



Études de communication

langages, information, médiations

24 | 2001

L'interprétation : entre élucidation et création

En guise d'épilogue Pratiques interprétatives : entre méthodes et sens commun

By Way of Epilogue

Interpretive Practices: Between Methods and Common Sense

Joëlle Le Marec



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/1011>

DOI : 10.4000/edc.1011

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2001

Pagination : 125-136

ISBN : 2-9514961-2-5

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Joëlle Le Marec, « En guise d'épilogue

Pratiques interprétatives : entre méthodes et sens commun », *Études de communication* [En ligne],

24 | 2001, mis en ligne le 30 octobre 2009, consulté le 20 avril 2019. URL : [http://](http://journals.openedition.org/edc/1011)

journals.openedition.org/edc/1011 ; DOI : 10.4000/edc.1011

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

En guise d'épilogue

Pratiques interprétatives : entre méthodes et sens commun

By Way of Epilogue

Interpretive Practices: Between Methods and Common Sense

Joëlle Le Marec

- 1 Les différentes contributions à ce numéro obéissent toutes à une même consigne : traiter de la pratique d'interprétation depuis un point de vue où logique de recherche et logique d'action sont hiérarchiquement au même niveau et constituent à part égale des pôles de fixation de la référence. En effet, les auteurs que nous avons sollicités sont des créateurs et des médiateurs investis dans une démarche de recherche, ou des chercheurs investis dans une démarche de création et de médiation et nous leur avons demandé de parler au nom de ces deux démarches à la fois.
- 2 Il nous a semblé que l'explicitation d'un tel point de vue avait l'intérêt de pouvoir mettre en crise, pour les chercheurs eux-mêmes, les formulations traditionnelles du partage entre science et sens commun, dans la mesure où ce point de vue échappe par nécessité à toute tentation de se placer en situation externe ou surplombante. Il interdit de traiter la question par une synthèse ou un commentaire des définitions de l'interprétation, ou de dresser l'improbable inventaire de ses formulations multiples. Plus exactement, nous pensons que face au problème de l'ambiguïté et de la polysémie de multiples notions qui sont centrales en sciences de l'information et de la communication, dont la notion d'interprétation, la revendication de discours et de définitions claires, et la critique du flou et de l'indétermination de la référence, sont une figure de rhétorique qui peut bloquer la réflexion. Les « bases », les « cadres structurants » sont dans certains cas des techniques d'exposition plus que de construction, qu'il faut questionner. C'est particulièrement le cas dans l'enseignement, dont nous parlerons plus loin.
- 3 Pour autant, est-il intéressant et pertinent de traiter de *l'interprétation* en tant que telle ? Cela peut apparaître comme une tentative de remédier à l'indétermination des discours

sur une notion en produisant encore de l'indétermination. Il n'y a pas d'interprétation en soi. Si la référence disparaît (l'interprétation de quoi), ou plutôt, si l'ensemble du contexte disparaît (l'interprétation de quoi, pour quoi, dans quelle situation ?) il ne reste que les enjeux de discours sur la notion. On peut prendre les choses autrement : ce qui est intéressant avec le problème des notions telles que l'*interprétation* (mais c'est aussi le cas des notions d'*objet*, de *terrain*, d'*usages*...), c'est qu'elles permettent de s'intéresser à la manière dont est pensé en sciences de la communication le rapport entre les opérations ordinaires du sens commun, et les procédures normées qui fondent l'adhésion à la possibilité même de construire le type de savoir social singulier qu'est le savoir scientifique. En dépit de tous les aménagements épistémologiques possibles, il n'y a pas moyen de définir le savoir scientifique autrement que contre le sens commun, posé comme un savoir qui n'a pas besoin de se penser lui-même. Or, l'articulation entre le sens commun et les procédures normées est un point aveugle en sciences humaines, à tous les niveaux : dans la constitution des objets, dans les pratiques de recherche et enfin, dans le langage utilisé. Même neutres, les travaux sur le sens commun ne font souvent que définir par défaut un type de pensée sociale caractérisée par son écart à la pensée scientifique¹.

- 4 Ce point aveugle échappe donc très largement au discours méthodique, et donc à la mise en commun dans le champ scientifique lui-même. Pour tenter d'accroître la conscience réflexive de cette articulation, on peut chercher des contextes et des moments dans lesquels elle quitte la position de point aveugle, dans lesquels elle se perçoit à une distance qui n'est pas encore celle de l'objectivation, mais qui est celle du décalage, ou même du regard par le biais. Le biais est d'ailleurs parfois le contraire d'un vice méthodologique, puisqu'il peut désigner au contraire un point d'articulation.
- 5 Différents modalités de cette articulation entre rapport au savoir scientifique et rapport aux savoirs sociaux nous semblent traverser en premier lieu la construction de ce numéro et les contributions qui y sont réunies, en second lieu une partie des travaux présentés au colloque « L'interprétation : objets et méthodes de recherche », (Roubaix, UFR Infocom/Gérico, 11 mai 2000), au cours duquel Daniel Jacobi et moi-même avons présenté une communication, et en troisième lieu, une réflexion commune menée avec Bruno Cailler lorsque nous avons enseigné ensemble à l'UFR Arts et Culture (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3), en 1997 et 1998, réflexion portant sur les liens entre pratiques de recherche et pratiques d'enseignement en sciences de la communication.

Les pratiques interprétatives comme médiations

- 6 Certaines approches amènent très concrètement à penser la circulation des représentations sur un autre mode que celui de la séparation entre des univers sociaux différents, comme par exemple, les pôles de la production et de la réception ou bien alors, les pôles du savoir savant et du savoir de sens commun. Par exemple, dans le cas du milieu muséal, les concepteurs d'exposition, les visiteurs et les évaluateurs partagent une culture commune. Davallon, décrivant le fonctionnement de l'exposition comme média, dégage une « *matrice institutionnelle qui caractérise le musée à partir de sa fonction sociale et du fonctionnement (son opérativité sociale) qui le distingue - et à la fois le rapproche - des autres institutions culturelles* » (Davallon, 1992, p. 105). C'est pourquoi il souligne que les visiteurs doivent visiter un peu comme des concepteurs, dans une logique de reconnaissance/appropriation. Cette dimension du fonctionnement du média quitte parfois le domaine

d'un implicite qui structurerait en sous-main l'ensemble des pratiques, pour remonter dans les conduites individuelles de façon explicite, en tant que méthode. Nous avons pu le constater empiriquement en analysant la manière dont les évaluations étaient mobilisées, sur la durée, non pas pour aider à fabriquer des expositions qui tiendraient mieux compte des représentations sociales et des pratiques des visiteurs afin de réduire l'écart entre le public et les spécialistes – ce qui était sa justification principale dans les années 80 – mais pour construire une vision dynamique de l'exposition en fonctionnement, à travers les pratiques interprétatives auxquelles elle donne lieu avant et pendant sa présentation. C'est pourquoi on peut dire que les concepteurs tentent de réfléchir à la manière de concevoir aussi « un peu comme des visiteurs ». La culture interprétative de tous ceux qui sont impliqués dans l'exposition (concepteurs, visiteurs, chercheurs) évolue en même temps, au moins partiellement sous l'effet des pratiques de chacun, dans lesquelles entrent en jeu des modes de faire et des contraintes qui dépassent très largement le cadre de l'initiative individuelle (il n'y a là rien de bien nouveau) mais aussi celui des rapports sociaux et des structurations institutionnelles dans lesquelles sont pensées les relations entre les acteurs (les rapports de pouvoir entre le public et l'institution par exemple). De telles approches transforment profondément, depuis plus de vingt ans, les recherches sur la circulation des savoirs².

- 7 Les pratiques interprétatives, qu'elles soient celles du chercheur ou celles de tous les acteurs sociaux qu'il peut observer, peuvent être décrites comme relevant d'un habitus dès lors qu'elles s'exercent ensemble dans un milieu particulier, un média par exemple. A ce titre, elles peuvent apparaître comme construisant tout ensemble une réalité collective par lesquelles elles sont elles-mêmes construites. Il n'y a pas, de ce point de vue, l'interprétation comme ensemble de pratiques analytiques normées participant à la construction d'un savoir académique d'une part, et l'interprétation comme mode de traitement de l'information dans n'importe quelle communication sociale d'autre part. En effet, en premier lieu, les pratiques interprétatives relevant de la construction d'un savoir académique ne peuvent être considérées comme un ensemble que par opposition à un pôle d'extériorité qui serait le savoir non académique. Le colloque de Lille a permis de constater à nouveau non seulement à quel point les pratiques interprétatives académiques étaient extrêmement diverses – qu'y a-t-il de commun entre les interprétations menées sur la base de protocoles expérimentaux stricts, où l'on cherche l'austère économie du résultat scientifique contre la prolifération des interprétations de sens commun, et certaines herméneutiques, dans lesquelles est privilégiée tout au contraire, l'inépuisable richesse des significations et des subtiles articulations qu'elles mettent en œuvre, contre la banalité des routines interprétatives du sens commun ? – mais aussi à quel point les frontières entre les objets de recherche et les approches étaient poreuses, et problématiques. Travailler par exemple sur les questions de mise en récit dans le champ des médias peut amener à réfléchir sur les pratiques littéraires en sciences humaines, et d'une manière générale, sur l'écriture scientifique³. Cette écriture scientifique est par ailleurs directement ancrée, par ses modalités éditoriales notamment, dans les communications sociales « ordinaires ».
- 8 On pourrait multiplier les points de contact entre des objets de recherche et des pratiques de recherche⁴. Ces points de contacts constituent la trame même des relations entre objets et approches dans le cas des recherches en communication, dans la mesure où celles-ci affrontent le problème suivant, formulé par Quéré (1982, p. 10) : les sciences de la communication ont « *procédé à l'objectivation du processus de la communication en*

commençant par détruire sa structure propre ». Il propose le projet suivant : « *pour comprendre le rôle social des médias ainsi que les enjeux sociaux et culturels de leur évolution contemporaine, il faut [...] reconstruire la matrice dont procèdent ces processus, ces dispositifs et ces stratégies de communication* ». Pour ce faire, Quéré rejette absolument les procédures empiriques classiques avec validation d'hypothèses, pour renouer avec la tradition critique. Il est bien dommage en fait de condamner aussi catégoriquement ce qu'il a appelé « faux méthodologisme » dans la mesure où il recrée ainsi un point de vue externe, une norme, et un grand partage, qui finalement n'ont pas lieu d'être en la matière, dans la mesure où le pari épistémologique qu'il propose dépasse largement le problème du choix entre empirisme scientifique et réflexion critique. Ce pari permet justement de penser les sciences de la communication dans cette même matrice sur des bases qui bousculent la défense de positionnements réifiés. La réflexion critique n'a pas l'apanage de la réflexivité. Se demander quel est le lieu d'énonciation du savoir, quel qu'il soit, y compris celui qui se produit sur ses propres situations d'énonciation, exige le respect *a priori* de toutes formes de productions du savoir. Par ailleurs, ce même pari épistémologique proposé par Quéré traverse également les approches empiriques en communication. Il traverse tous les points de contact entre objets et méthodes, et par conséquent, toutes les pratiques interprétatives qui portent sur des pratiques interprétatives.

Enseignement et recherche : rapports d'interprétation

- 9 Nous avons déjà rappelé l'objet des contributions à ce numéro : articuler rapport à la recherche et rapport à la création ou à la médiation. Il existe une pratique qui est précisément une opérationnalisation de ce rapport dans le champ académique. Il s'agit de l'enseignement supérieur. Cette pratique est également à mettre en relation avec la communication scientifique en sciences humaines, que nous avons évoquée très brièvement plus haut à propos de l'édition scientifique.
- 10 Les liens entre enseignement et recherche en sciences de la communication fournissent une bonne entrée dans l'articulation entre pratiques interprétatives relevant de la construction de savoirs académiques et pratiques interprétatives liées aux communications sociales. En effet, les relations entre recherche et enseignement sont très rarement formalisées. Elles sont laissées dans la marge de jeu qui permet de justement de laisser aux individus le soin de prendre en charge les paradoxes multiples générés par la situation d'enseignement de la recherche. Les questions peuvent être discutées entre enseignants chercheurs, mais font rarement l'objet de travaux – hors cadre pédagogique ou sociologique. Bruno Cailler et moi-même, enseignant dans la même filière en 1997 et 1998, avons beaucoup discuté de ces questions (avec en arrière-plan, le projet de soumettre un jour à la communauté des sciences de l'information et de la communication, la proposition d'un groupe d'études sur la question). La tension contradictoire entre enseignement et recherche est évidemment commune à toutes les disciplines, mais la communication, en tant que discipline relativement jeune sans modèles canoniques de formes d'enseignement (et notamment, sans histoire stabilisée), oblige peut-être tout particulièrement à une constante attitude d'invention et d'analyse de la part de l'enseignant-chercheur.
- 11 Au plan théorique on expérimente directement dans l'enseignement à la fois la situation académique de transmission de connaissances et la situation sociale de communication avec des étudiants.

La situation de transmission de connaissances

- 12 Les connaissances en sciences de la communication sont difficiles à représenter sous les formats classiques de théories et de résultats qui lui seraient propres. Dans la mesure où elles constituent une interdiscipline, au contraire, il existe des conceptions très contradictoires de son enseignement. Certains chercheurs contestent même la possibilité d'enseigner des sciences de la communication, privilégiant les fameuses bases disciplinaires par lesquelles ils en sont eux-mêmes venus à être chercheurs dans le champ de la communication.
- 13 Bruno Cailler dans une communication personnelle rédigée à l'occasion de notre dialogue, dans la perspective de ce numéro, évoque cette difficulté : l'enseignement de la communication ne peut se fonder sur une improbable histoire de courants, elle peut être plutôt l'enseignement d'un mode de conceptualisation du complexe :

Pour qui s'est essayé à l'enseignement de l'histoire de ses différents courants, l'obstacle majeur est de les rassembler et de rendre compte d'une démarche scientifique unifiée et pourtant au premier abord *ô combien éclatée* [...]. La facilité résiderait dans un enseignement se limitant à la désignation d'un ou de plusieurs objets communs : la communication ou l'information, avec comme corollaires toutes leurs déclinaisons possibles : machines/systèmes à communiquer ou/et à informer, médias, industries culturelles ... Elle s'accommoderait également d'une simple juxtaposition des courants fondateurs et des héritages des disciplines paires comme la sociologie ou encore l'économie ; le fonctionnalisme, le structuralisme, la théorie de l'information, la systémique, la cybernétique, les sciences cognitives, la sémiologie et la sémiotique, la pragmatique, l'approche microsociologique et l'ethnométhodologie, les cultural studies, la pensée critique, l'économie politique de la communication, le diffusionnisme et la question de la mondialisation, la médiologie, la société de la communication seraient ainsi autant d'entrées théoriques valables pour se repérer et légitimer le pluriel de ces sciences.

Mais l'enjeu est plus complexe. Au-delà de la perspective historique, ce qui doit faire lien et liant ici, et ce qui crée des effets de continuité dans ces sciences ce sont les concepts [...]. Ceux-ci sont les pièces maîtresses d'un programme pédagogique. Les concepts transversaux peuvent alors se décliner sous une forme dichotomique : système/ contexte, fonction/individu, émission/réception, stimuli/réponse, code/ bruit, équilibre/entropie, dénotation/connotation, déterminisme social/déterminisme technique, ... ou d'une manière plus indépendante : feed-back, autoréférence, interaction, médiation, interdépendance, réseaux, convergence, espace public, usages sociaux et logiques sociales des médias et des industries culturelles, mondialisation, ... Ils doivent, dès lors, permettre de construire un cadre de pensée fonctionnel en perpétuel questionnement, là où des concepts « secondaires », issus plus directement de courants de recherche spécifiques proposent un point de vue : l'aiguille hypodermique de Laswell, la théorie des Two step flow de Lazarsfeld, les notions de computation et d'enaction du cognitivisme, la post-modernité de Lyotard, ou encore, le syntagme de Barthes et la syntagmatique de Metz, le dispositif de Foucault, l'acte et la performance de la pragmatique, la rationalité technique de l'École critique.

La situation sociale de communication avec les étudiants

- 14 Les étudiants sont aussi des acteurs sociaux au même titre que l'enseignant. La situation mixte qui en résulte, transmission des connaissances académiques en même temps que communication sociale formalisée, oblige à penser les situations et les rôles sur plusieurs plans : être dedans et à distance en même temps. Ce phénomène, qui n'est évidemment pas spécifique des sciences de la communication, y est radicalisé dans la mesure où il peut y avoir conflit entre les démarches et les modes de conceptualisation enseignés, et les formalismes qui organisent l'enseignement comme représentation de la communication, orientée par des schémas d'action qui se fondent des modèles contestables au plan théorique. L'enseignement oblige à dépasser le simple commentaire de ce paradoxe. Il oblige en particulier à tenter d'« opérationnaliser » le rapport à la complexité. En effet, l'effort nécessaire pour résoudre des contradictions accroît la capacité d'analyser non seulement les situations, mais aussi, de discriminer des articulations multiples, infimes, entre l'action et l'analyse, dans une dynamique analogue à celle qui régule les relations entre objet et méthode au plan de la recherche.
- 15 Bruno Cailler souligne la condition très paradoxale des sciences de la communication dans un contexte où l'université se positionne dans le champ de la formation professionnalisante :
- Plus active (beaucoup sont amenés à travailler), la population étudiante à laquelle nous sommes confrontés est surtout plus volatile et incertaine dans ses attentes de formation, dans ses objectifs professionnels et dans son attention. Plus désemparée face au monde du travail, trouver les moyens de la rassurer et de l'accompagner dans son cursus devient nécessaire. Car cette population est aussi, il faut bien le dire, plus désarmée tant le niveau des entrants (d'écriture, de lecture, de capacité à conceptualiser ou à construire un sujet rédigé, ...) est devenu bas. L'« écrémage » nécessaire à un enseignement de qualité, que des politiques à court terme privilégiant le discours démagogique et négligeant les moyens, les personnels et les passerelles entre les formations ont repoussé toujours plus loin dans le cursus scolaire, se fait maintenant au mieux à la fin du DEUG, trop souvent lors de la licence. Du coup, nous sommes tous confrontés à l'énorme hétérogénéité d'une population qui, à juste titre, se sent parquée à l'université, en attendant le moment fatidique de la « mise sur le marché ». Frustrés, ses étudiants ne suivent plus ou mal ; souvent intéressés et intéressants ils sont, au moment de rédiger, dans l'attente d'une sanction prévisible. Ils la jugent pour la plupart injuste, car ils sont confrontés à un saut d'exigences auxquelles on ne les avait jamais soumis avant. Frustrés eux aussi, les enseignants se retrouvent parfois devant une population, ou plus exactement une partie de cette population, qui ne sait pas ce qu'elle fait dans ces formations et ce qu'elle doit en attendre. Il est vrai que, pour renforcer cette tendance, la lisibilité des carrières et des parcours professionnels est dans les formations « communicantes » loin d'être claire. Un des rôles de l'enseignant est alors de légitimer sans cesse sa fonction et ses apports, là où l'intervenant extérieur rencontrera dès le premier abord l'assentiment général. Ce dernier rassure par sa « réussite relative » (il fait partie d'une entreprise ou du milieu culturel, même si son métier n'a rien d'artistique) ; l'enseignant « problématise » au sens fort du mot.
- 16 L'enseignement en communication fait l'objet d'un malentendu de base : on attend souvent de cette discipline des techniques, des recettes, pour mettre en œuvre des procédures et des savoirs techniques qui suivent un schéma de la communication lequel, même dépassé au plan théorique, organise encore très largement l'action.

- 17 il s'agit du fameux modèle linéaire, infiniment décliné, offre/ demande, production/ réception. Le motif récurrent du « concret » et de « l'abstrait » dans l'enseignement en communication renvoie partiellement à l'idée selon laquelle la communication est principalement un ensemble d'opérations techniques qui peuvent donner lieu à professionnalisation classique, opérations qui sont destinées à résoudre le type de problèmes suivants : comment cibler son public, comment optimiser l'impact sur cette cible, comment mieux transmettre les informations, etc. Or l'enseignement des approches communicationnelles telles qu'elles se développent implique tout au contraire une nécessaire déstabilisation de cette vision de la communication. La demande pour du « concret » et le rejet de l'« abstrait », très envahissants en sciences de la communication, proviennent largement d'une pré-construction très forte à la fois des rapports aux savoirs, à partir d'une déclinaison du Grand Partage entre savoir savants/savoirs sociaux, redoublée d'une pré-construction de la communication comme domaine professionnel (les technologies, la publicité, les médias, etc.). Les enseignants chercheurs se trouvent alors dans la situation paradoxale de devoir faire encore plus « abstrait » pour traverser ces pré-constructions empilées.
- 18 Cependant, cette déstabilisation n'est pas une fin en soi, et surtout, elle ne peut se fonder sur un rapport de communication classique qui est celui de la posture critique à distance, où l'énonciateur se met hors-jeu. Les étudiants et les enseignants-chercheurs en communication sont en quelque sorte dans le même bateau si on les regarde depuis les positions assurées, les rivages opposés soit des écoles professionnelles, soit des disciplines les plus légitimes. Ils partagent un même rapport ambigu et instable au savoir, à la légitimité, à la modernité, un même rapport complexe parfois à l'engagement, qui est une autre figure de l'articulation entre recherche et action. À ce titre, ils appartiennent, même sur un mode purement imaginaire, à une communauté potentielle. C'est pourquoi nous laisserons Bruno Cailler conclure sur cette dimension particulière qui se situe non plus entre recherche et enseignement, mais entre recherche-enseignement et construction collective d'un monde d'action et de représentations tout à la fois :

Rendre compte d'un projet pédagogique personnel peut paraître sans doute prétentieux. J'en ai, dans ces quelques pages, assumé le risque puisque telle était la commande : partir d'une expérience particulière pour que chacun puisse réagir face à ce miroir déformant et déformant. Nourri sans aucun doute d'un certain nombre de préjugés et de généralités sur notre métier, ce point de vue est le mien. J'y relate les difficultés rencontrées face au manque de moyens, de recul professionnel, et face à la transformation d'une population étudiante. Elles sont aussi, j'en ai bien conscience, l'expression d'un passage personnel à un autre âge. S'il y a de la découverte dans ces propos et certainement pas de la résignation, il y a la conscience d'être passé de l'autre côté, et de ressentir peu à peu cette difficulté à maintenir ce rapport étroit que la proximité générationnelle favorise et alimente. Il y a surtout la volonté de maintenir malgré tout comme une nécessité pédagogique cette proximité (« à côté », à défaut d'être encore dedans) car elle permet de reformuler, de dire à leur façon des connaissances à acquérir, car elle permet de vivre avec eux et par eux. Il y a aussi la conviction qu'une exigence de qualité, de conceptualisation et d'efforts est salutaire autant pour les étudiants que pour les enseignants, et ce quelle que soit la matière enseignée. Une pédagogie inductive doit donc selon moi viser à élaborer une démarche méthodologique à partir de la maîtrise des concepts essentiels. C'est à ce prix que les jeunes générations « communicantes » feront acte de citoyenneté en abordant de manière critique et constructive les prochains enjeux de la société de l'information et, je l'espère, l'arbitreront.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourdieu, P.**, (1980), *Le sens pratique*, éditions de Minuit.
- Davallon, J.**, (1993), « Le musée est-il vraiment un média ? », *Publics et Musées* 2, pp. 99-124.
- Hainard, J. & Kaehr, R.**, eds., (1993), *Si... regards sur le sens commun*, musée d'ethnographie de Neuchâtel.
- Jeanneret, Y.**, (1994), *Écrire la science : formes et enjeux de la vulgarisation scientifique*, P.U.F.
- Jurdant, B.**, (1969), « *La vulgarisation scientifique* », *La Recherche* 53, pp. 141-155.
- Le Marec, J.**, (1996), *Le visiteur en représentations : les enjeux des évaluations préalables en muséologie*. Th. doc. Sciences de l'Information et de la Communication, Université Jean Monnet, Saint-Étienne.
- Quéré, L.**, (1982), *Des miroirs équivoques : aux origines de la communication moderne* ; Aubier.

NOTES

1. J'ai développé ce point dans un chapitre de ma thèse « Le visiteur en représentations : l'enjeu des évaluations préalables en muséologie », 1996, Université Jean Monnet, Saint-Étienne.
2. On pense ici à Jurdant et à ses travaux fondateurs sur la vulgarisation scientifique. En histoire de l'art, Panofsky et Baxandall ont mis en évidence des configurations culturelles et sociales qui rejoignent les notions d'habitus (Bourdieu), et de médiation (Hennion).
3. Jeanneret a ainsi travaillé sur la littérarité de l'écriture scientifique.
4. Le séminaire « Chercheurs en publics », organisé par GERICO (Groupement des Équipes de Recherche Interdisciplinaire en Communication) et par la délégation aux affaires scientifiques de la Cité des Sciences et de l'Industrie, qui s'est déroulé à l'université Charles-de-Gaulle - Lille 3, le 5 mai 2000, a également été hanté par ces questions, notamment avec l'intervention d'Olivier Chantraine.

INDEX

Keywords : methodology, common sense

Mots-clés : interprétation, sens commun

AUTEUR

JOËLLE LE MAREC

Joëlle Le Marec est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, responsable de l'équipe Communication Culture et Société à L'ENS de Lyon, après avoir enseigné à Lille 3 et participé aux activités de GERICO. Elle travaille et publie depuis 1988 sur les usages des technologies de l'information et de la communication liées aux institutions de conservation et de médiation des savoirs (bibliothèques, musées et expositions, universités), sur les pratiques culturelles et la circulation sociale des savoirs, dans une perspective communicationnelle. Ses thèmes et terrains privilégiés sont : les usages des technologies de la communication, les musées et média, la diffusion des sciences et circulation des savoirs.