

Préface

Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes

Howard S. Becker, Ph.D.

Entre 1965 et 1999, j'ai donné chaque année (sauf quand j'étais en déplacement) un cours de 10 semaines sur le travail de terrain en sociologie. J'ai toujours enseigné de la même façon. Je ne distribuais aucun plan de cours aux étudiants. Je ne leur distribuais pas non plus de bibliographie, jusqu'au moment où ils m'ont forcé à le faire : n'avoir aucun document à lire semait trop de confusion chez eux. Mais la liste de références que je leur donnais était simplement composée de divers travaux issus d'enquêtes qui reposaient sur la participation directe du chercheur aux activités de personnes engagées dans quelque entreprise collective et sur des discussions avec ces mêmes personnes autour de ce qu'elles faisaient (ce que l'on désigne en termes plus scientifiques comme des entretiens)¹.

Lors de la première séance de cours, les étudiants voulaient toujours savoir la même chose : « Qu'avons-nous à faire ? » Je m'arrangeais pour satisfaire cette requête en leur demandant de trouver un endroit où ils pourraient observer des gens « en train de faire des choses ensemble » (phénomène défini de manière très large) : par exemple des mécaniciens réparant des automobiles dans un garage ou des éducateurs prenant soin d'enfants dans une garderie, ou toute autre activité dans n'importe quel autre endroit auquel ils pouvaient penser. Et je leur demandais aussi de noter tout ce que les gens qu'ils « étudiaient » faisaient et disaient, et de me remettre ces « notes » au début de la séance du cours suivant.

Mais les étudiants avaient des difficultés à choisir le sujet sur lequel ils allaient travailler pendant les 10 semaines de mon cours. Quand je leur annonçais, comme je le faisais toujours, qu'il fallait qu'ils

choisissent leur sujet le jour même et qu'ils ne quitteraient pas la salle sans avoir indiqué publiquement leur choix, ils répliquaient invariablement qu'ils n'étaient pas prêts, qu'ils avaient besoin de temps pour prendre une décision si importante, qu'ils devaient lire la littérature scientifique portant sur leur sujet potentiel. Bref, ils trouvaient toutes sortes d'excuses. J'écoutais tout cela et disais alors : « Non, personne ne sortira de cette classe sans m'avoir dit où il va faire son terrain et quelles personnes il va observer une fois arrivé dans ce lieu. » Je ne sais pas ce que j'aurais fait si l'un des étudiants avait refusé; l'autorité du professeur est telle qu'aucun ne l'a jamais fait.

Tout en protestant, ils finissaient par choisir quelque chose et voulaient bien sûr savoir si je pensais qu'ils avaient fait un bon choix. J'ai toujours répondu « oui », et expliqué que la qualité d'un travail de recherche ne dépend pas de ce que l'on étudie, mais de la façon dont on l'étudie. Tout sujet est bon si la recherche est réalisée conformément à ce que j'allais leur enseigner... Cette assurance un peu vague n'avait rien pour les rassurer... Mais ils finissaient tous par choisir quelque chose. Après qu'un ou deux étudiants courageux eurent brisé la glace, ils comprenaient qu'ils ne mourraient pas de choisir un sujet, même s'ils n'étaient pas prêts et n'avaient pas la garantie que leur sujet était « bon ».

Ils revenaient deux jours plus tard (le cours se déroulait deux fois par semaine) avec leurs notes. Pratiquement sans regarder celles-ci, je leur annonçais qu'ils n'avaient pas suffisamment écrit, et ils voulaient savoir comment je pouvais dire ça sans les avoir lues. Je disais : « Si vous passez plusieurs heures, comme vous l'avez fait, à observer les gens, à leur parler et à les écouter discuter entre eux, alors il faut bien plus que les deux ou trois pages que vous m'avez remises pour consigner tout cela. Donc, la prochaine fois, écrivez TOUT. » Encore des protestations. Mais lors de la séance suivante, ils apportaient davantage de notes.

Le lecteur attentif aura remarqué que je ne leur tenais pas de grands discours ou que je ne me livrais pas à d'amples envolées, ni sur les fondements théoriques de la recherche ni sur les façons appropriées de faire leur travail de terrain. Mais je commençais par leur demander, au début de chaque séance, si quelqu'un avait rencontré des difficultés.

Quand un premier étudiant mentionnait quelque chose – cela pouvait être n'importe quoi –, je ne répondais pas directement à sa question, qui était généralement « qu'est-ce que je devrais faire à ce propos? », mais je demandais plutôt si quelqu'un d'autre avait le même type de problème.

Voici un « problème » typique : un étudiant expliquait que, ayant courageusement sollicité une personne pour faire un entretien avec elle, et celle-ci ayant accepté comme les gens le font presque toujours, il réalisait alors qu'il ne savait pas quoi lui demander, qu'il ignorait quelle question serait pertinente d'un point de vue méthodologique ou serait à coup sûr productive dans le sens où un entretien est supposé l'être, ce qui d'ailleurs restait relativement vague pour les étudiants.

Bien sûr, les personnes engagées dans une activité, quelle qu'elle soit, ne sont confrontées qu'à un nombre limité de problèmes. Aussi, je profitais de cette tactique qui favorisait l'expression d'une variété de points de vue d'étudiants autour d'un « problème » relaté par un de leurs pairs pour commencer à parler de la forme générique que pouvait prendre ce problème. Cela suscitait davantage de contributions des uns et des autres. En peu de temps, ils se parlaient *entre eux*, et c'était là mon objectif. Face à une question comme « qu'est-ce que je devrais demander à la personne que j'interviewe? », j'étais alors fondé à répondre qu'il s'agit toujours d'une difficulté quand on commence (ce qui nourrissait déjà leur inquiétude), parce qu'alors on ne sait pas exactement ce qu'on veut savoir. Ce qu'il convient de faire, c'est d'en apprendre suffisamment sur l'activité collective et la situation étudiées pour être capable de formuler des questions.

« Comment procéder? » En faisant ce qu'ils avaient fait, répondais-je. Si vous restez dans un lieu pendant plusieurs heures, vous allez probablement entendre une personne se plaindre de quelque chose ou de quelqu'un, exprimer de l'insatisfaction parce que ce qu'elle attendait ne se produit pas ou que quelqu'un n'a pas fait ce que, de son point de vue à elle, il aurait dû faire. Cela vous donne ce dont vous avez besoin pour faire un peu de théorisation.

Voici comment ça fonctionne. Un des éléments-clés pour l'analyse sociologique, quelle que soit l'école de pensée à laquelle vous vous référez (« je suis un fonctionnaliste », « un interactionniste symbolique », un partisan de la « théorie du choix rationnel » ou de la

« théorie de l'acteur-réseau », etc.), est que ceux qui sont engagés dans une situation donnée ont généralement une idée de la façon dont les autres participants vont, ou devraient, se conduire. En conséquence, ils peuvent faire ce qu'ils envisagent de faire en ayant une certaine assurance d'obtenir les résultats qu'ils attendent. Par exemple, si un enseignant dit à un élève de s'asseoir, celui-ci va s'asseoir.

Comment pouvons-nous découvrir ces attentes, qui régissent largement (c'est ce que nous pensons) le cours des choses et qui rendent l'action collective possible? La voie la plus aisée, et qui donne tant d'intérêt aux méthodes d'observation, consiste à attendre patiemment que quelqu'un contrevienne à ces attentes tenues pour acquises (et quelqu'un le fait toujours). Car alors, des parties, déçues, protestent et énoncent la « règle » qu'elles estiment devoir être explicitement suivie. Ainsi l'enseignant dirait à l'élève : « Quand je te dis de t'asseoir, tu t'assois! »

Cela ne signifie pas que, quand vous faites un entretien avec l'enseignant après avoir observé un tel événement, vous allez demander ce qui s'est passé dans ce cas particulier. Vous allez plutôt raisonner ainsi : « Hum. L'enseignant attend des élèves qu'ils se comportent d'une certaine façon, et parfois les élèves se conduisent différemment. Donc, je devrais poser des questions sur ce qui se passe quand les élèves ne font pas ce que l'enseignant attend d'eux. Et pour cela, je devrais employer le langage utilisé par l'enseignant même, mais en adoptant une formulation suffisamment ouverte pour que puissent émerger des éléments auxquels je n'ai pas pensé. » Par exemple, l'observateur pourrait bien avoir entendu que des cas comme celui de l'élève qui refuse d'obéir à l'ordre de s'asseoir sont qualifiés comme un « problème de discipline ». Il pourrait alors, durant un entretien, orienter la conversation vers les « problèmes de discipline », en étant prêt à évoquer le cas de l'élève qui ne s'est pas assis comme un exemple de ce que cela peut signifier.

Donc j'expliquais, surtout à partir d'exemples puisés dans ce que les étudiants racontaient de leurs expériences de terrain, que c'est de cette façon qu'on peut identifier le type de questions à poser lors d'un entretien. Mais les étudiants se rendaient rapidement compte que je ne donnais jamais de réponse spécifique à la question « que devrais-je faire quand cela arrive? ». À mesure qu'ils apprenaient à mieux me connaître

et réalisaient que je ne les sanctionnerais pas s'ils étaient un peu irrévérencieux, ils commençaient à me demander plus directement de leur fournir une réponse mieux fondée, moins évasive, à ce qui leur semblait être une question légitime. Comme j'étais un chercheur expérimenté, donnant un cours dans lequel ils étaient censés apprendre à faire du travail de terrain, pourquoi ne répondrais-je pas à leurs questions à propos des problèmes qu'ils rencontraient? Pourquoi ne pas leur indiquer simplement ce qu'ils devaient faire? Pourquoi ne pas dire à un étudiant qui avait posé une question spécifique quelles questions spécifiques il aurait dû poser?

(En fait, une collègue qui allait enseigner ce cours l'année suivante alors que j'allais être en déplacement, et qui assistait au cours pour voir comment je m'y prenais, se posait la même question. Quand les étudiants faisaient état d'un problème quelconque, elle commençait à s'agiter sur sa chaise, et même à faire des gestes de la main pour attirer mon attention. Je savais que si je l'avais permis, elle aurait avancé une réponse définitive – un peu malgré elle, car en vérité, elle était bien intentionnée –, et c'est exactement ce que je voulais éviter. J'ai finalement dû lui demander de ne pas intervenir pour des raisons qui apparaîtraient bientôt évidentes.)

C'était le moment que j'attendais. Parce que je pouvais alors expliquer aux étudiants que je ne leur dirais pas de manière détaillée « comment faire » (peu importe le point sur lequel ils éprouvaient des difficultés), parce qu'il n'existait aucune réponse générale qui leur permettrait de savoir précisément quoi faire dans le contexte où le problème avait émergé pour eux. Les questions pertinentes à poser dans le garage qu'ils étudiaient n'étaient pas celles qui seraient « bonnes » pour l'enquête qu'un autre étudiant menait dans la garderie, ou pour d'autres terrains encore comme la réunion d'une organisation communautaire, ou une caserne de pompiers. Si j'avais essayé de leur donner des indications génériques pour résoudre un problème général rencontré sur le terrain, ou bien d'en déduire des orientations plus spécifiques (les guidant, par exemple, vers le problème des attentes contrariées, comme dans le cas de l'enseignant confronté à un élève qui ne s'assoit pas malgré sa demande), je n'aurais pas su quoi leur dire, parce que j'ignorais tout des circonstances particulières qui font qu'une

option est meilleure qu'une autre (dans une situation donnée). Et parce que je ne maîtrisais pas le langage spécifique qui permettrait de formuler la question de manière à obtenir le genre de réponse précise que j'espérais, puis à partir de celle-ci de formuler encore d'autres questions pertinentes.

Et c'était là la première leçon que je souhaitais qu'ils apprennent : que chaque situation de recherche correspond à des circonstances spécifiques, variables d'un endroit à l'autre et d'un moment à l'autre; que c'est la combinaison de ces circonstances à un moment et à un endroit donnés, qui détermine quelle question est bonne à poser; et qu'ils étaient les seuls à en savoir suffisamment sur ces circonstances locales pour choisir la meilleure option, ou même simplement une bonne option. Et cela, même si c'était un pari de leur part, plutôt qu'une certitude.

Je souhaitais qu'ils apprennent une deuxième leçon également. Les étudiants pensaient que ma capacité à découvrir une perspective intéressante pour saisir les spécificités de leur terrain de recherche relevait d'une sorte de tour de magie, était la manifestation d'une certaine intuition spéciale que j'avais et qu'ils ne pouvaient espérer acquérir. Cela n'était pas vrai, bien sûr. Cette capacité provenait de lectures portant sur des situations variées et permettant d'acquérir une connaissance suffisamment précise et détaillée pour envisager des points de comparaison, et notamment pour convoquer d'autres situations dans lesquelles certains spécialistes s'irritaient quand des gens ordinaires n'agissaient pas selon les attentes. Quand vous avez en tête de nombreux exemples, vous pouvez alors concevoir différentes dimensions à explorer. Donc, j'encourageais les étudiants à accumuler ces exemples – puisés dans la sociologie, mais aussi dans la littérature et, surtout, dans leur propre expérience quotidienne. Ces « cas » ne sauraient « prouver » quoi que ce soit, mais ils leur fourniraient des pistes de recherche et des dimensions d'analyse auxquelles penser. Ils leur permettraient de reconnaître une abstraction telle que « les attentes contrariées » dans les discours de personnes observées. Ils les conduiraient à transformer une conversation locale en un élément de preuve sociologique, à la manière dont Bruno Latour (1993) a décrit comment un pédologue français travaillant dans la jungle brésilienne transformait une poignée de terre en une « preuve scientifique », en la plaçant parmi un ensemble

d'échantillons similaires de sol prélevés dans d'autres parties du site étudié.

Ceci nous amène, finalement, aux articles qui composent ce numéro. Ils décrivent des problèmes spécifiques à la recherche de terrain : comment faire face aux obligations qui font partie intégrante de ce que vous observez et du rôle que vous y tenez; ou comment agir comme un participant « normal » dans une activité lorsque vous êtes en fait (contrairement à un participant normal) en train de noter tout ce que vous voyez et entendez; ou comment l'observation attentive (« vigilante », dans les mots des coordonnateurs de ce numéro) vous montre des choses auxquelles vous n'aviez jamais pensé à propos d'une situation que vous croyiez jusque-là bien connaître. Tout en mettant l'accent sur les spécificités des situations qu'ils décrivent, ces articles attirent l'attention du lecteur sur des dimensions, des possibilités, des variables – le mot n'est pas important – que vous pourriez explorer dans la problématique de recherche dans laquelle vous êtes engagés actuellement. Les coordonnateurs du numéro nous ont rendu un grand service en collectant ces témoignages, afin que nous les mobilisions pour alimenter notre réflexion dans le cadre de notre travail en cours et à venir.

Note

¹ Vous pouvez trouver d'autres descriptions d'étudiants ayant suivi mon cours dans Sanders (2013) et DeVault (1999).

Références

- DeVault, M. (1999). *Liberating method: feminism and social research*. Philadelphia, PA : Temple University Press.
- Latour, B. (1993). Le topofil de Boa Vista. La référence scientifique : montage proto-philosophique. *Raisons pratiques*, 4, 187-216.
- Sanders, C. R. (2013). Learning from experience : recollections of working with Howard S. Becker. *Symbolic Interaction*, 36, 216-228.

***Howard Becker** demeure et travaille à San Francisco. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, dont *Outsiders* (1963) et *Art worlds* (1984), et celui qui sera publié sous peu, *What about Mozart? What about Murder? Reasoning from cases* (University of Chicago Press).*