terrain implique donner la parole aux acteurs, faire l'oreille au social, et précisément pour cela, toute recherche est imprévisible dans ses conclusions. La notion de transversalité qui se développe aussi dans ces courantes, nous ramène à la idée d'une construction *ad hoc* d'une démarche par rapport à une réalité globale, une réalité désorganisée où on pourrait passer d'une chose à une autre sans hiérarchie –la notion de transduction fait référence à cette logique –.

Le 14 mai

Séminaire de DEA. Rennes.

Un texte nous occupe la journée : D. Guillier, *Implication, Transduction*, de la revue Institution et Implication. J'ai élu ce texte parce que j'ai des problèmes à saisir la notion de

transduction que R. Lourau a introduit. Patrick nous oriente dans le texte : qui est D. Guillier – une des disciples plus proches de Lourau –, et quel est le cadre conceptuel, le contexte – l’implication, la place du sujet dans la production de connaissance et par rapport à l’objet –. Comme on a déjà souligné avant, Patrick ne partage pas l’idée de se centrer sur l’implication d’une forme absolue, car on risque à la disparition de l’objet par le sujet ; il défend l’idée de faire entrer le sujet, mais sans transformer l’objet seulement dans un prétexte. À propos de cette idée Lourau parle de sur – implication lorsqu’on parle de l’implication dépourvue de son analyse.

La notion transduction laisse entrevoir l’intention de Lourau de dépasser une raison instituée, pas seulement celle du positivisme et de la logique cartésienne – déjà questionnée par le constructivisme et par les contre- sociologies – mais la raison déjà instituée du constructivisme et de ces contre- sociologies mêmes. Il veut dépasser la notion d’implication et les autres outils de l’AI que, après un processus d’institutionnalisation, sont entrés dans une mimétique de la recherche, dans un usage plus ou moins protocolaire en s’éloignant de la pensée pour s’intégrer dans la méthodologie gestionnaire. Il se rend compte que ce type de méthodologie peut être utilisée dans une logique hypothético-déductive, qu’elle peut nous poser le même type de questions et d’obstacles quand on prend des « indicateurs » comme instituant, institué, analyseur, indexicalité, rôle, etc. Il présente comment l’implication vient à être parfois un maquillage ou un supplément subjectiviste d’un ensemble dont la cohérence reste objectiviste ; une réaction hyper- subjectiviste qui renforce la dualité objet- sujet. Il critique le subjectivisme de Morin et de Guattari en affirmant que c’est un autre lieu où réfugier la domination et l’exploitation de nous objectiver.

Il parle de la connaissance en train de se faire, mais il ne se dirige pas précisément au constructivisme. Est-ce qu’il y a une façon de prendre la réalité dans sa nature complexe ? Lourau propose une pensée en « spirale » – peut-être l’analogie de Guillier n’est pas très bonne, car Lourau présente une pensée qui refuse la catégorisation, la déduction, la induction, la clôture de champs, pour entrer dans une dialectique localisation / délocalisation/ relocalisation. Il propose la forme, l’écriture comme porte pour modeler ou construire cette type de pensée, le langage mis en forme pour dessiner et explorer des autres logiques. Derrière l’écriture on trouve une intelligibilité, une forme d’inter- lire, de lire à l’intérieur. Il n’existe pas un objet avec une fonctionnalité localisée, ni avec une esthétique délocalisée... pour Lourau, il s’agit de plusieurs fonctionnalités partiel ou totalement délocalisées. Chez Lourau on peut viser la préoccupation de former une nouvelle pensée, de cracher sur les concepts. Pour cela, au contraire qu’Ardoino, Morin, Guattari, il va dehors les sciences humaines, en centrant le débat épistémologique dans une dimension transdisciplinaire.

Le texte parle des termes idée/ notion/ concept. Patrick nous montre que cela fait référence au débat philosophique du XVIII^e siècle, entre l'idéalisme de Descartes et l'empirisme de Hume –où la pensée n'est que le produit après la sensation, en s'opposant à l'idéalisme –. Ainsi, Hume permettra de sortir de la théologie du Moyen Âge, mais sans penser l'esprit humain. Il faudra attendre la médiation de Kant pour le penser et voir l'entendement comme la mise en forme de penser la réalité, la réalité perçue. C'est mise en forme arrivera au terme « notion ». Mais, le travail avec les notions se fait à travers de la raison, catégorie abstraite de l'esprit qui élabore le « concept » pour appréhender le monde. Le terme « idée » fait référence à une pensée, mais pas encore rationalisée. La phénoménologie mettra en cause l'idéalisme de Kant en affirmant qu'elle représente une extrême valorisation de la pensée humaine. Par contre, aujourd'hui on pourrait viser un retour à la valorisation de la pensée...

En synthèse, Lourau se demande sur le processus de création... Comment est-ce que l'être humain crée et invente la réalité ? Comment théoriser sans rien instituer ? Qu'est-ce qu'un savoir éphémère nous apporte ? Est-ce qu'on peut penser une vérité instable avec une pensée provisoirement stable ? Il présente une mise en brèche permanente, une relativisation de la pensée et de sa logique dans l'essai de trouver un autre horizon. Finalement Patrick nous ramène des thèses louraistes : G. Monceau, *Le concept de résistance en éducation* ; E. Marx, *implication et connaissance*.

L'après-midi R. M. Bouvet vient nous parler de son article « *Je crache sur l'observation participante* » qui se trouve dans le bouquin Ardoino, J., Boumard, P. et Sallaberry, J., *Actualité de la théorie de l'institution : Hommage à René Lourau*, Paris, L'Harmattan, 2003. Une provocation pour réfléchir sur les limites du dispositif de l'observation participante, souvent critiqué par R. Lourau, et qui remet en cause le débat épistémologique de l'approche ethnographique. Cette critique nous conduit à la question qui se posaient déjà les surréalistes et André Breton : comment est-ce qu'on peut sortir de l'instituant du regard ? et par conséquence... comment est-ce qu'on peut résoudre le problème de l'observation participante quand elle peut se réduire simplement à la monstration d'images déjà construites ou représentations propres à notre biographie ? Ce n'est pas étonnant la conception « raciste » que Lourau avait par rapport à l'ethnologie et l'étude de l'autre... on enferme l'autre dans notre prison mentale.

Pour affronter la polémique...mettre en lumière la part du sujet qui contribue à construire la recherche, dévoiler notre prison mentale comme point de partie... voilà, l'analyse de l'implication au secours des outils qualitatifs de recherche. Des dispositifs de compensation

qui obligent à se méfier de notre propre regard : journal de bord, participation... Mais, on l'a déjà vu le matin, Lourau trouve la théorie de l'implication insuffisante pour aborder la relation objet- sujet. Il critique le journal comme une forme plus lucide et maîtrisée de séparer le sujet et l'objet, mais qu'à la fin ne facilite pas la compréhension ; cela nous ramène à déposer l'implication quelque part et rester tranquille, en s'enfuyant d'une implication problématique et en la transformant dans une implication confessionnelle.

Par rapport à ce matin, il apparaît l'écriture comme forme de sortir d'une pensée instituée. Lourau prend l'écriture surréaliste pour rejeter l'écriture scientifique et ce qu'elle implique : déduction, induction, catégorisation, construction. Cette écriture le permet de développer l'idée de transduction comme alternative à la rigidité déductive et à l'obsession inductive. Il veut prendre en compte le mouvement de la pensée, trouver le moment de la « dissolution du savoir institué ».

Lourau a préféré l'intervention à l'observation comme mode d'entrée en connaissance- il ne faut pas oublier sa formation socio analytique -. Mais... quelle est la frontière ? Est-ce que l'observation n'est pas déjà une intervention et l'intervention n'a pas besoin de l'observation pour saisir son sens ?

Le 18 mai

Séminaire d'AI. Paris-8.

J'arrive en avance. Dans le labo, un petit groupe hors du séminaire travaille sur l'intégrisme islamique. Roger et Benyouènes se trouvent dans le groupe, avec une femme allemande, une femme marocaine et deux hommes arabes. Je me présente et fais partie du groupe. Roger nous passe un texte qui essaie d'analyser certains aspects de la folie intégriste : 1) perturbation morale, 2) dissimulation, 3) paranoïa, 4) interprétation politique archaïque. C'est une première voie d'analyse, mais les composants du groupe sont plus pour un travail descriptif et narratif des expériences réelles, biographiques des leurs propres composants, d'une reconstruction historique d'une situation qui émerge quand on habille et on recherche dans l'histoire réelle du témoin. La femme marocaine ajoute que, dans les universités, il n'y a pas déjà de marxistes- léninistes de formation, mais que les frères d'Égypte ont pris tout le pouvoir intellectuel. Elle trouve intéressant ce passage.

Néanmoins, les conflits dans le groupe existent par rapport à comment s'organiser, de quel côté aborder le sujet de discussion. Un des composants ne veut pas perdre le temps en circulant sans aucun sens par l'abstraction de l'analyse et par la question du terrorisme sur le regard que tous les jours on voit aux médias ; il se fâche sur tout avec Roger, qui dans son caractère, son illusion et sa sagesse, parfois il a tendance à monopoliser le discours du groupe. Benyounès revient aux notions de dispositif et de performatif, pour défendre l'idée du groupe de travail comme dispositif toujours « en train de », susceptible d'organisation. Il faut entrer dans une dialectique, chacun avec sa perspective, pour reconduire au fur et à mesure chaque perspective dans une tendance et directions, quand même toujours avec ses aspects marginaux. Et... par rapport à ce notion, Benyounès souligne la table ronde que G. Lapassade, R. Hess, S. Borba et C. Wulf ont construit hier sur la notion de dispositif et de performatif.

C. Wulf entre dans le séminaire. Pour moi c'est un fait curieux, parce qu'il est, ainsi comme G. Lapassade, R.Hess, P. Boumard, J. Ardoino, un des auteurs que parfois j'ai lu. C'est intéressant le rencontre avec l'auteur d'un livre que tu as exploré ; il s'agit d'une espèce de complément vital par rapport aux idées et au saveur que le livre te transmet. Sur une logique totalement différente à celle du séminaire, il fait une petite classe magistrale, une présentation propre d'un professeur universitaire invité pour apporter quelque chose au collectif. C'est très frappant cette observation, parce que derrière ce simple détail, on trouve tout un positionnement différent par rapport à la recherche en éducation, à l'anthropologie et au regard sur les sciences humaines. Il se tient dans une fonction et un statut, et il le développe comme il le conçoit, sans savoir que dans le contexte qu'il le fait n'est pas si évident. Cette expérience me fait réfléchir sur comment la cosmovision arrive à te construire et comment il y a des expérience vitales, des sensations qui te font apercevoir cet aspect, même s'il se filtre avant par la dimension affective que la rationnelle.

C. Wulf avec sa fonction et son but très clairs commence sa présentation. On ne peut pas faire de l'éducation sans l'anthropologie, parce que dans le phénomène éducatif on trouve toujours des idées ou bien explicites ou bien implicites sur l'être humain. La question éducative nous renvoie de manière constante à la question de quelle conception de l'être humain on est. La philosophie kantienne nous présente un intérêt sur le perfectionnement de la personne en constituant une anthropologie de type normatif. Aujourd'hui, on ne peut pas rester dans cette anthropologie, il faut s'en sortir. La mort nietzschéenne de Dieu et foucaultienne de l'être humain nous ramène à un questionnement du modèle abstrait d'homme. Il ajoute qu'il faut faire une anthropologie qui saisisse la pensée de notre moment, la complexité, l'incertitude, dans l'acceptation de plus on saisit, moins on connaît. L'anthropologie étudie des aspects vitales pour la réflexion éducative : l'amour, l'amitié, le temps et l'espace, l'institution, la mémoire,

l'imaginaire, le pouvoir, la communication... Mais on ne peut pas traiter ces aspects comme notions fermées, dans une logique nominaliste, il faut se situer contre une pensée instituée qui prétend nous présenter la réalité comme achevée, fermée, complète ; si on suit cette mode, si on se marie avec elle, toute suite on se divorce d'elle, parce que la mode change tout le temps. Ainsi, le centre d'attraction de l'anthropologie se situe dans la diversité, sur le culturel et l'historique plus que sur une dimension généraliste. Il n'y a pas de recettes aux problèmes, de la même façon qu'il n'y a pas de plans et projets de constructions des mêmes.

Wulf essaie de nous situer dans les cosmovision anthropologiques : 1) un premier moment, c'est l'anthropologie philosophique, où on essaie de saisir l'être humain par rapport aux autres espèces vivantes, en développant les notions de néoténie et une compréhension de caractère comparatif ; 2) l'école des annales représente la période où on met l'accent sur l'historicité de l'être humain, et on situe l'analyse sur une dimension diachronique ; 3) le troisième moment relie l'anthropologie au sens ethnologie, en construisant une dimension plus synchronique, en focalisant les situations d'étude sur une compréhension relative, et en mettant l'accent sur l'autre. Si bien, on a toujours tendance à l'homogénéisation, il faut s'échapper vers la particularité, vers l'hétérogène qui nous produit un sens plus riche et un rapport anti-impérialiste du savoir. Il affirme que normalement on utilise trois stratégies pour réduire l'autre à nous-mêmes : ou bien on met l'accent sur l'individu en adoptant une perspective égocentriste ; ou bien on construit un regard logocentriste, où c'est une rationalité plus bonne qui travaille vers l'homogène ; ou bien, on essaie de mesurer à l'autre par rapport à moi, sur une perspective ethnocentriste. Aujourd'hui, en deuil par Dieu et l'être humain, l'anthropologie prend une perspective plus pragmatique et matérialiste pour transcender dans son étude, elle prend comme centre d'étude le corps. Avec ce type de démarche, on développe des différents aspects : la dématérialisation, la technologisation, la fragmentation, le sexe, la performativité...

Il parle du rôle central de la mimésis dans l'éducation. L'imitation créative nous fait nous construire à nous-mêmes. Par rapport à la mimésis, les rituels jouent aussi un rôle protagoniste. Néanmoins, ils ont un côté négatif et un autre positif : ils peuvent annuler l'autonomie et les sens de la situation, la responsabilité de l'individu ; par contre, il n'y a pas de social sans rituel, pour former un intérieur et un extérieur. Ainsi, l'action conforme le rituel et au même temps, le rituel conforme la réalité sociale. C'est pour cela que la recherche ethnographique essaie d'étudier les pratiques sociales en forme de rituel pour saisir la construction du sens humain de la situation. Et entre la mimésis et le rituel, C. Wulf introduit l'image et l'imaginaire. L'image est une forme de représentation de la réalité, une forme de saisir l'extérieur et l'intérioriser, une forme de faire présent l'absent.

Un parcours intéressant, mais que je n'arrive pas à le trouver très original, comme une perspective qui apporte quelque chose de nouveau. Tout cela se me présente comme une synthèse très superficielle du moment des sciences humaines très développée et de laquelle j'ai déjà lu quelque chose... Néanmoins, cela me fait voir que cette vision, qui est parfois très critiquée par une raison instituée et prise comme très discutable, est partagée par des courants de recherche en Allemagne, et concrètement à Berlin.

Éloges à C. Wulf et remerciements de R. Hess, P. Ville, S. Borba, Benyounès et Roger. Rituels universitaires? Réactions : R. Hess est très intéressé sur le point de l'amitié que Wulf a touché, il se demande la forme d'aborder la recherche sur ce sujet ; S. Borba, souligne l'importance de cette « épistémologie nouvelle » par rapport à introduire la subjectivité, l'historicité et la temporalité dans l'étude de l'autre, et il réfléchit sur le caractère du performatif comme mise en scène, comme rituel où on peut trouver trois dimensions : linguistique, corporel et esthétique ; R. Hess présente la nature contradictoire du rituel, en ajoutant qu'il y a deux aspects déjà visés par Platon et Aristote : le premier affirmait que si on ne peut pas se résister au pouvoir de la mimésis, il faut exclure de l'état toutes les choses négatives pour ne pas les ritualiser et ne pas les faire susceptibles d'imitation, mais si on exclut on risque d'un basculement; le second, Aristote, défendait l'idée d'accepter le négatif de l'être humain pour le traiter, en se confrontant à ce côté négatif .

Benyounès commence à faire sortir les désaccords ou plutôt les différences par rapport à l'école française. Wulf ne présente pas une dimension clinique de l'anthropologie de l'éducation et ses conséquences dans la méthode : l'herméneutique, le travail de sources historiques, la réflexion philosophique- critique à travers la recherche-action et l'accompagnement, la démarche ethnographique comme une autre forme de compréhension... Wulf affirme qu'il n'a jamais fait la recherche clinique, mais qu'elle est tout à fait légitime et que l'intervention comme méthodologie trouve sa nature dans le caractère appliqué des sciences de l'éducation. Un point très intéressant où on peut apercevoir la position de l'école anglaise et allemande, et la française –j'insiste sur le détaille du rôle que joue dès le premier moment C. Wulf comme maître de conférence, comme révélateur de précisément ces divergences par rapport au savoir et la production de connaissance–.

Benyounès lance la provocation d'écrire un numéro dans les Irréductibles sur les dispositifs éducatifs et pédagogiques. R. Hess réagit à cette provocation et la relie avec les désaccords ou divergences entre les deux écoles : il dit qu'on ne doit pas réduire le dispositif à une machine, à un appareillage abstraite, parce qu'on risque d'entrer dans une dimension technologique de l'éducation ; il faut concevoir le dispositif et le performatif comme quelque

chose vivante, qui bouge, qui a une nature biologique à travers sa construction réflexive dans la situation de vie, à travers plus une perspective philosophico- anthropologique. Il souligne que peut-être Wulf oublie un petit peu l'anthropologie historique, où le clinique, l'ethnographie a toujours été la source et la nourriture de l'anthropologie ; parfois on a tendance à naturaliser nos institutions, nos connaissances, en perdant les traces historiques de leurs fondations... dans nos disciplines on est toujours dans l'historicité, parce qu'elle nous permet une porte de compréhension, or l'aspect fondamentale de l'accompagnement et de la démarche clinique, de l'introduction de l'objet de recherche dans une dimension temporel non pas en termes d'espace –sens diachronique –, mais en termes biologiques, d'altération, d'évolution...

C. Wulf nous présente la revue où il participe « Hermès », qui travaille depuis le 1988 et a fait 38 numéros. On voit qu'elle compte avec une bonne infrastructure, et que font partie beaucoup de personnes très fortes et reconnues : E. Morin, J. Habermas, G. Gauthier, F. Laplantini... On trouve six grands domaines au cœur de la revue : épistémologie des sciences de l'information et de la communication, enjeux de cohabitation culturel mondial, cognition et communication, opinions, stéréotypes et représentations, identités et cultures et mutations politiques par rapport à tout cela.

Le 3 juin

Séminaire de DEA. Rennes.

La séance d'aujourd'hui est réservée à la pédagogie. P. Boumard donne la parole à une fille grecque pour nous présenter la démarche qu'elle est en train de faire sur la pédagogie de projet. Pendant 2 mois, en Grèce, elle a fait l'observation participante, accompagnée de son journal de bord, dans une classe d'une maîtresse d'une école maternelle qui est pour l'application de ce type de pédagogie. Elle nous introduit un petit peu sur qu'est-ce que c'est la pédagogie de projet : avec l'objectif d'autonomie, responsabilisation, développement personnel, on met en pratique des dispositifs de discussion, activité, évaluation, à partir desquels et en partant des intérêts des enfants on approfondit sur un sujet concret. Toute de suite, elle exprimera ses contradictions et ses contraintes par rapport à ce travail : quoi observer et comment l'analyser, quel est le problème qui fait que la maîtresse trouve des difficultés d'application... Dans ses observations elle a vu que la prof n'arrive pas à approfondir, n'arrive pas à tricoter la méthode, à relier les techniques et les expériences –dans toute observation on fait émerger automatiquement les aspects négatifs, les choses qui ne marchent pas, mais... quel sens se trouve derrière cette première critique ? Peut-être une deuxième analyse pour saisir le

positif est toujours obligée –. Elle ajoute que ce n'est pas tout l'établissement qui travaille sur la pédagogie de projet, mais que c'est seulement elle, la maîtresse, qui le fait et avec beaucoup de problèmes. Après ses premières paroles, P. Boumard lui pose une question de base : quelles sont tes références sur la pédagogie de projet ? Il trouve que la notion de projet qu'elle a donnée dans son exposition est très courte, très étroite. La fille dit que ses références sont surtout d'auteurs américains. P. Boumard ajoute qu'en France la notion de projet se prend comme une notion globale, qui entraîne toute une forme de vie à l'école... non pas seulement Freinet, Decroly ou Montessori, mais on le trouve dans la pédagogie institutionnelle, par exemple M. Lobrot pour lequel le projet, dans ces termes, c'est une évidence.

Dans ce contexte, Vitruve apparaît... mais, qu'est-ce que c'est Vitruve ? –je le demande et ma question se reçoit comme hérétique à cause de l'ignorance de son existence –. Ma collègue m'aide et me présente à la mystérieuse Vitruve : une école qui se trouve à Paris XX, dans un quartier de la banlieue, qui fonctionne depuis 40 ans avec cette notion globale de projet en s'appuyant sur la pédagogie auto- gestionnaire, l'auto- évaluation et le conseil de classe et de l'école en forme de AG. Là-bas, on trouve les enfants du quartier, non pas ceux de la petite bourgeoisie qui choisit une éducation différente et dans quelque forme élitiste par rapport à l'école traditionnelle. P. Boumard affirme qu'à Vitruve, on pourrait dire, on applique la philosophie de la pédagogie Freinet, mais sans le caractère sectaire que normalement porte parmi ses militants. On trouve des dispositifs partout, sans aucun programme, et en sortant du caractère technique d'activité ou d'atelier que normalement se produit dans l'application de la pédagogie de projet ; c'est la vie qui se trouve à l'école : les enfants décident les contenus, la forme, la progression de leurs apprentissages, on les responsabilise de toutes les activités en devenant l'école son espace, sa vie même. C'est vraiment intéressant : les gamins apprennent sans savoir qu'ils apprennent, toujours sur la pratique, sur la réalité sociale.

Moi, à ce point-là, je me demande quelques aspects : comment est-ce qu'on arrive à articuler ce type de fonctionnement ? Comment est-ce qu'ils surmontent les inspections et le contrôle de la politique éducative ? Comment est-ce qu'ils affrontent la divergence même dedans l'école par rapport aux enseignants qui ne pensent pas comme ça ? Je m'imagine dans une école où j'ai fait mes pratiques, et je trouve vraiment difficile arriver jusqu'à ce point : contraintes personnelles et idéologiques dans l'école, mais administratives et politiques en dehors. P. Boumard répond à ces questionnements en faisant un parcours historique sur sa mise en marche et son évolution –il a travaillé beaucoup avec eux et sa propre fille est allée là-bas –. Le départ se trouve dans un moment d'ouverture sur une méthode d'apprentissage qui s'appelait d'auto- socio- construction (années 50-60). Dans cette période on a établi 12 établissements expérimentaux, entre lesquels, se trouvait Vitruve. Depuis ce moment, ils ont été le centre de

cette pédagogie de projet, mais aussi la périphérie, la déviance... ils ont été toujours fiels à sa philosophie pédagogique, en restant dehors de quelques initiatives des institutions politiques, même s'ils ne comptaient pas avec les subventions. Ma question me renvoie à une réflexion de Lapassade dans *Les chevaux du diable* : « Voilà ce que je propose d'appeler le "fantasme de la répression", de la menace extérieure, de la surveillance étatique, utiliser pour légitimer la résistance au changement. On ne veut pas changer. Mais on ne veut pas le dire ouvertement : on dit alors qu'on est obligé de maintenir l'ordre et que, si on commence à le changer, la répression va aussitôt frapper (31) ».

La force du projet se trouve précisément dans sa dimension collective et communicative, en imprégnant toute l'école d'une forme de vie, d'une forme d'action. Le projet ne reste pas dans la technique, dans l'instrumentalisation ; il casse l'organisation traditionnelle de l'école en la faisant d'une nature différente. Braderie, journal de classe et presse de l'école, évaluation continue et permanente, ouverture absolue de l'école au quartier, participation des parents dans la classe comme éducateurs profanes, l'apprentissage par sujets d'intérêts et sur une dimension absolument transdisciplinaire... Dans certaine façon, la thèse du document que P. Boumard nous a donné – *Éducation and the institutional artefacts* – se voit reflétée sur l'expérience de Vitruve : l'éducation comme processus de vie où derrière toutes les dispositifs et techniques se trouve un regard sur l'être humain, une réflexion et une logique politico-philosophique de faire de l'école un lieu ouvert dans toutes les directions, un lieu naturel de vie et de communication, d'expériences auto- construites et partagées. En s'appuyant sur une théorie critique et pragmatique de l'éducation, la pédagogie de projet essaie de mettre à l'école dans une logique de vie sociale et laisser plus espace à l'enfant que celui-là qui laisse l'école traditionnel, l'objet de travail.

Des questions : Est-ce que cette type d'école n'est pas une forme de désocialisation ? Jusqu'à quel limite on peut ou on doit construire une école qui fonctionne d'une forme absolument différente à la société ? Est-ce que l'enfant ne nous demande pas ce qu'il est ? S'il ne connaît pas plus qu'il est, comment est-ce qu'il va nous demander ce qu'il devrait être ? P. Boumard me répond avec son expérience personnelle comme père d'une fille qui a vécu cette type d'école : elle devient très responsable de soi-même, s'implique d'une forme très personnelle sur tout ce qu'elle apprend, elle a une connaissance si bien très profonde, très morcelée –ce qui lui donnera plus de problèmes après, mais surmontables avec les stratégies de vie et de relation qu'elle a appris –, et se questionne le fonctionnement des choses que les autres enfants prennent comme naturels. Par contre, l'école ne se trouve pas dans une bulle, tous les enfants savent que son école ne fonctionne pas comme les autres et ils savent qu'après ils affronteront des formes d'organisation très différentes... le plus importante c'est qu'ils sont

conscients de tout cela, et ne le prennent pas comme quelque chose déjà établie, donnée, qu'il faut accepter parce qu'une autre réalité n'existe pas.

P. Boumard veut revenir sur la méthodologie de l'observation. Il pense que ma collègue est obsédée sur un aspect concret : si la maîtresse applique ou pas la pédagogie de projet. Patrick remarque que c'est beaucoup plus intéressant d'observer ce que la maîtresse fait réellement, en sortant de l'hypothèse comparative. Saisir la réalité scolaire non pas en termes de contenu ou d'apprentissages, mais en termes de comment se construit la réalité sociale de l'école, le type de société qui fonctionne –cette perspective a été très développée par les interactionnistes symboliques et l'école ethnographique anglaise de P. Woods –. Sur cette dimension on a dit parfois que les enseignants sont les plus mal placés pour ce type d'observation, parce qu'ils deviennent toujours au regard du contenu à cause du rôle qui développe dans le terrain : « Toi, comme maîtresse de maternelle, est-ce que tu ne vas pas basculer sur le contenu ? Les premières approches que tu a fait me donne cette impression ».

Une autre collègue du séminaire pose une question : les dimensions à aborder dans le projet et les limites dans ce travail... Est-ce qu'il faut accepter tout type d'activité auto-gestionnaire? Si non... qui est la personne qui met les limites ? Pour quoi ? Est-ce qu'il existe une limite à la non-directivité, un niveau de censure?

Notion de projet, un sujet très intéressant. On termine sous la parole de J. Ardoino qui a consacré une partie de sa réflexion à cette notion –je l'avais déjà lu dans son bouquin *Les avatars de l'éducation* –. Si bien le projet, c'est quelque chose à suivre par rapport à l'instant, on trouve projets de différente nature : projet programmé –déjà organisé, qui met en implication quelque chose qui est déjà là, avec un fin déjà connu et pourtant avec un temps chronométré, mort – ; projet visé –quelque chose sur laquelle on va, mais sans savoir où on arrive, avec de l'intentionnalité, mais aussi de l'incertitude ; il peut être trajectoire ou bien improvisaire, et il porte un temps biologique –. Par rapport à ce notion il distingue aussi entre agent, sens économique, acteur, sens politique, et auteur, sens existentielle dans laquelle je m'autorise à faire quelque chose, à investir un projet –déjà remarqué dans la séance du 10 mars, page 29 de ce journal –.

Un conseil bibliographique d'une de mes collègues de séminaire: Boutinet, *L'anthropologie du projet*.

Le 8 juin

Séminaire d'AI. Paris-8.

Le travail ethnologique doit être monter comme une fiction, comme un film. Après la recherche, le recueil des données, il s'agit de faire une construction, une mise en valeur, une création du conte que tu veux raconter ; il faut armer un propos, lui donner de la puissance et de la force : qu'est-ce qu'on veut dire ? Quelle est la meilleure logique qui donnera force à ce que je veux dire ? Réflexion qui introduit P. Ville par rapport aux obstacles que décrit un de composants du séminaire qui travaille sur la pédagogie de Montessori.

Travailler l'écriture dans le groupe, dans le collectif, non pas dans la solitude. La recherche dans le domaine sociale, qui joue avec la subjectivité et l'intersubjectivité, se trouve très limitée si on la fait seul : la thèse ne concerne que moi, la discussion et le débat sont une partie consubstantielle à la nature de l'objet. Approche de Benyounès qui prétend faire du problème une question de groupe.

La recherche de Montessori nous demande sur l'enfant d'aujourd'hui : est-ce qu'il a changé ? Comment est-ce qu'on doit regarder une école pédagogique par rapport au changement social ? Est-ce qu'on peut appliquer une pédagogie nouvelle dans un autre moment où elle est née ?

Un autre component du séminaire expose l'idée de la difficulté à s'objectiver, surtout plus grande quand on a toujours vécu la situation d'analyse, quand on a beaucoup de choses en commun... il semble qu'on fait des tours et des tours, et qu'au fur et à mesure notre créativité est moins spontanée.

Où se trouve la mort biologique de la thèse ? Et du terrain ? Beaucoup d'aspects sont influentes et beaucoup de fois ce n'est pas la démarche qui mort par soi-même, mais on l'assassine à cause des circonstances personnelles ou institutionnelles. Cette question me renvoie à la question posée par Boumard dans un séminaire doctoral sur la vie du journal... quand est-ce qu'on peut dire qu'il meurt ?

Voilà certains moments du séminaire. Images de situations de recherche problématiques. Parfois, le séminaire se transforme dans une dynamique de thérapie de groupe pour affronter des problèmes communs. Le séminaire se présente comme un dispositif socio – analytique, où tout le monde a la parole, où s'incite le « tout dire », pour convertir les problèmes

personnels de chercheur en problèmes de groupe et faire de l'obstacle une source de réflexion et débat. On peut apercevoir une réflexivité dans la forme de travailler... on utilise les mêmes axiomes qu'on défend dans le discours, dans le contenu. Le « quoi » en science de l'éducation est beaucoup de fois le « comment », et à Paris-8 on transmet le « comment » à travers de l'action, à travers la construction de dispositifs partout : la revue les IrrAductibles et son comité de rédaction ; la dynamique socio-analytique du séminaire ; les groupes qui travaillent hors le séminaire ; des tables rondes par rapport à certains sujets ; expériences d'autogestion avec G. Lapassade les mercredis ; bilans, rapports, invitations, nouvelles par email à tous les composants ;... Maintenant je me rends compte les causes d'étonnement et la sensation de choc de mon premier jour à Paris-8. Je recevais toute une organisation universitaire à laquelle j'étais habitué cassée et traversée par divers dispositifs. On essaie de construire la même logique qu'on a déjà développé le 3 juin à Rennes par rapport à la pédagogie de projet et avec le cas de Vitruve. Paris-8 essaie de ne pas entrer dans la contradiction de transmettre sur le plan théorique une certaine position en éducation et reproduire une autre sur le plan organisationnelle et pratique, sur la forme de vivre dans l'université. C'est une tâche difficile, surtout à cause du rôle que représente l'université dans notre société actuelle, et parfois je trouve que cela doit être schizophrénique. Voilà aussi la raison de l'image de Paris-8 que les autres universités parisiennes ont construit, son statut de contre-université et les fortes critiques par rapport à sa compétence.

Un homme âgé, component aussi du séminaire, nous critique aux jeunes et, d'une forme très poli et constructive, il dit que nous sommes des handicapés. Lui, dans sa condition d'autodidacte et sans être passé par une formation académique usuelle, il observe que nous sommes prisonniers de notre biographie comme lycéens et universitaires formels. Il ajoute que nous sommes obsédés par tout une forme concrète de montrer-démontrer, d'un cadre et une logique que si bien sert pour nous guider, on la naturalise et on pense qu'elle est la seule et l'unique. Il profite pour utiliser cette question pour exprimer l'influence de notre trajectoire dans notre travail et pour faire voir qu'il existe différentes formes et moments d'aborder les problématiques. Parfois on trouve de difficultés pour répondre à cette question, vitale dans la production de connaissance scientifique : Qu'est-ce qu'il y a de différent dans mon travail qui ne soit pas dit ?

Tout à coup, la scientificité sur la table. Comment est-ce qu'on peut défendre la scientificité de notre travail, surtout dans notre domaine et notre position épistémologique ? P. Ville affirme que la scientificité est liée à la persuasion, au renforcement de nos idées. Ainsi, la voie plus sûre, c'est celle de s'appuyer sur le savoir déjà établi, de forme que le mécanisme persuasive se présente comme évidence. Quelqu'un qui voudra questionner la scientificité de

ton travail, il devra aussi questionner celle de constructions antérieures déjà acceptées comme scientifiques. P. Ville nous conseille un livre de Kafcard, *De Josephine à la contestatrice des souris*.

La dernière partie du séminaire est consacrée au bilan négatif du séminaire, c'est-à-dire, une critique qui mette en cause les choses qui n'ont pas bien marché et les stratégies pour maintenir le séminaire l'année prochaine, car il se voit menacé par une lutte interne dans le département de sciences de l'éducation et qui est reliée au combat interne au sein du paradigme de l'AI :

- par rapport à cette lutte, une étudiante se demande s'elle doit laisser tomber le séminaire l'année prochaine, car elle a l'intention de faire une thèse et peut-être le directeur de thèse se trouve à l'autre côté, dans l'autre « guérilla ». P. Ville ajoute que cela ne doit pas être comme ça. Il dit qu'il faut circuler partout et que si bien elle a une position maintenant, elle peut changer... il a eu 4 directeurs de thèse différents avant sa soutenance. Alors il faut se profiter de toutes les sources, mais, bien sûr de forme discrète, c'est-à-dire, circuler sans remuer plus encore la merde que les profs ont fabriquée.
- un autre étudiant remarque l'hétérogénéité du séminaire, non pas seulement pour son caractère interculturel, mais pour la possibilité de se frotter avec les jeunes et les jeunes le faire avec les vieux. Ainsi, on sort du cadre de la recherche et on entre dans la pensée.
- Benyounès remarque l'insuffisance d'échange. S'il n'existe pas cet échange, c'est difficile la continuité. On construit plusieurs dispositifs pour la participation, pour se trouver avec le séminaire, mais quand même ils ne se profitent pas bien. Dans les travaux et mémoires des étudiants il ne lis pas réflexions et débats qui ont sa racine dans le séminaire, on ne se reflète pas le travail qu'on fait là.
- On passe un texte de R. Hess, très provocateur et résultat d'une réaction affective à une situation de plus en plus insupportable selon souligne P. Ville. Dans le texte il y a noms de personnes qui appartient à l'autre ligne de l'AI et qui ont l'intention d'éliminer le séminaire. Benyounès fait passer le texte pour savoir si le groupe le censure ou pas, pour créer une responsabilité à tout le groupe vers l'action de sa diffusion. Il y a différents réactions : le texte peut lui convoquer à un conseil universitaire par motif de diffamation ; il faut mettre le débat dans le monde des

idées, non pas des personnes ; il faut profiter la crise et le conflit pour travailler sur lui... P. Ville n'assiste pas aux réunions départementales, il ne trouve pas les forces pour s'affronter à ces personnes parce qu'elles lui provoquent une sensation de refus, insupportable travailler avec elles. Néanmoins, il est dans une bataille institutionnelle pour ne pas perdre son droit de faire le séminaire. Il propose une AI sans frontières et la possibilité de construire le séminaire hors de l'université, bien dans un local, peut-être avec l'inconvénient du diplôme, bien dans une autre université ou bien articulé par l'UNESCO. L'autre ligne de l'AI ont déjà interdit à R. Hess faire l'AI au troisième cycle et ils veulent tourner le paradigme institutionnaliste vers le sens d'établissement et s'éloigner du sens conceptuel et socioclinique.

Est-ce que l'AI peut se faire l'analyse à soi-même ? L'AI classique travaille toujours sur la crise, elle voit la crise comme révélatrice, mais quand elle la trouve dans sa propre institution, est-ce qu'elle est capable de l'utiliser comme analyseur ? Dans les expériences de Lapassade on voit toujours le dérangement par excellence, mais il écrit parfois les limites pour que l'analyse puisse avoir lieu. Le texte de R. Hess peut se voir comme une stratégie de dérangement, mais... est-ce qu'il peut déranger et rester quand même dans l'institution ? Si la réponse est non, la censure du texte est une stratégie, ou bien un arrêt du développement d'une mauvaise stratégie qui prend sa racine plus dans la dimension affective qu'analytique. Si la réponse est oui, il faut savoir écouter ce que le dérangement provoque et modérer un sens productive à ce bordel d'intérêt et pouvoir institutionnel. Grande paradoxe !! L'AI toujours représentante du dévoilement du pouvoir et les forces répressives de l'institution, maintenant traversée par la même maladie, et... quand le docteur tombe malade, qui peut le soigner ?

Mort naturelle ?

On est arrivé à la fin du journal, mais parce qu'on a utilisé une pilule de poison : le temps académique imposé. Ce travail doit être présenté comme mémoire ou bilan en juin, comme mécanisme de validation et comme preuve de boulot –il faut ajouter que cette obligation est plus personnelle qu'une exigence claire et définie par P. Boumard, dans un essai de me voir ou de me normaliser comme un étudiant universitaire avec les mêmes devoirs et obligations... oui, oui, déformation académique –. Parfois l'exigence institutionnelle porte un temps différente au temps biologique d'un travail, d'un terrain –par exemple, le fait de lire ou écrire dans un moment fixé de notre enfance nous situe aussi sur cette même perspective –. Alors, dans ce séjour ethnographique en France, il reste encore des séminaires à Paris-8 –peut-être jusqu'à la fin de juin, si bien ils continuent en juillet –; le 11, 14 et 15 juin trois personnes du labo font la soutenance de leur thèse, auxquelles je voudrais assister ; le 4 juillet c'est la dernière réunion de labo. Le terrain n'est pas encore mort, mais le journal, moi-même, je l'oblige à mourir avant.

Mais la mort académique du journal peut ne pas être la mort réelle ; cette mort peut se voir comme une représentation, une théâtralisation, une fiction à laquelle obligent les normes du jeu et, comme les enfants quand ils jouent à faire la guerre et se tuent entre eux, on pourra ressusciter et commencer le jeu de nouveau, sur une autre logique, en représentant un autre personnage. Ce séjour et ce compte rendu est mon premier pas vers une production scientifique parce qu'il a produit une altération sur ce que j'étais et parce qu'il représentera une source de réflexions futures. En outre, le journal continu. Le travail n'est que la monstration d'une partie, une partie qui est le départ de toute une démarche... mais, quelle démarche ?

Et alors ?

Qu'est-ce que tu veux faire ? Quel est ton projet professionnel et/ ou personnel ? Toi, tu as analysé ta situation avant : tu n'appartient pas à un terrain professionnel pratique –si bien tu as été professeur de musique en primaire et en secondaire en pratiques, et musicien et professeur de violoncelle– ; l'idée motrice ne naît pas d'une expérience éducative ; tu es le produit d'une scolarisation hiérarchisée qui, par hasard, t'a conduit jusqu'à là ; tu te trouves dans la schizophrénie du questionnement où il y a un côté rationnel bien défini dans lequel tu te reconnais dans tes ambitions et tes intérêts, et un côté irrationnel et affectif... et alors ? Pour quoi est-ce que tu veux t'engager dans la démarche de la recherche, dans la production d'une

thèse ? Idem... Aspect totalement narcissiste influencé bien pour la méritocratie, bien pour la reconnaissance sociale qui entraîne ; inertie d'une continuation d'études comme une forme d'évitement de l'abîme qui suppose finir et ne pas savoir quoi faire après ; insatisfaction personnelle qui m'exige chercher plus loin, qui ne me laisse pas rester tranquille parce que la réalité éducative et sociale me déborde, m'interroge et m'irrite quand elle est réduite de forme savant et professionnel ; affinité par rapport à certaines idées d'un des mes professeurs en Espagne, peut-être renforcée par les faibles idées des autres, en devenant une identité de filleul d'une position... Je suis imprégné de la fonction « douanière » de l'institution universitaire – comme Lapassade remarque dans son bouquin *Les chevaux du diable*, p. 22 –, mais je voudrais m'en sortir précisément à travers d'une de ses mécanismes de passage : la thèse. Je cherche en elle une forme de me mettre en cause et le choix d'un chemin cohérent avec moi-même. Je suis un produit de ce système de locomotion sociale, et au même temps je me force à la mise en perspective de ce produit que je représente.

Tous ces aspects sont là et ils me dérangent dans l'auto-observation, mais il faut le situer dans l'agorisme, dans le « tout dire ». Oui, c'est un exercice analytique de la commande, de l'auto-commande dans ce cas. C'est vrai, je ne veux pas faire une thèse pour la faire, pour devenir docteur, pour dépasser un obstacle administratif. Si c'était comme ça, je serais en train de chercher un travail ou une expérience formatrice d'autre nature. Or, je voudrais faire une thèse avec l'ambition de production de connaissance, au moins avec cette intention-là. Mais... sur quoi ? Comment ? L'objet nous définit la méthodologie ou c'est la méthodologie qui le fait ? Et... comment est-ce qu'on peut définir l'objet avant l'aborder ? Est-ce qu'il ne se construirait qu'à la fin ? Par hasard, et même avant d'arriver en France, les forces se concentraient dans un point d'attraction : l'épistémologie, la méthodologie, l'objet, le sujet, l'action, la compréhension... Pour quoi n'est pas localiser la démarche sur précisément cela qui t'inquiète, qui te fait réfléchir, qui t'anime à penser sur les trous et les points de fuite ? Une chose qui m'a toujours intéressé beaucoup, c'est le clivage entre la raison institué et la cosmovision plus ou moins officielle des sciences humaines et sociales, concrètement en sciences de l'éducation, et celle-là qui propose le regard ethnographique au sein d'un paradigme constructiviste et au sein de certains combattants pour une autre type de raison –Feyerabend (anti-induction), Morin (complexité), Ardoino (multiréférentialité), Lourau (transduction), Lapassade (dissociation)...

L'objet nous définit la méthodologie ou c'est la méthodologie qui le fait ? Question qui toujours m'interroge, mais... et si on prend la méthodologie comme objet ? Pour quoi pas ? Une démarche épistémologique et méthodologique, mais... sans laisser à côté un travail de terrain. Cette idée de ne pas oublier le terrain ne se prend pas comme axiome, mais comme position vers la réalité mise en étude. Sans celui-ci, la réflexion épistémologique serait limitée à

L'argumentation philosophique et au développement d'un travail théorique, en oubliant la source principale de production de savoir et pourtant un des piliers épistémologiques fondamentales. En plus, sans le terrain on aborderait la forme sans le contenu, et peut-être c'est précisément la nature particulière du contenu qui nous inspire le modelage de la forme et la forme, finalement, qui nous définit le contenu. Donc, il s'agit d'explorer le terrain pour essayer de le comprendre, mais surtout et plutôt pour arriver à comprendre ce processus de compréhension, en nous questionnant la production de connaissance au sein de la pratique et sur sa dimension intérieure.

Évidemment, toutes les thèses doivent introduire une défense épistémologique et méthodologique, mais comme argumentation mise à côté de l'objet, comme garantie de scientificité; je voudrais être avec l'objet, observer comment il me pousse à tout un développement de stratégies et de circonstances où les limites théorie- pratique parfois se présentent comme diffuses et contradictoires ; je voudrais que le sujet de la thèse soit la problématique épistémologique animée par l'objet vécu et accompagné dans le terrain. Néanmoins, je ne veux pas que l'analyse de l'implication ou l'entrée du sujet dans l'objet, fasse disparaître l'objet –critique habituelle aux thèses lourdaudes –. Exprimé d'une autre façon, si bien je peux arriver à ce point-là, je voudrais le faire par express, c'est-à-dire, prendre l'objet plutôt comme catalyseur que comme prétexte ou excuse pour l'effacer et le détruire après –à propos de l'idée de l'articulation contenu- forme –, en focalisant la production de connaissance sur la production de connaissance même. Sur cette idée, j'espère que la réflexion revivra le sens et la profondeur de la méthodologie qualitative –observation participante, intervention, entretien, journal de bord, analyse de documents, analyse du contenu et traitement de données, constructions de dispositifs d'analyse, cercle de discussions...–, en sortant d'un usage technique de ces dispositifs pour les repenser et trouver leur sens épistémologique. Je voudrais entrer dans la dialectique réciproque épistémologie- méthodologie en provoquant des moments de friction : Ethnographie, théorie ou méthodologie? Sujet- objet, division imaginaire ou obligée ? Action-intervention, dimension scientifique ou politique ? L'Analyse Institutionnelle, l'Ethnométhodologie, l'Interactionnisme Symbolique, théories qui nous poussent à la déduction ou l'induction, ou qui nous aident à aborder le social sur une autre raison ? Problématique de la méthodologie qualitative: protocole, justification ou outil de construction ?

Ma position de partie me situe en relation à l'implication d'une forme particulière: n'étant pas un acteur sur le terrain social avant d'aborder le projet de thèse et donc ne sortant pas l'idée motrice des besoins du terrain, je m'implique dans l'institution de recherche ou plutôt dans l'institution d'une courante déterminée de recherche, d'une cosmovision – celle-ci on pourrait la voir comme mon terrain naturel, mon contexte où l'intention naît – ; par ailleurs, et en harmonie avec les idées déjà présentées, je m'oblige à chercher un terrain à cause de la

nature de ma démarche, en articulant, au début, une relation d' « être impliqué » par rapport au travail de terrain. Dans la recherche et sa institution, je m'engage et je prend une position plutôt psychologique et idéologique ; par rapport au terrain catalyseur, l'implication est plutôt logique, épistémologique. Mais... la recherche prend sa propre vie, son altération dans le temps, et son caractère biologique peut ramener à un glissement entre cette interprétation initiale de « s'impliquer » et d' « être impliqué ». Au fur et à mesure, les besoins de terrain peuvent faire m'engager et au même temps avoir un déplacement du « être impliqué » vers l'institution de recherche. On le verra.

Et... quel va être le terrain catalyseur où on va développer le travail de terrain ? Grosso modo, cela n'est pas très important dans l'intérêt de la démarche. Maintenant, je n'ai pas le terrain ni le contact pour le trouver, mais même ce problème, c'est-à-dire, l'accès à un terrain qui ne vient pas donné de forme naturel, est consubstantiel d'une recherche ethnographique où on doit développer des stratégies pour introduire la tête et la maintenir dedans, pour devenir acteur ou participant, à travers d'une négociation constante au long de tout le séjour –même cette question sera un point de réflexion importante –. Néanmoins, et sur un monde plus illusoire que réaliste, j'ai des préférences au moment de commencer la négociation de l'accès au terrain : le centre de correction de mineurs de ma ville. Pour quoi ? Pour la potentialité du terrain d'animer la réflexion à cause de sa nature marginale et déviante –un caractère très aimé par l'ethnographie de l'éducation qui essaie de construire un autre regard sur l'autre et sur le phénomène éducatif– et la possibilité de mettre en cause les outils interprétatifs des sources théoriques du MAINE : analyse institutionnelle, ethnométhodologie et interactionnisme symbolique.

Sur une logique de la contradiction il faut remarquer qu'on espère arriver à un point radicalement différent à celui qui est prévu par mes premières intentions, comme le peintre de Balzac dans *Le chef-d'œuvre inconnu* et qui reprend R. Lourau dans son livre *Implication , Transduction*. Voilà mes angoisses, mes intentions, mes techniques et mes espoirs..., mais le plan de l'action n'est pas l'action, l'intention n'implique pas la réalisation, et donc on ne fera pas finalement le tableau qu'on voudrait bien faire. On produira une réalité différente, mais appuyée quand même toujours sur l'obsession de réussir l'attendue, sur un travail inspiré par ces intentions mais dérangé et reconduit par une réalité vivante : sauras-tu sortir de tes obsession et savoir bien l'écouter ?

En accompagnant ces séminaires, j'ai fait des lectures, certaines inspirées par mes collègues ou par les animateurs des séminaires à Rennes-2 –P. Boumard, R. M. Bouvet, J. Bizet, D. Cueff –, ou de Paris-8 –G. Lapassade, R. Hess, P. Ville, C. Wulf –, certaines suggérées par F. Sabirón, auquel je dois fortement remercier la possibilité d'avoir vécu cette expérience, et des autres fouillées par moi-même tout au long de cette année de formation. Voilà quelques références :

Ardoino, J. (1988): "Vers la multiréférentialité", en R. Hess y A. Savoye, Perspectives de l'analyse institutionnelle, p. 247-258. Paris : Méridiens Klincksieck.

Ardoino, J. y Lourau, R. (1994): Les pédagogies institutionnelles. Paris: P. U. F.

Ardoino, J. y de Peretti, A. (1998): Penser l'hétérogène. Paris: Desclée de Brouwer.

Ardoino, J. (1999) : Education et politique, 2 éd. Paris : Anthropos (1 éd. 1977/ Gauthier Villars).

Ardoino, J. (2000): Les avatars de l'éducation. Paris: PUF.

Ardoino, J., Boumard, P. et Sallaberry, J. (2003) : Actualité de la théorie de l'institution : Hommage à René Lourau. Paris : L'Harmattan.

Bachelard, G. (1977) [1^o ed. 1938]: La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Balzac, M. (1979) : Le chef-d'œuvre inconnu, en La Comédie humaine : études philosophiques, pp. 393-438. Paris : Gallimard.

Barley, N. (2001): El antropólogo inocente: notas desde una choza de barro. Barcelona: Anagrama.

Becker, H. S. (1985) : Outsiders. Paris : Métailié.

Becker, H. S. (2002): Les ficelles du métier. Paris : Éditions La Découverte.

Berger, P. y Luckmann, T. (1995): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

- Berthelot, J. M. (1983): Le piège scolaire. Paris: PUF.
- Berthelot, J. M. (1990): L'intelligence du social. Paris: PUF.
- Berthelot, J. M. (1996): Le versus de l'incertitude. Paris : PUF.
- Blumer, H. (1982): El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora.
- Boumard P., Hess R. et Lapassade G., (1987) : L'Université en transe. Paris : Syros.
- Boumard, P. (1989) : Les savants de l'intérieur. Paris : Armand Colin.
- Boumard, P. (1994) : « La transe des marins bretons (un regard ethnographique) » en Ethnologies, Revue du Département d' Ethnologie, Univ. Paris 7, n° 1, p 30/ 39.
- Boumard, P. (1996) : Célestin Freinet. Paris : P. U. F.
- Boumard, P. (dir.) (1999): L'école, les jeunes, la déviance. Paris. P. U. F.
- Bouvet, R. M. (2000) : Envers de savoirs. Comment l'école perturbe le travail des élèves. Université Rennes-2.
- Buisson, F. (2003) : Éducation et politique. Paris : Kimé.
- Callon, M. et Latour, B. (1985) : « Paradoxes de la modernité : comment concevoir les innovations ? ». Prospective en santé, n° 36.
- Cassani, D. (2000): La cocina de la escritura. Barcelona. Anagrama.
- Cohn-Bendit, G. (2003): Lettre ouverte à tous ceux qui n'aiment pas l'école. Paris : Little big man.
- Coq, G. (1995) : Laïcité et république : le lien nécessaire. Paris : Félin.
- Coulon, A. (2002) [1987] : L'ethnométhodologie. Paris : P. U. F.

- Coulon, A. (1993): Ethnométhodologie et éducation. Paris : P. U. F.
- Cueff, D. (janvier 2000) : « Le journal de bord et la pédagogie sociale critique », thèse doctorale, Université Rennes-2.
- De Unamuno, M. (2002) [1902]: Amor y pedagogía. Madrid: Alianza Editorial
- Devereux, G. (1980): De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris : Flammarion.
- Dufour, D. R. (1996): Folie et démocratie: essai sur la forme unaire. Paris : Gallimard.
- Durkheim, (1989): El suicidio. Madrid: Akal.
- Feyerabend, P. (1986): Tratado contra el método. Madrid: Tecnos.
- Gaspard, F. y Khosrokhavar, F. (1995): Le foulard et la République. Paris : La Découverte.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1990): Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage
- Habermas, J. (1998): L'intégration républicaine: essais de théorie politique. Paris : Fayard.
- Hess, R. y Authier, M. (1994): L'analyse institutionnelle. Paris: PUF.
- Horgan, J. (1998): El fin de la Ciencia: los límites del conocimiento en el declive de la era científica. Barcelona: Paidós.
- House, H.R. (1997): Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.
- Huneman, P. y Kulich, E. (1997): Introduction à la phénoménologie. Paris : Armand Colin.
- Jabin, B., Lapassade, G., Miras, M. P. (de), (1997): "De la transduction à la variation", Pratiques de formation, n° 34, Paris 8, pp. 147-149.
- Kosko, B. (2000): El futuro borroso o el cielo en un chip. Barcelona: Editorial Crítica.
- Lapassade, G. (1971): L'arpenteur: une intervention sociologique. Paris : Éditeurs Epi.

Lapassade, G. (1974) : Les chevaux du diable : une dérive transversaliste. Paris : Psychothèque.

Lapassade, G. y Lourau, R. (1974): Clefs pour la sociologie. Paris : Seghers.

Lapassade, G. (1975): Grupos, organizaciones e instituciones: La transformación de la burocracia. Barcelona: Gedisa.

Lapassade, G. (1991): Ethno- sociologie: les sources anglo-saxonnes. Paris : Méridiens Klincksieck.

Lapassade, G. (1994) : « Court traite de microsociologie » in Pratiques de Formation : Microsociologies, interactions et approches institutionnelles, n° 28 octobre, pp. 27-60.

Lapassade, G. (1997) : « Analyse institutionnelle et psychosociologie », in Pratiques de Formation : Analyse Institutionnelle et formation, n° 33, septembre 1997, pp. 85-93.

Lapassade, G. (1997): L'entrée dans la vie: Essai sur l'inachèvement de l'homme. Paris : Anthropos.

Lapassade, G., Notes sur la phénoménologie sociale et l'ethnométhodologie. DESS Ethnométhodologie et informatique. Paris VIII.

Lapassade, G. (2001): L'observation participante. Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d' Ethnographie de l' Éducation, 1/1, 9-26.

Laplantini, F. (1996) : La description ethnographique. Paris : Nathan U.

Lobrot, M. (1992) : À quoi sert l'école ? Paris : Armand Collin.

Lourau, R. (1972) : Les analyseurs de l'église : analyse institutionnel en milieu chrétien, Paris, Anthropos.

Lourau, R. (1988) : Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication. Paris : Méridiens Klincksieck.

Lourau, R. (1997): Implication, transduction. Paris : Anthropos.

Malinowski, B. (2001): Los argonautas del Pacífico Occidental: comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanésica. Barcelona: Península.

Maupassant (1984, [1887]): Le Horla et autres nouvelles. Paris : Librairie Générale Française.

Mauss, M. (1971): Introducción a la etnografía. Madrid: Istmo, D.L.

Morin, E. (1990) : Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF

Morin, E. (1982) : Science avec conscience. Paris : Fayard.

Morin, E. (1986) : La méthode : la connaissance de la connaissance. Paris : Seuil.

Nicolescu, B. (1998): *Gödelian Aspects of Nature and Knowledge*. En: Systems – New Paradigms for the Humain Sciences. New York: Walter de Gruyter.

Nicolescu, B. (2000): *Vers une éducation transdisciplinaire*. En: Actes du IX^o Colloque International de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Rennes, 1-3 Juin.

Pagès, M. (1970) : L'orientation non- directive en psychothérapie et psychologie- sociale. Paris : Dunod.

Pizarro, N. (1998): Tratado de metodología de las Ciencias Sociales. Madrid: Siglo XXI.

Pleyel, E. (1997): La République inachevée : l'État et l'école en France. Paris : Stock.

Poulat, E. (1987): Liberté, laïcité: la guerre de deux France et le principe de la modernité. Paris : Cerf/ Cujas.

Prigogine, I. y Stenbergs, I. (2002): La nueva alianza: Metamorfosis de la Ciencia. Madrid: Alianza Universidad.

Queiroz, J. M. (de) y Ziolkowski, M. (1994): L'interactionnisme symbolique. Rennes : PUR.

Random, M. (1996): La pensée transdisciplinaire et le réel. Paris : Éditions Dervy.

Sabirón, F. (1999): Organizaciones escolares. Zaragoza: Mira.

Sabirón, F. (2000): "Un regard ethnographique sur la production du savoir scientifique en sciences sociales et humaines" en L'universel et le singulier : l'éducation comme dialectique,

expériences et recherches. Actes du IX colloque international de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation. Juin 2003. Université Rennes 2, p. 38-39.

Sabirón, F. (2001): Estructura de un proyecto de investigación etnográfica de la Educación. *Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d' Ethnographie de l'Éducation*, 1/1, pp.

Schutz, A. (1987): *Le chercheur et le quotidien. (Phénoménologie des Sciences Sociales)*. Paris. Méridiens Klincksieck.

Weber, M. (2001): *El político y el científico*. Madrid: Alianza editorial.

Wittgenstein, L. (1984): *Remarques mêlées*. Paris: TER.

Wittgenstein, L. (1986) [1961]: *Tractatus logico-philosophicus et Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

Woods, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós / MEC.