



HAL
open science

Le “ regard situant ” : proposition de méthode d’analyse du regard en situation de recherche

Gilles Séraphin

► To cite this version:

Gilles Séraphin. Le “ regard situant ” : proposition de méthode d’analyse du regard en situation de recherche. Questions Vives, recherches en éducation , 2022, 38. hal-04169022

HAL Id: hal-04169022

<https://hal.science/hal-04169022v1>

Submitted on 9 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Le « regard situant » :
proposition de méthode d'analyse du regard en situation de
recherche**

Gilles Séraphin, professeur des Universités,
Centre de recherches Éducation et Formation,
Université Paris Nanterre

Résumé : Pour effectuer de la recherche en sciences humaines et sociales, il n'est souvent pas tant question d'observer de l'extérieur son objet de recherche, son « terrain », que de tirer parti d'une immersion dans son objet de recherche, afin de mieux en saisir les logiques et le fonctionnement. Nous proposons une analyse de cette implication à l'aide d'une méthode intitulée « le regard situant » qui permet d'exposer et de soumettre à la critique la position du chercheur qui est aussi acteur dans son objet de recherche. La situation que l'on considère dans ce « regard situant » est double : c'est un état dans lequel on se trouve en tant que sujet placé au cœur d'une situation (temporelle et spatiale) et un espace mental dans lequel on se positionne pour observer, de l'extérieur, cette situation. Ainsi, le regard situe aussi bien le sujet qui regarde que l'objet qui est regardé. L'utilisation de cette méthode permet à la fois de qualifier son observation et ses analyses et de légitimer la place de tout chercheur, notamment celui qui est ostensiblement impliqué dans son « terrain » de recherche.

Mots clés : regard situant, praticien-chercheur, méthode.

The situating gaze: method proposal

Summary : To carry out research in the human and social sciences, it is often not so much a question of observing from the outside his research object, his “field”, as of taking advantage of an immersion in his research object, in order to better understand the logic and operation. We have proposed an analysis of this implication using a method called “the situating gaze” which makes it

possible to expose and submit to criticism the position of a researcher who is also an actor in his research. The situation in which one finds oneself "in this" situating gaze is double: it is a state in which one finds oneself as a subject placed at the heart of a situation (temporal and spatial) and a mental space in which one positions oneself as an observer, from the outside, this situation. Thus, the gaze is situated both on the subject which is looking and on the object which is being looked at. The use of this method makes it possible both to qualify his observation and his analyzes and to legitimize the place of any researcher, in particular one who is ostensibly involved in his object of research.

Keywords: situating gaze, practitioner-researcher, method.

Introduction : Mises en contexte

Douala, Marché central, 1995.

« *Au voleur !* » A ce cri d'alarme, la foule se redresse et essaie de deviner où se déroule l'action. Une commerçante abandonne ses beignets, un « *papa* » sa bière, un apprenti ses outils, les clients les étals, et tous, en un seul mouvement, se dirigent au cœur des événements. Ils repèrent un jeune enfant qui prend la fuite, lui « tombent dessus » et l'arrêtent dans sa course. Et la « fête » commence. Chacun donne son coup. La victime s'écroule à terre et attend la mort. Le papa, probablement excellent père de famille par ailleurs, donne des coups de poing et crie vengeance ; la maman, si douce cinq minutes auparavant quand elle me servait « de la tomate », donne des coups de pied et s'en va chercher le bâton. Sur les blessures sanguinolentes, un homme plein d'initiative verse de l'eau bouillante. Ensuite, une fois la victime décédée, car telle est l'issue fatale, tout le monde se sépare et retourne vaquer à ses occupations, comme si rien ne s'était passé. Seuls le corps exposé, les plaisanteries et les commentaires signalent qu'un événement insolite a ponctué le calme de la journée.

J'assiste, de loin, à la scène¹. Je veux intervenir, écarter la foule et porter secours. Mes amis, camerounais, m'en empêchent : « *N'y va pas !* ». Ils me retiennent. Ils savent que je risque de prendre des coups. Ce sont des histoires de Camerounais, d'habitants de la ville ; un jeune « *Blanc* » ne peut intervenir ; ma position, la façon dont j'étais vu, me condamnait à l'inaction. Impuissant, je regarde, détourne le regard et, solidement encadré par mes amis, m'en vais. Je fuis. Le dégoût s'installe.

¹ Puisque ce texte porte sur la position du chercheur dans le « terrain » de recherche observé, j'utilise à dessein le « je ».

Dégoût de moi, qui, au final, n'ai rien fait. Dégoût de la ville, de ses habitants, qui peuvent massacrer dans la liesse un enfant.

Alors que, en tant que doctorant, j'essayais de plonger au cœur de cette société doualaïse (Séraphin, 2000), j'ai atteint en quelques minutes mes propres limites dans la capacité et le désir d'immersion. Certes, je peux comprendre ces actes, en donner en tout cas des explications (Séraphin, 1999). Mais je ne peux les partager et ne veux le faire. Je ne suis pas un Doualaïse (habitant de Douala), je suis un autre, qui revendique son altérité, ses propres valeurs. Je suis tout à la fois au cœur de cette société, que j'étudie, dont je partage en partie la vie quotidienne, dont j'apprends les ressorts imaginaires² et j'adopte un regard qui se veut alors distancié, d'observateur qui a son propre imaginaire, sa méthode de chercheur, voire ses valeurs citoyennes. Jamais, jusqu'à ce que je fusse spectateur de cette scène, je n'avais autant ressenti cette dualité dans mon regard. Pourtant, c'est cette dualité qui caractérisera ensuite toute ma carrière de chercheur. Quels que soient mes « terrains » de recherche, j'ai sans cesse été à la fois un observateur distant, éloigné, « hors sol », et un acteur qui essayait non seulement de comprendre mais aussi de ressentir le vécu des personnes observées, voire qui agissait dans ce système.

Université Paris-Descartes, soutenance d'habilitation à diriger les recherches, 4 juin 2012

La préparation d'une habilitation à diriger les recherches a présenté une gageure. En effet, j'ai exercé sur des « terrains » très diversifiés (imaginaire social, stratégies et tactiques à Douala ; nouveaux mouvements religieux à Douala et à Nairobi ; puis en France : populations majeures protégées, handicap psychique, politique du care, politique familiale, politique de soutien à la parentalité, politique de protection de l'enfance, interventions socio-éducatives...). Lors de la soutenance, ma courte carrière de chercheur ne s'était pas effectuée dans les conditions « classiques ». Je n'étais pas agent d'un organisme de recherche ni d'une université. Depuis mon retour du Cameroun et du Kenya, j'avais effectué des recherches sur les populations des majeurs protégés en étant salarié d'une association de Loire-Atlantique puis avais rejoint la fédération nationale, l'Union nationale des associations familiales (Unaf), institution dotée par la loi de missions légales dans le champ de la construction des politiques qui concernent les familles ou qui reposent sur elles (Debord, 2021), pour finalement en devenir directeur de la recherche, des études et des actions politiques. Parallèlement, j'effectuais des recherches sur les fonctionnements familiaux et sur la construction de la politique familiale et étais rédacteur en chef d'une revue scientifique reconnue par la HCERES portant sur la famille, *Recherches Familiales*. J'étais donc acteur de mon champ de recherche. Certes,

² Je définis l'imaginaire social comme étant la matrice d'interprétation et de conception du vécu quotidien (Séraphin, 1999).

j'étais ainsi au cœur du principal organisme non gouvernemental mais parapublic qui propose, met en œuvre et évalue les politiques publiques reposant sur et destinées aux familles et cette insertion professionnelle constituait pour moi un observatoire de la politique familiale en France (enjeux, acteurs, contexte, mise en œuvre, évaluation, etc.). Je connaissais les acteurs, analysais les dispositifs, saisis les enjeux, prenais connaissance des évaluations... Ce poste était un observatoire sans égal qui permettait de saisir les subtilités de l'élaboration puis de la mise en place d'une politique publique. Avec un statut différent, étant salarié et intervenant, je plongeais dans le monde des associations familiales de l'Unaf et, plus largement, de la construction des politiques publiques françaises, comme j'avais auparavant plongé dans le monde de Douala, de Nairobi, des majeurs protégés ou dans le monde scientifique (avec la revue *Recherches Familiales*), ensemble de mondes qui ont leurs propres codes. Toutefois, cette place d'observateur-acteur nécessitait non seulement une prudence assidue mais plus largement une méthode d'observation qui permettait de distinguer et d'analyser comment cette présence et cette action interagissait avec le « terrain » observé. Il était en outre nécessaire de légitimer ma place de chercheur auprès de mes pairs, de défendre une forme d'objectivité puisque mon positionnement faisait l'objet d'analyse.

J'ai donc décidé d'axer mon mémoire de HDR sur cette question de la situation du chercheur-acteur. L'objectif a été d'élaborer une méthode pour analyser cette situation et le regard que, en tant que chercheur, l'on porte sur son « terrain » d'observation.

Observatoire national de la protection de l'enfance (2012-2017) puis Université Paris-Nanterre, direction de doctorants, depuis 2017

Ensuite, j'ai rejoint l'Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE, ex-Oned : Observatoire national de l'enfance en danger), organisme qui, par la loi, soutient la recherche scientifique dans les domaines de l'enfance en danger et produit diverses études reposant sur cette recherche et sur l'analyse des pratiques professionnelles comme institutionnelles ainsi que sur des systèmes statistiques de collecte de données chiffrées. L'une des missions de cet observatoire est d'articuler recherche et pratiques, afin que les connaissances issues de la recherche permettent de faire évoluer ces pratiques professionnelles comme institutionnelles (Séraphin & Bolter, 2015). Pour mener à bien cette mission, l'Observatoire repose sur un solide réseau de tous les acteurs de la protection de l'enfance, dans leur grande diversité (magistrats, directeurs, éducateurs...). Là encore, en tant que directeur, j'étais un acteur institutionnel au cœur de mon propre objet de recherche : l'enfance en danger et sa protection.

En rejoignant l'Université en tant qu'enseignant-chercheur en 2017, j'enseigne en master « Éducation familiale et interventions socio-éducatives en Europe » et dirige des doctorant.e.s qui,

souvent, ont déjà une carrière professionnelle dans le domaine des interventions socio-éducatives et qui effectuent une reprise d'études tout en menant de front ce métier, certain.e.s bénéficiant d'une convention Cifre qui les intègre dans un monde professionnel où ils et elles interviennent. J'ai alors pris conscience que le besoin indiqué *supra*, celui d'analyser mon parcours de chercheur (regard rétroactif) et d'être reconnu par mes pairs comme chercheur alors que j'œuvrais professionnellement dans « mon » terrain de recherche, concernait une grande part de ces étudiant.e.s en master et doctorat en sciences de l'éducation et de la formation qui sont aussi régulièrement, probablement plus souvent que dans d'autres disciplines, des professionnel.le.s qui œuvrent dans leur terrain d'observation³. Il s'agit aussi pour elles et eux de défendre la légitimité de leur recherche. A cette fin, il est alors nécessaire de réaliser sa recherche tout en analysant sa position avec méthode. Il devient alors de plus en plus indispensable d'engager les échanges en partageant et discutant cette méthode que j'ai intitulée « regard situant ».

Du regard distancié au regard situant

Dans le monde de la recherche, on utilise souvent le terme de « terrain » pour désigner le contexte (lieu, période, environnement, acteurs) que l'on étudie. Ce terme est intéressant à analyser. Le « terrain » signifie que l'on se déplace, que l'on plonge dans un autre monde. Cette mobilité peut être source de regard réflexif. La mobilité ne fait pas tout, pourtant ; elle est un point de départ, un déclencheur, un amplificateur. Regarder autrui, le comprendre, partager ses perceptions, permet également un retour sur soi. L'observateur devient objet de son propre regard et d'analyse. Un « terrain », notamment s'il est *a priori* culturellement ou socialement éloigné, interagit avec le chercheur et permet d'attiser cette acuité d'analyse sur son propre regard et d'élaborer une méthode.

La situation que l'on considère dans ce « regard situant » est double : c'est un état dans lequel on se trouve en tant que sujet placé au cœur d'une situation (temporelle et spatiale) et un espace mental dans lequel on se positionne pour observer, de l'extérieur, cette situation. Ainsi, le regard situe aussi bien le sujet qui regarde que l'objet qui est regardé. C'est cette action de regarder, une action qui prend la forme d'un échange quand ce regard est « capté » et renvoyé, qui construit l'intensité et la qualité du regard.

³ Cette situation est fréquente en « éducation familiale » puisque maint.e.s étudiant.e.s ont déjà exercé en matière d'interventions socio-éducatives mais se retrouve aussi pour les étudiant.e.s qui sont en parallèle enseignant.e.s (Lemoine, 2005).

Le regard situant repose sur le postulat que pour effectuer de la recherche, il n'est pas tant question d'observer de l'extérieur son objet de recherche, son « terrain », voire du haut pour avoir une vision dominante mais qu'il est possible, aussi, de tirer parti d'une immersion dans son objet de recherche, afin de mieux en saisir les logiques et le fonctionnement. Cette notion du regard situant « dépasse l'opposition que l'on ramène souvent à celle du "dehors" et du "dedans", de l'exogène et de l'endogène, de l'observateur et de l'acteur, pour la traiter comme une combinatoire qui vous tient "dehors" tout en étant "dedans" et "dedans" en restant "dehors" » (intervention de Michel Messu lors de la soutenance HDR – Séraphin, 2012).

Cette position du chercheur n'est pas nouvelle. Pour ma part, cette réflexion sur le regard s'inspire de quatre disciplines. Tout d'abord de l'histoire, discipline dans laquelle la crainte ultime est de faire des anachronismes (voir notamment la méthode exposée par Marc Bloch -1924, 1941), ou plus spécifiquement, ensuite, de la microhistoire qui, par une réduction d'échelle, focalise l'attention sur les individus ou des petits groupes vivant dans un lieu circonscrit et restreint pour, par regard concentrique, étudier les caractéristiques du monde qui les entoure. Les microhistoriens italiens prônent une réduction d'échelle, afin d'examiner les phénomènes à la loupe (voir par exemple les travaux sur la sorcellerie à la fin du Moyen-Âge et au début de l'époque moderne de Carlo Ginzburg - 1980). Ensuite la sociologie, notamment dans un courant « pragmatique » où l'on considère que la méthode est sans cesse révisée selon non seulement les enquêtes et les « terrains » mais aussi des évolutions de celui-ci (Becker, 2002). Puis l'ethnologie où la description et l'analyse d'une situation se fait régulièrement sous la forme du récit (voir notamment Evans Pritchard, 1937 et 1940 qui a notamment fortement inspiré Douglas, 1966), qui permettait au mieux de saisir les liens de rationalités développés dans les croyances qui semblaient totalement irrationnelles pour maints observateurs occidentaux du XX^e siècle. J'ai également été fortement inspiré par les écrits de l'ethnologue Éric de Rosny qui a su plonger au cœur d'une société, Douala, en saisir les ressorts, et restituer ses analyses sous la forme d'un récit qui, sans cesse, questionne ce qui façonne son regard, influencé à la fois par son enfance et sa jeunesse dans la noblesse française, les exercices spirituels ignatiens (avec la « *vista imaginativa* ») de sa vie de jésuite, et son initiation à la double-vue dans le monde de Douala (voir notamment de Rosny, 1981 et 1992, 1996 et Séraphin, 2016, 2021).

En sociologie, le courant de l'éthnométhodologie, s'inspirant de travaux états-uniens et fortement développé en France par notamment Alain Coulon, est également une méthode qui permet d'analyser son propre « regard », dans ses trois dimensions : observer, écouter, décrire.

Pour ceux qui ne sont pas familiers avec l'éthnométhodologie, je veux d'abord souligner qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle méthodologie de l'ethnographie, ni d'une sociologie des relations ethniques, ni d'une nouvelle méthodologie de la sociologie (...). Le projet

scientifique de l'ethnométhodologie est d'analyser les méthodes, ou les procédures, les façons de faire, que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne. C'est l'analyse des façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires. (...) Pour retenir une définition simple, on dira que l'ethnométhodologie est la recherche de ce que les gens savent sur ce qu'ils font et sur les conséquences de leurs actions ; et ils en savent beaucoup quand on les interroge (Coulon, 2022).

Enfin, en sciences de l'éducation et de la formation, les multiples recherches, dites « recherche action », « recherche collaborative » ou « recherche participative », reposant sur une articulation de la recherche et de la pratique, posent les bases d'une analyse méthodologique (Vinatier & Morrissette, 2015) qui servent de support à toute mes pratiques de recherche actuelles.

Des chercheurs contemporains, dans diverses disciplines, tirent également parti de leur implication, voire de leur engagement citoyen, dans le fonctionnement de l'objet étudié.

Mayven Lemoine a commencé sa carrière de chercheur tout en étant enseignant et l'objet de ses premières recherches était son champ d'intervention professionnel quotidien. Selon lui, :

La familiarité avec le terrain, construite au fil de l'exercice professionnel peut apporter une somme importante d'informations, des repères conséquents et contribuer à faire mûrir un questionnement permettant d'envisager puis de conduire une recherche. Les postures professionnelles et de recherche s'imbriquent, se stimulent et s'enrichissent mutuellement. Mais pour systématiser le recueil des données et approfondir la réflexion il convient aussi de dépasser les approches initiales liées à l'action et de développer des pratiques de construction de connaissances plus autonomes. En ce sens l'observation aiguisée des situations, de celles apparemment familières comme des plus anodines, le travail sur les sources, à la manière de l'historien, enclenchent des questionnements et des approfondissements auparavant impensables. Le regard renouvelé par l'approche scientifique, sur un terrain familier fait ainsi émerger de nouveaux savoirs. Il permet de surmonter les possibles limites que recèlerait cette familiarité. (Lemoine, 2005, 59).

Catherine De Lavergne analyse de son côté la posture de praticien-chercheur qui :

En recherche sur son terrain professionnel, cristallise un ensemble de questionnements épistémologiques, éthiques et de méthode sur la recherche qualitative. L'implication du praticien-chercheur amène à questionner les formes de reconnaissance et d'évaluation de la subjectivité de tout chercheur. Sa difficulté à se situer dans une typologie/topographie des formes de recherche interpelle le monde de la recherche, sur le lien et la démarcation entre

le monde scientifique et le monde professionnel, sur les processus et les cycles d'innovation, de diffusion et de recherche, sur la déclinaison des formes de recherche et des parcours de formation supérieure (De Lavergne, 2007, 28).

Isabelle Clair, quant à elle, élargit la question en abordant le thème des valeurs et de l'engagement citoyens. Elle s'interroge sur la façon de faire du terrain en tant que féministe, et entend lier la méthode et les théories féministes, en considérant « l'impureté de la démarche scientifique » comme « une ressource » (2016). Les titres des parties de cet article original scandent parfaitement sa réflexion et permettent de suivre son argumentation : « Pratiques du terrain et pratiques féministes », « Faire du terrain en tant que femme ? », « Faire du terrain la conscience tranquille ? », « Disposer d'outils féministes face aux crises sur le terrain », « Ne pas remiser le terrain du "privé" dans le hors-sujet », « Quitter le terrain et trahir », « Voir dans le positionnement un critère et un instrument de réflexivité ». En effet, selon elle, « adopter le positionnement féministe implique pour les chercheur-e-s d'historiciser leurs objets de recherche, de se situer socialement, et d'admettre que c'est souvent d'abord en raison des contraintes sociales qui pèsent sur leur propre vie qu'ils ou elles formulent leurs problématiques : ce faisant, ils et elles visent à répondre à ce qui est un problème pour eux/elles. Positionner son travail sociologique dans une perspective féministe, c'est dès lors reconnaître et revendiquer qu'il se soit formé à partir d'« expériences en lutte politique » (Clair, 2016, 71). Pour conclure, dans cet article, elle souhaite participer à la réflexion déontologique sur le « terrain ».

Sans emprunter la même voie et les mêmes objectifs, Michel Messu mène justement de son côté cette réflexion épistémologique sur ce thème du « terrain » :

Le "terrain" dont se prévalent les sciences du social ne saurait être tenu pour la pure manifestation du phénomène social étudié, la réalisation sensible du "fait social" recherché, voire son expression directe. Ainsi compris, le "terrain" se présente-t-il comme un "construit", une élaboration à finalité expérientielle, et jamais simplement comme un "donné" ou un "reçu" livré à titre d'exemplaire ou d'échantillon du social que l'on s'est proposé de connaître. (...). En somme le "terrain" est d'abord le produit architectonique du chercheur, avant d'être le matériau sur lequel ce dernier va appliquer ses opérations et autres règles de procédure. (...). Bref, le "terrain" du chercheur en sciences du social est bien celui qu'il se donne, qu'il construit par ses démarches et ses choix de méthode, qu'il crée ainsi artificiellement – ce qui ne veut pas dire facticement –, en un mot, qu'il instrumentalise au regard de son objet d'étude. C'est d'ailleurs pour cette dernière raison que le "terrain" peut être, doit être, problématique au sens, cette fois, de la mise en problème, de la mise en énigme comme disent les épistémologues, qui est le cœur de la

démarche scientifique. De ce point de vue, le “terrain”, de par sa construction méthodique même, participe de l’objectif de recherche, admet un rôle constitutif et efficient dans le produit théorique que sont les propositions ou les conclusions de la science. (Ainsi) une manière de le prendre au sérieux est de lui conférer un réel pouvoir heuristique. C’est-à-dire d’admettre que la subjectivité du chercheur opère méthodologiquement dans la production du sens qui sera donné au matériau recueilli sur – et à titre – de “terrain”. Ici, il faut bien souligner le caractère illusoire de la prétention à l’objectivation radicale du discours langagier, par exemple. Quelle que soit la sophistication des méthodes procédant au traitement “objectif” des énoncés discursifs recueillis, non seulement celles-ci reposent sur des présupposés linguistiques, psychologiques, sociologiques et même ontologiques toujours en débat, mais surtout, elles évacuent un peu trop vite ce dont on ne peut faire l’économie lorsque nous traitons d’un terrain social, à savoir qu’un discours ici est toujours une “intention de dire” (quelque chose, à propos de quelque chose, à quelqu’un, dans tel contexte, etc.) et un “désir de comprendre” (du côté du récepteur et, pour le moins, du chercheur). Toutes choses éminemment subjectives, s’il en est. Aussi, peut-il paraître plus « sage » d’assumer cette indiscutable subjectivité en l’asseyant méthodologiquement, en l’incorporant à la démarche même de la recherche, particulièrement en en faisant le support d’une heuristique. (Messu, 2016).

Antoine Hennion, parlant des « objets » étudiés plutôt que des « terrains », en arrive finalement aux mêmes conclusions :

C’est bien parce qu’on reprend les objets comme des couches de relations, des nœuds d’épreuve, des êtres incertains, dont le gradient même d’existence dépend des relations qu’ils entretiennent, qu’on peut “remonter la pente”, c’est-à-dire rapprocher les objets des dispositifs de saisie, de mise en rapport, d’expérimentation qui nous mettent en présence d’eux, sur un mode à la fois provisoire ou, pour mieux le dire, « *tentative* », au sens anglais, toujours à l’essai et productif. Il s’agit donc aussi de ne plus séparer l’expérience des acteurs de son compte rendu savant, en s’engageant dans des dispositifs et des agencements qui font à la fois exister et apparaître les êtres et les réalités qui nous entourent et sur lesquels nous comptons nous-mêmes pour exister. (Hennion, 2015).

D’autres recherches reposent, dans leur méthode même, sur l’implication et l’engagement, en tant que chercheurs pairs (et non pas en tant qu’informateur par exemple), de personnes vivant ou ayant vécu les situations faisant l’objet de la recherche. Dans le domaine de la protection de l’enfance, la référence est la recherche par les pairs sur la transition à l’âge adulte au sortir de la protection de l’enfance (Robin, 2021). Cette étude s’est appuyée sur une méthode de recherche interagie,

conjointement élaborée avec un collectif de 13 « chercheurs pairs » ayant été eux-mêmes pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance. Ces « chercheurs pairs » ont interrogé 36 jeunes pris en charge par l'ASE autour de leur ressenti sur le passage à la vie adulte. La question du « regard situant » (même si elle n'est pas abordée en ces termes) est centrale et la penser a permis d'analyser les effets de cette nouvelle méthode : Comment se positionner en tant que pair ? Quels sont les effets induits en ce qui concerne le sujet de la recherche ? Quels sont les effets induits en ce qui concerne les jeunes « enquêtés » et aussi les enquêteurs pairs ? Par exemple, il est flagrant de constater que, grâce à leur implication dans cette recherche, plusieurs de ces jeunes chercheurs pairs se sont fortement interrogés sur leur propre parcours puis, de manière plus générale, sur le parcours des jeunes ayant été confiés à l'Ase. Ainsi, ils se sont engagés dans la vie associative et ont créé des associations de soutien aux anciens enfants placés. C'est parce que cette recherche s'est fondée sur une méthode, comprenant des réunions de synthèse sur l'interaction entre chercheur et enquêté et une analyse fine du regard posé par chacun, que cette implication s'est transformée en engagement.

Pourtant, comme le dit Irène Théry lors de la soutenance d'habilitation à diriger les recherches (HDR) : « Il ne va pas de soi, au premier regard, de comprendre la nouveauté [du concept de « regard situant »] par rapport à d'autres notions proches, tel le célèbre “regard éloigné” de Lévi-Strauss. » Pour Irène Théry :

Cette nouveauté apparaît au fur et à mesure du parcours. En effet, l'apport propre (de ce concept et des analyses en découlant) ne porte pas tant sur la “distance à l'objet” requise du chercheur (admise de tous) que sur l'impossibilité d'échapper cependant à une forme d'implication dans la situation observée, implication qui n'est contrôlable que si elle est reconnue et devient source de création au plan méthodologique, par exemple en suscitant une recherche systématique de la démultiplication des points de vue. De là la notion très convaincante et heuristique de *regard situant*, pensé à la fois comme un “état” et comme un enjeu, un objectif à atteindre par cette “action” spécifique qu'est la recherche et le compte rendu de la recherche.

En effet, selon Jean-François Bayart, intervenant également lors de cette soutenance, la notion de « regard situant » « mène à réhabiliter la notion de “point de vue”. Le point de vue ne se confond pas avec la subjectivité, et n'est donc pas contradictoire avec l'objectivité ; il est constitutif du réel observé. »

Ainsi, Michel Messu, toujours lors de soutenance, affirme que ce « regard situant » nous permet :

de sortir du faux dilemme de l'extériorité et de l'intériorité, de l'objectivité et de la subjectivité comme s'il était dépassable par une prise d'option en faveur de l'un ou de

l'autre. Elle nous contraint, au contraire, à penser et à assumer les pôles tensoriels entre lesquels se joue l'enjeu de connaissance du social et de ses acteurs. C'est ainsi que l'on peut souhaiter théoriser/interpréter la pensée de celui dont le vécu reste rigoureusement interdit.

Il poursuit :

Il y a quelque chose de très aristotélicien (dans cette démarche). En tout cas, (en l'analysant) avec le filtre de l'Éthique à Nicomaque, on peut (en) mesurer l'apport véritable et la situer dans le désir de donner corps à ce qu'on pourrait appeler une phronèsis sociologique. Pour le dire avec des termes d'aujourd'hui, le regard situant s'apparente bien à la quête d'une démarche "prudentielle" (au sens d'Aristote s'entend), toujours à l'œuvre, toujours approchée sans être approximative, toujours poursuivie sans être jamais atteinte, toujours exigée pour agir le mieux possible dans une action de recherche. Or cette "bonne pratique", contrairement aux usages ambiants du benchmarking, n'est pas exportable, transférable, généralisable. Elle est singulière parce que située et datée. Et elle "engage" autant le chercheur que la situation dans laquelle il se trouve ou celle qui se trouve créée par sa présence. Et, de ce point de vue, elle renvoie toujours vers la singularité du chercheur, vers sa capacité à s'orienter avec "prudence". On retrouve ici ce qu'il y a de fondamentalement paradoxal dans la position du chercheur. En effet, qu'on l'exprime en termes d'objectivation ou autres, il est toujours ramené à lui-même et à quelque chose d'incommensurable du fait de la situation dans laquelle il se place. On ne peut donc y échapper et le mieux, dans ces conditions, est de l'assumer et de s'engager (...) dans un "regard situant."

Pour conclure cette présentation de l'exercice, distinguons ce que cette analyse en termes de regard situant se distingue – parfois en les complétant – d'autres courants de pensée. Tout d'abord, analyser le « regard situant » d'un chercheur n'est pas en soi une méthode pour effectuer des recherches telle que par exemple l'observation participante où le chercheur s'immerge dans un terrain. Le regard situant vise à exposer la nature du regard du chercheur sans cesse en élaboration, quelle que soit la méthode de recherche qu'il utilise pour effectuer ses recherches. Tout chercheur est concerné : qu'il pratique une observation en participant à la vie quotidienne, en menant des entretiens, en diffusant un questionnaire, etc., il doit s'interroger sur la nature de son regard, en reprenant par exemple cette proposition d'analyse du regard situant. Par ailleurs, cette proposition de méthode du regard situant ne vise pas à approfondir l'analyse de la relation entre chercheur et praticien (Fablet, 2004) appréhendés comme deux entités indépendantes ; elle a pour principal objectif d'analyser le regard de tout chercheur qui de fait est impliqué dans sa recherche, parfois en tant que praticien dans l'objet de la recherche.

Proposition de méthode de mise en œuvre

Le présent texte a pour ambition d'engager les échanges et de contribuer à élaborer une méthode pour analyser ce « regard situant ». L'objectif est, avec d'autres, tout à la fois de qualifier la méthode et, partant, les recherches effectuées, et de légitimer, en tant que chercheur, tout chercheur-acteur qui s'engage dans sa recherche avec méthode et un regard critique sur sa propre position.

En effet, ce « regard situant » permet de questionner la position de toute personne qui effectue de la recherche, en tant qu'observatrice et forcément actrice du « terrain » étudié. Il offre surtout la possibilité de questionner la position de cette personne qui, visiblement, pourrions-nous dire même ostensiblement, est une actrice dans son « terrain » de recherche. Prenons par exemple la position du/de la thésard.e qui est aussi travailleur social sur le « terrain » observé ou celle du/de la chercheur.euse qui est également membre d'une association très active sur le sujet étudié, etc.

La question du regard situant est tout à la fois un enjeu de recherche qu'une question éthique. Les deux sont indissociables. Le questionnement éthique, qui porte non seulement sur le contexte de la recherche, mais plus fondamentalement sur la méthode et les objectifs, est finalement intégré au processus scientifique en soi (Rurka & Séraphin, 2020). De la même manière, l'analyse en termes de regard situant participe à une démarche éthique, puisqu'elle permet de situer le chercheur dans ses objectifs, ses références, etc. tout autant qu'elle construit la démarche scientifique. Toutefois, cette méthode d'analyse de son propre regard dans le cadre d'une recherche collective ne peut être appliquée que si l'ensemble des chercheur.euses impliqué.es acceptent de se « soumettre » à l'exercice. Or, elle peut s'apparenter à un dévoilement de l'intimité et peut de ce fait rencontrer des réticences. Entre la proposition d'une méthode qui ne prend sens que si chaque individu du collectif l'applique, à l'injonction au dévoilement, la frontière est tenue. Cette question illustre une nouvelle fois que les questions éthiques dans la recherche concernent tou.tes les acteur.trices de la recherche : personnes « observées » et/ou informatrices, entourage et chercheur.euses eux.elles-mêmes.

D'autres chercheur.e.s se sont interrogé.e.s sur cette question de la méthode pour tout chercheur impliqué. Avec le « regard situant », elles ne s'opposent pas mais se complètent. Par exemple, Michèle Guigue (2005), dans le numéro de *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle* consacré aux « Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche » déjà cité, propose que tout chercheur en situation de « familiarité » avec son terrain de recherche réalise un journal de recherche et un « inventaire ». Après avoir énuméré les apports du journal de recherche, elle :

centre (son) attention sur une autre méthode, l'inventaire, pensé à partir de l'univers des possibles repéré par l'analyse du contexte professionnel et de ses pratiques. Pour faire un inventaire, il s'agit de déterminer un ensemble de règles fixant de manière systématique le mode de collecte : type de données, dates et durée de la collecte, lieu, outils mis en œuvre... Ces règles sont formelles dans la mesure où elles ne sont soutenues ni par un projet théorique, ni par des hypothèses conçues préalablement, mais par des critères de rigueur. En effet la collecte de données est, comme toutes les étapes d'une démarche de recherche, sensible à l'implication, autrement dit à la subjectivité du collecteur. Il convient donc d'éviter des collections constituées de façon hétéroclite sur le mode des cabinets de curiosité, qui retiendraient ici quelques comptes rendus de réunions houleuses, là un projet d'établissement schématique, ou encore le dossier d'un cas particulièrement spectaculaire. L'inventaire vise à constituer des "séries", séries de documents, de traces liées aux pratiques professionnelles, de notes, etc. Ainsi une place est faite à des "choses", que ce soit directement des objets matériels souvent écrits dans lesquels se trouvent cristallisées "des manières de faire et de penser" (Durkheim) ou symboliquement sur le mode de la désignation. Ainsi la réalité du dehors est reconnue, résiste, s'impose, éloignant ainsi de l'introspection. »

S'interroger sur le regard situant en adoptant une méthode permet également de légitimer la recherche par des « acteurs », y compris lorsqu'ils sont animés par des objectifs, voire une mission, qui ne se situent pas uniquement sur le terrain scientifique. Dans la hiérarchie subtile, mais puissante, entre types de recherches et, partant, de chercheurs, qui domine encore dans le monde de la recherche en prônant généralement la notion quasiment « sacrosainte » de « neutralité », s'interroger sur son regard, avec méthode, et exposer les résultats de cette analyse, participe à la légitimation de recherches encore trop souvent déconsidérées, bien que de plus en plus menées et assumées, dans le monde académique, celles menées par des chercheurs qui sont aussi ostensiblement acteurs impliqués dans leur « terrain » (vie professionnelle en parallèle, engagements politiques et/ou associatifs...), et contribue ainsi à ouvrir la voie à de nouvelles sources et méthodes de connaissance.

Ainsi, dans toute recherche, il est nécessaire de se poser un certain nombre de questions et d'y répondre concrètement. L'idéal serait par exemple que, sur la base d'un carnet de bord par exemple, dans tout projet de recherche les chercheurs présentent leur regard situant dans un document annexé. L'exercice serait que pour chaque programme de recherche, les acteurs de cette recherche réalisent et actualisent un site dédié qui présente ladite recherche et le regard situant de chaque acteur de la recherche en indiquant si possible les évolutions de cette analyse de son propre regard

tout en début, en cours puis en fin de recherche (pour un exemple récent, voir la présentation du regard situant des chercheurs de la recherche *Enfants protégés confiés à un proche –EPCP–* dans une rubrique spécifique sur <https://efis.parisnante.fr/epcp/>).

Mettre en œuvre un regard situant, revient à poser trois impératifs et de répondre par conséquent à cette série de questions :

Le regard situant

Analyser la situation :

D'où regarde-t-on ?

Espace mental : Qui est-on (éléments contribuant à la construction de sa propre identité tels que le genre, l'âge, l'apparence physique, conditions et styles de vie ; histoire ; profession ; formation ; valeurs personnelles et partagées avec les personnes objet du regard...)?

Espace social : Dans quelle situation sociale (notamment en termes de classe, genre, classes, générations...) est-on, personnellement, lorsqu'on porte ce regard ?

Espace physique (lorsqu'il s'agit de la description d'une scène précise) : Quelle est la situation exacte, physiquement, du sujet regardant ?

Quel est le champ couvert ?

Espace mental : Quels sont ses centres d'intérêt, ses pudeurs, ses gênes, ses sentiments de familiarité et de proximité ... face à l'objet d'étude regardé ? Comment nous a-t-on appris à regarder (éducation, mais aussi formations et profession...) et comment regarde-t-on ?

Espace social : Quels sont les points sur lesquels on ressent une contrainte (à regarder plus particulièrement ou... à détourner le regard !)?

Espace physique (lorsqu'il s'agit de la description d'une scène précise) : Quel est le panorama et la période couverts par ce regard ?

Adopter une méthode : Comment regarde-t-on ?

Quelle méthode envisage-t-on d'employer, avant d'être en situation d'observer ?

Quelle méthode emploie-t-on en situation, en même temps que l'on regarde ?

Si plusieurs méthodes sont employées, comment sont-elles articulées ?

Construire un exposé : Que regarde-t-on ?

Quel style d'exposé choisit-on (récit, description d'une situation, exposé de résultats statistiques, argumentation, etc.) ?

Quel est le champ couvert ?

Qu'expose-t-on dans les points 1 et 2 ci-avant déclinés ? Les expose-t-on en début d'analyse, dans une sorte d'annexe « méthode », ou au cours de l'analyse pour expliquer le regard porté sur tel ou tel phénomène ?

Quel que soit son objet d'étude – avant son étude, pendant et après, durant le compte rendu –, c'est seulement en répondant à toutes ces questions que l'on peut aiguïser l'acuité de son regard et produire une recherche qu'il est possible de partager (puisque chacun des éléments qui produisent le regard est exposé, donc peut être critiqué et enrichi).

En ce qui nous concerne, alors que cette théorisation du regard situant date de quelques années (Séraphin, 2012), la mise en pratique est plus récente. Elle est le fruit d'expériences très diverses mais complémentaires. En effet, par le passé, tout au long de mon parcours professionnel, je n'ai pas appliqué cette « méthode ». *In situ*, j'en ai appliqué uniquement quelques éléments. Toutefois, cette expérience me permet, aujourd'hui, de théoriser cette méthode pour, dorénavant, l'appliquer, y compris *a posteriori*, à titre illustratif et rétrospectif, à chaque étape de mon parcours. L'expérience me donne des matériaux pour une réflexion que je construis comme méthode ; cette méthode me permet ensuite, rétrospectivement, de regarder autrement cette expérience. De la méthode à l'expérience, de l'expérience à la méthode, mon regard situant est une migration incessante, un processus d'aller-retour qui modifie chaque fois aussi bien cette méthode que cette expérience, telle qu'elle est une nouvelle fois perçue et analysée. La méthode elle-même, telle qu'exposée dans ce texte, est donc une étape dans un parcours : elle est appelée à s'affiner, à s'enrichir, au fur et à mesure que mon expérience se complètera et surtout des échanges engagés, notamment par le biais de ce texte, avec les collègues engagés dans la même réflexion.

« *Au voleur !* » A ce cri d'alarme qui sans cesse retentit dans mes souvenirs, mes sens, mes sentiments, ma révolte, s'éveillent et réactivent mon sens critique. En tant que jeune homme Blanc aisé qui espère en l'Humanité et défie la Vie, je suis poussé dans mes retranchements et exhorté à comprendre voire à partager des pratiques qui, pour les acteurs, font sens et société. Même si je ne puis les partager, je suis sommé à les analyser, y compris sur le plan moral, et d'en extraire les significations imaginaires et sociales. Le dégoût devient source d'analyse. Les sens ouvrent sur la découverte du sens.

Bibliographie :

- Beaupré P., Letscher S., Point M. & Milot E. (2017). La recherche participative. Quelques pistes de solution en réponse à des défis liés à l'inclusion scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers. In : *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche. Freins et leviers*. Presses de l'Université du Québec, pp. 69-82.
- Becker H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales ?* La Découverte.
- Bloch M. (1998). *Les Rois thaumaturges*. Gallimard, (1924).
- Bloch M. (1993). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Armand Collin, (1941/publication posthume : 1949).
- Clair I. (2016). Faire du terrain en féministe. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. 213, pp. 66-83.
- Coulon A. (2022). Observer, écouter, décrire. Ethnométhodologie et recherche qualitative. *Éducation Permanente*. 230, pp. 37-48.
- De Lavergne C. (2017). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*. Hors Série, 3, pp. 28-43.
- Debord R. (2021). *L'Unaf face aux mutations de la famille*. Thèse de sociologie. Toulouse : Université Paul Sabatier.
- Douglas M. (1971). *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*. Maspero, (1966).
- Evans-Pritchard E. E. (1973). *Sorcellerie, oracles et magie chez les Azandé*. Gallimard, (1972).
- Evans-Pritchard E. E. (1968). *Les Nuer. Description des modes de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote*, Gallimard, (1940).
- Fablet D. (2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative. Les apports d'approches socio-cliniques. *Recherche et Education*, 8.
- Ginzburg C. (1980). *Les Batailles nocturnes : sorcellerie et rituels agraires en Frioul, XVI-XVIIe siècle*. Verdier, (1966).
- Guigue M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 38, pp. 93-108.
- Hennion A. (2015). Enquêter sur nos attachements. Comment hériter de William James ? *SociologieS*.

- Lemoine M. (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familial. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*. 38, pp. 43-59.
- Messu M. (2016). Le « terrain », mais pour quoi faire ? *Cahiers de recherche sociologique*, 61, pp. 91-108.
- Rosny E. de. (1981). *Les yeux de ma chèvre*. Plon, Terre humaine.
- Rosny E. de. (1992). *L'Afrique des guérisons*. Karthala.
- Rosny E. de. (1996). *La nuit, les yeux ouverts*. Seuil.
- Robin P. (2020). « L'enfant de personne ». *A l'épreuve du placement et de sa sortie*. Champ social Éditions.
- Rurka A., Séraphin G. (2022). Apprivoiser l'espace intime du sujet : des questions de recherche empreintes d'éthique et ferment d'un renouvellement méthodologique. In : Albero B. & Thievenaz J. (Dir.). *Traité des sciences de l'éducation et de la formation*. A paraître en 2022.
- Séraphin G. (1999). La crise qui tue. *Le Monde diplomatique*, Juillet, p. 21.
- Séraphin G. (2000). *Vivre à Douala. L'imaginaire et l'action dans une ville africaine en crise*. L'Harmattan. Villes et entreprises, 2000.
- Séraphin G. (2012). *Le regard situant. L'exemple de la politique familiale dans la France contemporaine*. Habilitation à diriger les recherches. Paris : Université Paris-Descartes.
- Séraphin G. (2015). *Articuler recherche et pratiques en protection de l'enfance*. Oned/La Documentation française.
- Séraphin G. (dir.). (2016). *Religion, guérison et forces occultes en Afrique : Le regard du jésuite Eric de Rosny*. Karthala.
- Séraphin G. (2021). Éric de Rosny : le « regard situant » et la légitimation de la recherche menée par des acteurs engagés ». In Perret-Clermont A.-N., Morerod J.-D., Blanc J. *Culture et guérison. Éric de Rosny : L'intégrale*. Éditions Alphil.
- Vinatier I & Morrissette J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*. 39, pp. 137-170.