

# DIRE - Diversités Recherches et Terrains

**Dominique GAY-SYLVESTRE**  
Directrice de la publication

DIRE n°2 | 2012 : *Soi réflexif – Postures croisées*

Rédacteur en chef du numéro  
**Jacques BEZIAT**  
*FRED (EA 6311), Université de Limoges*

Numéro publié en ligne le 26 septembre 2012  
<http://epublications.unilim.fr/revues/dire/171>

## Editorial

**Jacques Béziat**

FRED (EA 6311), Université de Limoges

Les textes proposés dans ce deuxième numéro de la revue DIRE sont issus des travaux du colloque « *Réflexivité en contextes de diversité : un carrefour des sciences humaines ?* », organisé début décembre 2010 à Limoges par l'équipe DYNADIV. L'objectif était de confronter différentes conceptions, regards et pratiques autour de la notion de réflexivité, en tant que : posture professionnelle, paradigme de recherche, moyen d'action...

Selon les auteurs et les acteurs, la notion de réflexivité connaît une gamme sémantique large et renvoie à des approches et des usages divers : instrumentaux, constructivistes, herméneutiques, compréhensifs, ethno-méthodologiques, cliniques, expérientiels, socio-analytiques, ou pour l'analyse de pratique... entre autres. Tour à tour travaillée par l'anthropologie, la psychologie, la linguistique, les sciences de l'éducation, la sociologie, la littérature, la philosophie ou encore l'histoire, elle peut être envisagée comme constituant une notion carrefour des sciences humaines et sociales. Dans une perspective qualitative, elle place le sujet dans un effort d'interprétation, de compréhension, de narration, et dans un effort de confrontation de ce rapport construit au monde avec l'expérience, le vécu, les normes, la diversité, l'autre... Plus globalement, elle interroge les processus d'interaction entre la pensée et l'action.

Les six textes retenus ici, au-delà des champs d'intervention et disciplinaires des auteurs, portent leur attention sur les enjeux méthodologiques liés à la pratique réflexive en recherche et sur les terrains d'intervention socio-éducative. La réflexivité, ici, devient posture, processus, levier ou moyen, et met en scène ce *soi* impliqué et distancé – se sachant, se voyant et se racontant dans l'action, avant, pendant ou après coup. Dans tous les cas, la réflexivité alimente le travail de problématisation de l'action et de représentation du vécu, de l'expérience.

Dans chacune des contributions, ce travail de problématisation, de représentation, de théorisation ne laisse pas indifférent l'objet dont il traite. D'un point de vue pratique et méthodologique, sont ici questionnées, entre autres, l'implication du chercheur sur son objet, la médiation effectuée par sa présence, ses marqueurs sociaux, identitaires... Différentes postures sont ainsi déclinées au fil des articles : faire converger deux postures étrangères l'une de l'autre, produire un discours en rapport avec soi, auto-analyser son parcours, lire pour (se) mettre à distance, s'insérer au cœur de l'analyse, se former à la réflexivité pour se décentrer. D'une manière générale, les travaux mettent en perspective l'importance du lien entre l'existant, l'expérience, l'action et l'écriture, l'analyse, le récit...

Derycke part de deux postures distinctes et *viscéralement vécues*, de sportive et de chercheuse. Elle nous raconte comment ces deux trajectoires se sont liées en une dynamique unique et singulière de recherche sur les conditions d'émergence de croyances et de pratiques rituelles de sportifs de haut niveau en athlétisme. Sa propre pratique sportive est devenue un instrument de connaissance, à l'origine d'un processus réflexif nécessaire pour que le travail de recherche advienne. L'écriture est ainsi présentée comme constitutive du terrain et de son rapport à celui-ci.

Mezzena et Stroumza s'intéressent à l'influence des idées sur l'action chez des éducateurs spécialisés pour qui l'entrée réflexive et mentaliste n'est pas privilégiée pour l'étude de leur activité. A travers l'analyse d'une situation d'échanges, elles s'intéressent aux expérimentations que font des éducateurs spécialisés pour résoudre les problèmes rencontrés

avec un jeune. Ce faisant, elles montrent comment les idées et le travail sur les représentations sont consubstantiels de l'action. De ce point de vue, le professionnel n'utiliserait pas des *théories plaquées*, mais les *idées logées dans l'activité et son contexte*. Processus dont il peut, d'une certaine manière, ne pas avoir conscience.

Enrico fait l'auto-analyse de son parcours d'étudiant atypique pour repérer, identifier et décrire ce que sont ces étudiants qui n'étudient pas. Cette prise de conscience a été nécessaire pour passer du statut de praticien et de militant à celui de chercheur, impliqué dans un processus d'observation participante. Dans ce travail, le repérage des conduites étudiantes a permis à l'auteur une compréhension de son propre parcours, elle-même, en retour, mise au service du travail de recherche et de sa restitution. Au-delà des enjeux méthodologiques de recherche, cette contribution nous renvoie à une réflexion nécessaire sur la fonction sociale de l'université.

Guernier s'intéresse au travail de lecture de lecteurs réputés faibles. Ce faisant, elle s'intéresse à l'appropriation réflexive permettant, dans une double dynamique, de comprendre le texte et de se *comprendre devant le texte*. En ce sens, l'appropriation réflexive ne restreint pas l'interprétation au seul horizon du lecteur, mais le conduit à explorer le texte en tant que texte. Cette contribution suggère que la compréhension est à percevoir comme un processus dynamique dans lequel la réflexivité est enclenchée par l'investigation du texte à partir de l'expérience propre, permettant un travail d'appropriation et d'interprétation, même chez des lecteurs faibles.

Cruzmerino et Lefèvre interrogent les conditions préalables à toute recherche parmi les populations afro-américaines. Leur objectif est d'interroger la pratique ethnographique de terrain au sein de ces populations : à partir de quel corps y est-on ethnographe ? L'enjeu est ici d'assumer une *positionnalité réflexive* dans ce type de contextes, de *poser son propre corps comme lieu premier de la rencontre ethnographique*. Dans cette contribution, le corps est donné comme un *voyant-visible* marqué par la racialisation des rapports sociaux. Le taire, c'est prendre le risque de biaiser les conditions de production de la recherche ethnographique. L'enjeu est donc pour le chercheur de se *réinsérer dans le cœur de l'analyse*.

Par la présentation de deux outils européens pour la formation à l'enseignement des langues, Causa développe sur les enjeux et les leviers pour une formation initiale qui permette à l'étudiant de développer une posture réflexive sur le plurilinguisme et l'interculturalité. Le plurilinguisme est ici perçu comme une compétence complexe, intégrée et unitaire, et non pas comme une *juxtaposition de langues et de variétés linguistiques coexistant de manière cloisonnée*. Ce changement de regard et de représentation est nécessaire pour développer une éducation langagière ouverte à la pluralité. L'enjeu est d'arriver à une *conception holistique* de l'enseignement/apprentissage des langues.

A travers la rencontre des différentes disciplines scientifiques et pratiques professionnelles convoquées dans ces textes autour des conceptions, des pratiques, des modalités et des questions éthiques liées à la notion de réflexivité, ce numéro de DIRE présente certains déplacements, retournements, décentrement, paradoxes que suscitent les postures réflexives. Ces tensions, perceptibles dans les travaux présentés, sont consubstantielles de toute démarche qui interroge ses limites, sa portée, ses contextes, son processus, ses implications. En ce sens, toute approche réflexive théorise l'action, ou tente de le faire. Avec cette livraison, notre ambition est bien de participer au dialogue interdisciplinaire nécessaire à l'exploration de l'interaction entre recherche et pratique, dans une perspective d'ouverture interculturelle et diversitaire.

# La pensée d'un vécu ou le vécu d'une pensée : tours et détours réflexifs

## An experience-based thinking or an experience through thinking: reflective tours and detours

**Sylvaine Derycke**

Doctorante, Centre d'Etudes Sociologiques et Politiques Raymond Aron, Paris, France  
s.derycke@gmail.com

### Résumé

C'est dans le cadre d'un doctorat portant sur les croyances et pratiques rituelles de sportifs de haut niveau en athlétisme que la question de la réflexivité est apparue constitutive de mes investigations, étant moi-même athlète. La spécificité de cette posture m'a amenée à revisiter la méthodologie classique pour proposer la pratique de l'immersion réflexive. Cet acte suppose une sensibilité, un dessaisissement de soi s'apparentant à une forme d'appréhension vagabonde. Il faut entendre cette compréhension comme une disposition : ni subjective, ni objective, ni intérieure, ni extérieure mais dans l'ouverture, le lien, comme une passerelle entre moi et les autres, constituée de moi et des autres. Une disposition qui ne me coupe pas de ce milieu : elle crée de l'entre-deux, de l'homogénéité. La compréhension de l'autre passe par la compréhension de soi et de mon expérience sportive, du fait de cet espace d'homogénéité. Ce processus d'une réflexivité en creux dans toute expérience de terrain et dans sa restitution s'achève dans et par l'écriture. Il s'agit de comprendre et de se faire comprendre, se faire passeur.

Mots clés : expérience ethnographique, pensée incorporée, immersion réflexive, empathie, restitution

### Abstract

While working on a PhD on beliefs and routines in elite track and field athletes, the question about reflexivity became central to my investigation being an athlete myself. This specific posture pushed me to revise the classical methodology and to propose a reflective immersion approach. Such approach demands a specific sensitivity and a divestment of the self which can be compared to a form of wander apprehension. This comprehension needs to be understood as a disposition : neither subjective nor objective, nor interior, nor external, but rather as an opening, a link, like a gateway between the others and myself, based on myself and the others. This disposition does not exclude me from my environment : it creates an in-between, an homogeneity. Understanding someone else depend on understanding myself and my experience as an athlete because of this homogeneity space. This process of hollow reflexivity in any field experiment and in its restitution ends-up in and by the writing process. The goal is to understand as well as being understood, mainly to be an intermediary.

Keywords : ethnographical experiment, incorporated thought, reflective immersion, empathy, restitution

C'est dans le cadre d'un doctorat portant sur les conditions d'émergence de croyances et de pratiques rituelles auprès de sportifs de haut niveau en athlétisme que la question de la réflexivité est apparue constitutive de mes investigations. Il se trouve que ce terrain se confond avec ma pratique sportive, étant athlète depuis une quinzaine d'années. Dès lors, la relation entretenue avec cet « objet » de recherche est rendue problématique en raison de cette proximité initiale : toute position de neutralité ne peut être envisageable. Il s'agit d'exposer la façon dont la réflexivité travaille et guide ma démarche en restituant en immersion le processus d'une approche en construction. La tâche consistera à étaler la pensée d'un vécu et le vécu d'une pensée qui s'étayent, mûrissent et prennent forme au fil du temps. Je souhaiterais ici reconstituer l'évolution d'une posture qui s'est établie spontanément pour ensuite discuter d'un certain type de méthodologie classique et son adéquation aux exigences du terrain. Cette critique débouchera sur le réaménagement de certains cadres d'analyse et sur la question de l'écriture ethnographique comme aboutissement du processus de restitution de l'expérience de terrain.

## **I - Peau d'âne ou l'histoire d'une double vie schizophrénique**

Si le texte qui suit est écrit au passé c'est en raison de l'évolution de ce mode d'existence. Il s'agit ici de décrire un vécu ethnographique en témoignant de l'état d'une pensée incorporée – et ce au premier sens du terme – que j'ai conservé durant une bonne partie de ma thèse. Je la pressentais inadéquate mais elle était conforme aux exigences méthodologiques traditionnelles.

### **A - Un corps à faire autre**

Athlète depuis de nombreuses années et étudiante en Ethnologie, je menais ces deux activités parallèlement, l'une étant hermétique à l'autre. A l'époque mon terrain concernait une pratique votive logée dans un arbre dans le Jardin des Plantes de Montpellier et consistait à en questionner le caractère religieux. C'est lors d'un championnat durant lequel je fus témoin d'une pratique rituelle entre une athlète et un entraîneur que cette thématique fit irruption dans ma pratique. Ainsi petit à petit mon regard s'est dédoublé : il est devenu celui d'une athlète mais aussi celui d'une « apprentie ethnologue ».

Les séances d'entraînement étaient l'occasion de *faire* son corps en fonction de l'exigence de performance, mais il s'agissait aussi d'un corps à *faire autre* : un corps entendu comme médium d'enquête de terrain. Il s'est opéré un glissement : le lieu de ma pratique sportive est peu à peu devenu un terrain d'enquête. L'émergence de cette double identité – athlète-chercheur – s'est faite progressivement, l'une étant la condition de l'autre. A l'époque, la personne que j'étais avait peu à peu incorporé les deux parties de son identité : elle s'était glissée dans la peau de l'athlète et du chercheur.

### **B - Une césure : *faire* et *s'y faire* de nouveau**

Enfin vient le départ pour Paris et l'intégration d'une structure mythique l'Institut National du Sport et de l'Expertise Physique, isolée dans le bois de Vincennes et regroupant l'essentiel des équipes nationales des différentes disciplines olympiques. Ce changement de lieu est une nouvelle fois bénéfique en terme d'apprentissages en tout genre et ce indissociablement. Il est possible de distinguer deux moments d'acclimatation riches en déstabilisation et en expérience : celui des débuts au sein d'un nouveau groupe d'entraînement et celui du quotidien en tant qu'interne à l'Institut. Durant les deux premières années je me rendais dans ce lieu tous les jours en qualité d'externe afin de

m'entraîner, et de la rentrée de septembre 2008 à août 2011 j'ai occupé la fonction de « surmédiante » consistant principalement à surveiller les sportifs mineurs dans l'internat. J'étais alors logée dans ce lieu consacré au sport, et passais la majeure partie de mon temps à manger, dormir, m'entraîner, me faire soigner, converser, travailler... Depuis septembre 2011, je travaille au service de la scolarité de l'INSEP en qualité de « surveillante répétitrice », je vis en dehors de l'institut, et m'entraîne dans un club. J'ai ainsi pu expérimenter différents modes de relation avec l'institut, ce qui fut extrêmement riche du point de vue de l'expérience sportive mais aussi du point de vue ethnographique. Car l'expérience acquise en tant qu'athlète et le recul critique qui s'en dégageait étaient alors essentiels dans le processus de formation d'une connaissance ethnologique.

### **C - Une « double peau » artificielle**

A l'époque de mon arrivée à Paris, j'avais alors encore l'impression de mener une « double vie ». Ce sentiment s'est même renforcé du fait de mon investissement accru dans ces deux milieux. D'un côté je pratiquais une activité sportive d'élite dans un milieu clos et de l'autre je poursuivais des études universitaires considérées également comme telles, ces deux milieux étant très cloisonnés.

Le fait de vivre sur le lieu de mon activité sportive renforçait mon sentiment d'en être complètement. Mais dans un même mouvement, je me sentais habitée et tiraillée par une extériorité : cette nécessité de prendre du recul par souci « déontologique » et par peur de ne pas me laisser littéralement absorber par cette activité hégémonique. Je déambulais alors à l'intérieur de ce milieu, riche d'une extériorité pesante. C'était un équilibre difficile à trouver, tiraillée entre la découverte de ce milieu pour satisfaire ma curiosité personnelle et par nécessité de terrain, et d'autre part, une obligation de distance afin de prendre conscience de l'intérêt de ce que je vivais et acquérais progressivement. Je développais alors deux postures qui s'opposaient, athlète et chercheuse, n'appartenant pas aux mêmes temporalités, n'ayant pas le même langage ni les mêmes attitudes. Leur confusion, lorsque des athlètes me questionnaient sur le sujet de ma thèse, ou lorsque je parlais des sportifs à l'occasion de séminaires, m'apportait certains troubles inévitables tant ces deux identités n'étaient pas conciliables à l'époque.

Chercheuse et athlète à la fois, chercheuse et athlète tour à tour, je devais *me faire* à deux milieux et deux postures très différentes l'une de l'autre, l'une garantissant la critique de l'autre, et inversement. Aux prises avec des peurs méthodologiques, je me sentais tenue de revêtir une double peau artificielle, passant de l'une à l'autre en fonction du milieu. Il me semblait alors impossible de faire cohabiter les deux par risque de contamination et ainsi de subjectivité. J'étais Peau d'âne des temps modernes se transformant régulièrement pour se camoufler de son autre vie et *se fondre*, sans pour autant *se confondre*, parmi les personnes rencontrées dans chacun des milieux. Il s'agissait de *changer de peau* en fonction du milieu auquel j'appartenais afin de masquer la « faute initiale » selon les directives méthodologiques classiques : la proximité avec mon sujet de recherche.

## **II - Un horizon décloisonné ou la sortie du piège méthodologique**

Cette démarche m'a vite semblé artificielle et dangereuse d'un point de vue scientifique. Il s'agit ici de mettre en suspens un temps les dichotomies sur lesquelles repose la méthodologie classique et de s'interroger sur leur validité scientifique afin de libérer de nouvelles perspectives quant au regard porté sur le terrain.

## A - Une pensée incorporée

Au fur et à mesure de l'évolution de ces postures vécues viscéralement, je me suis aperçue à quel point j'étais le fruit fait de chair d'une certaine conception méthodologique de l'anthropologie.

Cette méthodologie repose sur différentes dichotomies à respecter car elles garantissent la nécessité de scientificité exigée par le champ disciplinaire : séparation sujet/objet, émotion/raison, dehors/dedans et l'épuration ou la minimisation de l'un des termes de ces oppositions pour la valorisation de l'autre. Il en ressort plusieurs règles à savoir succinctement : être attentif à ne pas se laisser happer par le terrain, garder une distance constructive par rapport aux enquêtés, adopter une phase de recul critique et de distance lors de l'écriture du journal et de l'analyse.

A mes débuts, dans la recherche d'une méthode appropriée à la spécificité des relations que j'entretenais avec le terrain, j'ai été inspirée par la démarche de Pierre Bourdieu et par ce que Loïc Wacquant nomme la « participation observante »<sup>1</sup>, renversant par là les termes de la démarche traditionnelle en ethnologie. J'y trouvais l'assurance d'une possibilité de rigueur scientifique malgré cette proximité initiale. La méthode proposée par Pierre Bourdieu consiste en une « objectivation » du point de vue du chercheur comme démontage de l'habitus, voire même en « une objectivation de l'objectivation » ou encore une objectivation du sujet objectivant. Il s'agit de rechercher à objectiver la position du chercheur par rapport à ses habitus : d'homme, de chercheur inséré dans un champ, d'agent d'un certain rang social... Cette « socioanalyse » offre la possibilité de s'affranchir un maximum de ces déterminismes :

*« en entreprenant de réfléchir sur ce que j'étais en train de vivre, je cherchais à m'assurer un certain degré de liberté par rapport à ce qui m'arrivait. »* (Bourdieu, 1992, p. 182).

Et ce dans la perspective d'évacuer les « déterminants sociaux » qui conditionnent le travail du sociologue. Il s'agit de :

*« rendre compte du "sujet" empirique dans les termes mêmes de l'objectivité construite par le sujet scientifique. »* (Bourdieu, p. 185).

Il y aurait alors deux sujets entretenant des liens, l'un rationnel et l'autre affecté, plein de pulsions et de présupposés, dans une expérience immédiate au monde. Alors même que l'auteur remet en question le dualisme entre le corps et l'esprit dans les *Méditations pascaliennes*, on peut néanmoins noter la persistance de ce modèle dichotomique, trouvant son prolongement dans la distinction entre le sujet empirique et le sujet scientifique.

Dans son étude sur le milieu Béarnais, univers qui lui est familier, il évoque sa méthode consistant en une « conversion du regard » (Bourdieu, 2004, p. 81) :

*« c'est au prix d'une véritable conversion épistémologique, irréductible à ce que la phénoménologie appelle epochè, que l'expérience vécue, en elle-même tout à fait dépourvue de pertinence, peut entrer dans l'analyse scientifique. »* (Bourdieu, p. 86).

---

<sup>1</sup> Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Minuit ; (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, France : Seuil ; (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, France : Raisons d'agir ; Bourdieu P et Wacquant L. (1992). *Réponses*, Paris, France : Seuil ; Wacquant L. (2000). *Corps et âmes. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, France : Agone.

On retrouve ce clivage entre le sujet empirique et le sujet scientifique, le premier n'étant capable que d'une connaissance par corps, pas pleinement consciente et donc sans pertinence si l'on s'en contente, et l'autre étant le sujet objectivant et objectivé, rationnel.

D'apparence novatrice, cette approche ne fait que complexifier les dichotomies traditionnelles : sujet/objet, raison/émotion, enquêteur/enquêté.

## **B - Une inadéquation empirique**

Le fait d'avoir recherché une fidélité à cette méthodologie, malgré et même en raison d'une position initiale non conforme, m'a rendu moi-même duale, clivée, développant deux postures qui faisaient mine de s'ignorer l'une l'autre. J'étais donc une conception dualiste faite de chair et d'os, un amas de contradictions sur pied auxquelles je tentais de m'acclimater tant bien que mal, en boitillant et parfois en trébuchant. L'une des postures instrumentalisait l'autre, travaillait à l'épurer et à passer au tamis ses diverses expériences trop « immédiates » et « personnelles ». Elle en retirait la lie émotionnelle et irrationnelle susceptible de brouiller les pistes afin de récolter le substrat restant, forme pure structurée et lavée de toutes ses impuretés.

En niant l'évidence d'une implication physique et émotionnelle incontournable, cette position n'était pas empiriquement tenable. C'est un peu comme si cette méthodologie que je m'imposais et que j'avais faite mienne était un écran artificiel, posant des zones d'ombre et faisant ressortir certains faits en fonction de paradigmes théoriques sur une expérience multiforme. Cette méthode capable d'orienter un vécu, d'orienter un regard et de le canaliser par le biais d'ocillères réduit la réalité et ne peut rendre compte de :

*« son caractère inachevé, conflictuel, incertain, travaillé, sa densité, et sa dynamique temporelle (...). Ce ne sont pas seulement quelques éléments marginaux et superficiels qui sont laissés pour compte mais (...) des caractéristiques fortes de la vie des humains. »*  
(Bensa, 2006, p.10).

Cependant, il n'est pas question ici de revendiquer le retour à une réalité accessible dans sa totalité, de s'affranchir des cadres et des différentes dichotomies qui structurent notre appréhension des choses. Il ne s'agit pas de revenir à un « hyper-empirisme positiviste » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 208) dans lequel le sentiment, l'impression brute et spontanée, auraient valeur universelle. Je ne suis pas sûre d'être en mesure de m'extraire de ce qui me constitue en tant que sujet occidental. Ces postures ont sans doute été structurantes au début et m'ont permis d'adopter un recul critique sur mon milieu pour ainsi distinguer des aspects et des lignes directrices parmi ce bloc qu'est la réalité. Les cadres ont ceci de pratique qu'ils offrent des clés de compréhension et une lecture possible d'une réalité multiforme mais ils sont une limite structurelle à la connaissance.

Je me suis alors laissé aller volontairement dans une posture qui me semblait plus juste : ne plus cloisonner ma vie, laisser les choses s'interpénétrer et se confondre. Ni objectivité radicale, ni subjectivité radicale, ni objectivation parfaite d'une subjectivité extrême : cette démarche en apparence novatrice est encore sous le joug de la méthodologie des sciences. La singularité du chercheur est au contraire une condition de toute expérience du fait de son inéluctabilité. Je n'ai pas l'ambition de remettre en question tous les cadres, mais seulement de les réaménager pour construire l'approche la plus appropriée à l'égard de ce milieu.

### **III - Comment se laisser flotter dans une « immersion réflexive »**

Ainsi, mes diverses pérégrinations et apprentissages m'ont conduit à rechercher le comportement le plus juste qui soit à l'égard de ce milieu. Ni subjectivisme, ni objectivisme, ni positivisme, ni structuralisme, ma démarche est résolument « compréhensive » : tout n'est qu'immanence.

#### **A - Une compréhension comme *sensibilité* à l'autre**

Certains pourront parler d'empathie, d'autres de « pathie » telle Jeanne Favret Saada. Cette compréhension comme « sensibilité » à l'autre envisage ce qui n'est pas de l'ordre de la maîtrise, de l'intentionnel, tout ce qui est infralangagier, ou selon la formule de Simmel :

*« dans un état de fluidité et d'écoulement, mais sur lesquels se fondent néanmoins les relations des individus. »* (Simmel, 1981, p. 224).

Bref, la démarche consiste à se soucier de ce qui intervient dans toute interaction avec autrui, les anthropologues n'en étant pas exempts. Il s'agit, à l'instar de Jeanne Favret, d'être affectée<sup>2</sup>, de se laisser agir par l'autre, par ses gestes et paroles, de se laisser dépasser, submerger.

Les affects orientent inévitablement le terrain, et il ne faut pas y voir une limite à la connaissance mais bien plutôt une condition de toute connaissance. Il semble ainsi plus néfaste de les écarter plutôt que de les accepter afin d'entrevoir où nous portent nos pas. Cette démarche consiste alors à être sensible, dans le sens d'une *appréhension vagabonde* à ce qui n'est pas explicité dans les termes de la pensée dite rationnelle, à ce qui se défile et pourtant ne s'est pas caché mais que l'on a omis par habitude de ne voir que les choses au statut officiel et qui entrent par là dans nos cadres préétablis. Il semble que concernant la connaissance, il faille prendre en compte le sujet dans sa totalité, et non seulement une facette supposée plus fiable puisque celle-ci n'existe pas.

Cette conception d'une compréhension envisagée comme une sensibilité est en résonance avec celle de Simmel pour qui les sens peuvent constituer un moyen de connaissance. Les affects ne sont jamais de pures sensations mais ils sont liés à des faits, ils les accompagnent. En cela ils sont également une source d'informations permettant d'évaluer des enjeux par exemple. Selon lui, les sens sont à la fois subjectifs et objectifs, et ce en fonction de l'intention du sujet. Si celui-ci se contente de l'impression sensible que lui procure la vision d'une personne, alors cela ne lui permet pas de la connaître. Mais si cette impression sensible est au service d'une intention de la connaître, alors elle gagne en fiabilité :

*« il en est bien de même de toutes les impressions sensibles : elles se rapportent au sujet en tant qu'elles éveillent en lui un sentiment, un état d'âme, et à l'objet en tant qu'elles servent comme instruments de sa connaissance. »* (Simmel, p. 226).

#### **B - Une compréhension comme *dessaisie***

Une compréhension qui suppose l'abandon de toute saisie, par incompatibilité structurelle, à la façon dont Patrick Williams se propose de décrire les Manouches :

*« ici la fidélité commande de montrer que l'essence des phénomènes est de ne pas être saisie. »* (Williams, 1993, p. 2).

---

<sup>2</sup> Tel est le titre du dernier chapitre de son ouvrage *Désorcéler* (2009, p. 143-160).

Une incompatibilité structurelle car une approche compréhensive entend une forme de passivité éveillée, d'errance, d'un laisser-aller au hasard des rencontres, qui ne peut du même coup impliquer une pure intention, une pure maîtrise de l'environnement. C'est également ce que sous-entend ce même auteur par l'usage du terme « intelligence » :

« *Pourquoi entrer par l'intelligence dans une chose au cœur de laquelle je suis ? Je n'éprouve aucunement le besoin de dominer ce silence auquel j'appartiens.* » (Williams, p. 92).

Il s'agit de voir et de donner à voir, de comprendre et de donner à comprendre, de faire émerger par résonance avec ce milieu. Cette forme d'approche est faite de tâtonnements constitutifs, d'irrégularités, de dessaisie : une incompatibilité structurelle car l'on ne peut accepter un dessaisissement de soi et chercher intentionnellement à saisir les informations dans un mouvement d'extériorité vers une intériorité. Il en résulte également une attention portée à tout ce qui veut bien se montrer à mes yeux, se laisser capter.

### **C - Une compréhension comme *disposition***

Une compréhension qui n'est pas synonyme d'une identification à l'autre, celui-ci n'étant pas une catégorie homogène. Mais au contraire une compréhension permettant de s'ouvrir à l'altérité en tant que différence relative. Une compréhension entendue comme une *disposition*, se développant par le sujet, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur puisqu'elle est tournée vers l'altérité. Ni subjective, ni objective, ni intérieure, ni extérieure mais dans l'ouverture, le lien, l'échange, comme une passerelle entre moi et les autres, constituée de moi et des autres.

En cela la vision de Jean-Luc Nancy peut être utile pour préciser mon propos. Ce dernier reprend la dichotomie classique intériorité/extériorité en la déplaçant. Cette opposition ne détermine pas le rapport du sujet avec le monde qui l'entoure. Ainsi selon lui, nous n'accédons à nous-mêmes que du dehors. Par exemple, c'est par la peau que nous nous touchons, cette expérience ne peut se faire que du dehors. Même le rapport le plus intime que nous pouvons avoir avec soi-même se fait nécessairement du dehors :

« *le corps est toujours en dehors, au-dehors, il est du dehors. Le corps est toujours hors de l'intimité du corps lui-même.* » (Nancy, 2006, p. 118).

Notons ici que ce qu'il appelle corps désigne autant la donnée physique que la représentation consciente que nous en avons. L'âme serait alors ce dehors qu'est le corps pour lui même, c'est-à-dire :

« *l'être dehors d'un corps et c'est dans cet être dehors qu'il a son dedans.* » (Nancy, p. 118).

De sorte qu'une personne ne peut être dans un rapport simple vis-à-vis de l'entourage en terme d'une intériorité radicale confrontée à de l'extériorité. Il en résulte deux conséquences venant alimenter notre propos : tout sujet accède à lui-même et aux autres par une extériorité ce qui pourrait expliquer sa capacité de réflexivité. Ensuite, cela implique qu'il n'est pas réellement dans un rapport de confrontation au monde et à l'altérité. Il se nourrit d'expériences et d'objets qui pourtant lui sont physiquement extérieurs mais qu'il intègre comme des composantes de sa personne et ce grâce à ce rapport d'extériorité comme condition d'une intimité, d'une intériorité. Ainsi, un rapport privilégié aux choses peut être gage d'une bonne compréhension d'un milieu, et non synonyme d'un risque de subjectivité.

Il y aurait selon nous du passage, du déplacement, une « co-présence » réunissant de l'autre et du soi dans les liens qui se tissent.

Une disposition qui, de fait, rompt avec les dichotomies classiques voulant faire du sujet une entité extérieure à son prétendu objet.

#### **D - Une compréhension comme *réflexivité***

Une compréhension qui s'applique dans un même mouvement à moi-même afin de traduire le ressenti d'une expérience en tant qu'expérience partagée mais aussi particulière. Converser avec mon entourage, de façon informelle ou lors d'entretiens semi-directifs, m'a amenée à m'interroger sur leurs parcours et sur le mien, et ce dans un même mouvement : la compréhension de l'autre passant inévitablement par la compréhension de soi, du fait de cet espace d'homogénéité.

La singularité apparaît alors comme la condition d'un travail de qualité, et non comme une barrière. Contre toute illusion d'une « rhétorique de l'impersonnalité » (Wacquant, 1990, p. 424) comme gage de scientificité, il s'agit alors d'assumer une compréhension portée par un sujet immanent, réaliste, palpable et impalpable, un « je » plein d'expériences en tous genres et indissociables. Un « sujet » entier dont dépend toute expérience et toute recherche, non pas une seule parcelle réfléchissante, puisqu'aucune parcelle n'existe. En cela nous rejoignons l'avis de Laurent Vidal pour qui la prétendue nécessité d'un travail de lissage de la subjectivité aboutirait :

*« à ignorer la place du sujet dans la construction de l'objet et de son observation (...) et reviendrait, indirectement, à contredire le projet anthropologique de décrire des singularités. »* (Vidal, 2005, p. 60).

Or, poursuit-il :

*« le singulier des actions observées et analysées n'existe pas qu'en lui-même, mais aussi dès lors qu'il se donne à lire par la démarche singulière de l'anthropologue. »* (Vidal, p. 60).

Cette méthode, ou ce cheminement réflexif constitué de nombreux réajustements, reste le fruit d'une expérience personnelle. Il ne semble pas qu'il y ait une seule méthodologie applicable à tout terrain mais une démarche qu'il faut adapter en fonction des nécessités de chacun d'eux et de l'implication personnelle du chercheur.

#### **IV - Le corps du texte ou comment restituer**

Ce processus d'une réflexivité en creux dans toute expérience de terrain et dans sa restitution s'achève dans et par l'écriture. Ce qu'il s'agit d'évoquer ici concerne la restitution de cet amas de souvenirs partagés, de carnets de terrain, d'expériences mobilisant tous les sens et même le ressenti physique profond qui en découle. Mais il s'agit également de considérer la question de l'intelligibilité, à savoir : comment expliciter, mettre en mot cette matière et s'adresser à un lectorat sans qu'il n'y ait de perte de sens ?

#### **A - Toucher aux choses**

Forme et fond : comment les faire coïncider ? Comment tenter de sortir de certains cadres préétablis à partir d'un langage hérité, de constructions grammaticales et de concepts empruntés, produits de conceptions parfois contestables ?

Toute la question est de savoir si cette difficulté est inhérente au langage et à sa forme écrite, ou si elle réside dans un certain usage codifié du langage. Or si ce dernier porte la marque de la pensée classificatoire, il n'est pas de nature dualiste. Il faut davantage imputer un usage normatif du langage, en fonction d'une certaine idéologie de la méthodologie sociologique et anthropologique conçue par analogie avec la méthode des sciences de la nature.

Comment alors traduire en mots cette compréhension du milieu des sportifs sans que les mots ne viennent trahir subrepticement notre propos ?

« "Ecriture" veut dire : non la monstration, ni la démonstration, d'une signification, mais un geste pour toucher au sens. » (Nancy, 2006, p. 19).

Comment *toucher* aux choses par l'écriture si celle-ci est un biais incontournable ? Je ne vais pas revenir sur le long débat concernant cette question du *mot* et de la *chose*, du *mot* dans son rapport à la *chose*. La *chose* est sans rapport au *mot* mais il existe malgré tout un moyen de s'y référer et de la recréer par le choix d'un langage tantôt précis, tantôt poétique *touchant* à la *chose* de manière indirecte et presque inespérée. Car cette *chose* n'est plus entendue ici comme une réalité physique extérieure et objective mais comme ce qui apparaît à notre perception, de sorte qu'elle est d'entrée une construction, une représentation.

Si l'on se réfère aux propos de Jean-Luc Nancy, un rapport d'extériorité est inhérent au processus même de l'écriture mais cela ne met pas en péril la tentative de *toucher* aux choses, de *capter*, d'*imprégner* une expérience de terrain telle une éponge. L'écriture du corps selon lui s'apparente à :

« un *toucher*, un *tact* qui est comme une adresse : celui qui écrit ne touche pas sur le mode de la saisie, de la prise en main (...), mais il touche sur le mode de s'adresser, de s'envoyer à la touche d'un dehors, d'un déroché, d'un écarté, d'un espacé. » (Nancy, p. 19).

Il ne faut pas entendre ce rapport d'extériorité de façon classique, en référence à une méthode envisageant l'écriture comme un moyen d'objectivation et de distanciation du chercheur par rapport à son objet. L'idée qu'il développe fait écho à la relation d'extériorité que l'homme entretient avec les autres comme avec lui-même, condition de toute réflexivité et de toute intériorisation du monde environnant.

C'est alors qu'il semble qu'une extériorité soit constitutive du processus même de l'écriture mais elle n'est pas *extériorisante* : une extériorité qui n'induit pas pour autant une sortie du milieu, une extériorité comme condition d'une construction de la chose, d'une *immanence* à la chose. L'écriture n'apparaît alors pas comme un obstacle à la restitution d'expériences mais au contraire, elle est la condition d'un *toucher*. Toucher qu'il ne faut pas entendre au sens propre du terme mais au sens figuré, comme une *re-création* par l'écriture, en fonction d'un regard indéniablement orienté mais le plus ouvert possible, de ce que le chercheur perçoit, ressent, voit, entend, sent... Un *toucher* entendu comme une adéquation aux choses.

## **B - Restituer : réaliser une coïncidence en décrivant en immersion**

Ainsi, s'il est possible d'imprégner ce qui nous entoure, de quelle façon faut-il s'y prendre ? Il s'agit de s'attarder sur les moyens de la restitution de cette expérience de terrain.

La proposition que fait Patrick Williams semble alors très juste. Elle consiste à réaliser une « coïncidence » :

*« que rien ne fasse défaut, que rien n'excède : qu'il n'y ait rien qui ouvre la faille par laquelle s'introduirait le manque à l'égard de la plénitude manouche. »* (Williams, p. 2).

La difficulté demeure dans l'angle d'approche : comment parler du milieu des sportifs sans adopter un regard extérieur qui me sortirait de ce milieu, comment ne pas produire un discours sur les sportifs ? Car produire un discours sur les sportifs engendre leur catégorisation, leur identification, et leur comparaison non consciente à un modèle normatif et imaginaire. Cela reviendrait alors à me considérer dans la catégorie d'un « Nous » enquêteur observant l'autre, « Eux » d'un regard extérieur. Difficulté que rencontre également l'auteur :

*« Les gestes, les paroles, les attitudes que je rapporte constituent un discours manouche – discours manouche sur le monde. Du fait que c'est moi qui les présente, ils deviennent un discours sur les Manus dans le monde. L'exposition vaut commentaire. »* (Williams, p. 2).

Il se propose alors de respecter la nature de ce milieu en le replaçant dans son contexte et d'en suivre la trame par une thématisation minimale de ses parties. C'est la démarche que j'ai adoptée, en décrivant le plus finement possible ce que je vois, ressens et entends, afin de ne pas créer de toute pièce un écart entre ce milieu et moi-même, et en m'appliquant à faire correspondre forme et fond.

La volonté de s'attarder sur le sens que prennent les choses pour les enquêtés implique le choix d'une caractérisation minimale de ce que je vois, de limiter l'usage de concepts issus de la sphère scientifique extérieurs et datés, par souci d'éviter autant que possible toute réification :

*« car c'est à partir d'une conceptualisation basse qu'ensuite la réflexivité, paradoxalement, sera la plus forte. »* (Bensa, p. 346).

Je souhaite privilégier la description afin de ne pas limiter la compréhension de ce milieu. Il en résulte le choix d'un langage épuré et proche de celui de ce milieu car de cette façon :

*« le langage réfracte de l'intérieur les spécificités du monde étudié et la singularité de la trajectoire de celle ou de celui qui s'est engagé(e) dans la restitution de cette étrange rencontre qu'est toute expérience de terrain. »* (Bensa, p. 345).

### **C - Comprendre et se faire comprendre : le rôle de passeur**

Cette extériorité à soi et aux autres, engagée par la perception et s'achevant dans et par l'écriture, suppose du même coup un lectorat. Restituer sous-entend comprendre et se faire comprendre : restituer engage une traduction, non seulement parce que je suis de ce milieu mais aussi irrémédiablement parce que cet écrit est amené à être lu par d'autres.

C'est dans cet écart, dans cet entre-deux, comprendre et se faire comprendre, que la difficulté et le risque – soit de s'éloigner du milieu étudié par souci d'intelligibilité de la sphère intellectuelle soit d'y rester fidèle mais de ne pas être comprise – réside. Tout est comme s'il fallait non pas se faire témoin d'un monde, mais *passeur* entre deux mondes : celui de l'athlétisme de haut niveau et la sphère scientifique. Tout est alors histoire de ponts, de ponts faits de mots, mais pas de n'importe quels mots : de mots venant alimenter un débat qui précède et qui devancera ce propos, de mots qui viendront non innocemment

s'insérer ou s'écarter d'une tradition et ajouteront parfois leur pierre sur les cairns qui jalonnent cette restitution complexe d'un milieu.

Restituer, traduire, décrire, expliciter, adapter, mais pour quel niveau de compréhension ? Si les ponts ne sont pas assez solides alors le lectorat peut rater tout l'intérêt du propos, mais s'ils le sont trop, la restitution peut devenir fade, lisse. Difficile équilibre à trouver puisqu'il peut advenir beaucoup de perte dans cet entre-deux. Par exemple le fait d'adopter un « style scientifique » et de faire le « choix d'une métalangue » (Passeron, 2002, p. 174) lorsqu'il s'agit de s'insérer dans une tradition représente un risque, ce langage étant loin d'être celui du milieu sportif.

Mais dans un autre mouvement, il semble que plus l'on tend à expliciter, plus on cherche à s'insérer dans un champ, et plus cette expérience devient éclairante. Comme si dans ce processus elle gagnait en visibilité pour moi-même et obtenait une *re-connaissance* au sens d'une prise de conscience. La restitution implique cela : passer d'une connaissance en termes de compréhension, à une *re-connaissance* en termes de mise à niveau en fonction d'une communauté qui, dans mon cas, est bien souvent peu renseignée sur l'athlétisme de haut niveau. Une restitution implique une compréhension la plus fine qui soit du milieu, mais aussi une compréhension et une évaluation du savoir qu'en a le lectorat. J'ai souvent tenté d'expliquer et d'expliciter à mon entourage en quoi consiste ma pratique ou le sujet de cette recherche et me heurtais parfois autant à de la non compréhension qu'à de l'incompréhension de leur part. Mais ces moments d'une mise en mots orale puis textuelle sont justement intéressants car ils sont l'occasion d'évaluer l'écart possible ou non entre différents milieux. C'est en cela que je rejoins en partie les propos de Laurent Vidal :

*« en anthropologie, c'est parce qu'on écrit qu'on peut observer et recueillir des données et non le contraire et, par conséquent, il n'y a de science anthropologique qui ne s'écrit. »* (Vidal, p. 68).

L'écriture est constitutive du terrain et de la construction de notre rapport à celui-ci. Une écriture tâtonnante d'abord dans les nombreux carnets de terrain tenus quotidiennement mais elle amène à prêter davantage attention à des pistes qui émergent et peuvent se montrer fructueuses. Une écriture créatrice lorsqu'il s'agit de donner à voir.

Une mise en mots comme restitution la plus juste qui soit d'un milieu, mais qui ne peut se faire pleinement qu'*en fonction* d'un lectorat néophyte, et *en lien* avec des paradigmes issus d'une tradition intellectuelle et ce pour parachever le processus de compréhension de ce milieu. De sorte que cette extériorité-immanente, constitutive de l'écriture, est une réelle condition de l'élaboration de ce travail. Se faire *passer* : emmener un lectorat dans la découverte de ce milieu et dans un même temps, celui de l'écriture, m'emmener dans une redécouverte de ce milieu par le détour incontournable des enjeux scientifiques.

Si ma pratique sportive peut être envisagée comme un « instrument de connaissance » (Favret-Saada, 2009, p. 153), la réflexivité se présente comme la condition même pour que ce travail de recherche advienne : elle en est le nerf. Le travail réflexif est alors envisagé comme la condition d'un juste retour sur une expérience ethnographique particulière et comme condition d'accès à une connaissance ethnologique. Elle ne peut être abordée directement sans prendre le risque qu'elle ne se vide de son sens mais elle est toujours en creux, dans le mouvement d'une pensée en marche. La connaissance qui émerge de ce long cheminement fait d'irrégularités et de divers tâtonnements, est une co-naissance entendue comme la co-construction de sujets - chercheur, sportif et thème de recherche - s'ajustant les uns aux autres.

### Références bibliographiques

- Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme*. Toulouse : Editions Anacharsis.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. et Wacquant, L. (1992). *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Paris : Editions de l'Olivier.
- Nancy, J.-L. (2000). *Corpus*. Paris : Métailié.
- Passeron, J.-C. (2002). *L'argumentation. Preuve et persuasion*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vidal, L. (2005). *L'instant de vérité*. L'Homme, 173, 47-74.
- Wacquant, L. (2000). *Corps et âmes. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille : Agone.
- Wacquant, L. (1990). *Parole(s) de sociologues*. Cahiers internationaux de Sociologie, LXXXIX, 421-424.
- Williams, P. (1993). *Nous on en parle pas. Les vivants et les morts chez les Manouches*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

# Des idées agissantes dans l'activité : analyse d'enquêtes dans l'activité réelle d'éducateurs spécialisés.

## Ideas emerging from activity: inquiries analysis in activity of special educators.

**Sylvie Mezzena, Kim Stroumza**

Professeures, Haute École de Travail Social (HETS//HES-SO), Genève, Suisse  
*sylvie.mezzena@hesge.ch, kim.stroumza@hesge.ch*

### **Résumé**

A l'occasion d'une recherche consacrée à la réflexivité dans l'activité d'éducateurs spécialisés, ce texte discute comment les idées agissent dans l'action depuis une perspective qui privilégie une entrée non mentaliste et non réflexive dans l'étude de leur activité. A partir des apports de la philosophie pragmatiste de Dewey, il s'agit d'observer les expérimentations que les éducateurs font dans leur activité afin de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent avec un jeune. L'examen précis d'une séquence d'échanges entre les éducateurs et le jeune met en évidence la manière dont des idées agissent de manière immanente dans l'activité, sans que s'opère une coupure entre pensée et action telle qu'elle est souvent employée pour décrire la position réflexive.

Mots-clés : activité, enquête, problème, idées, réflexivité

### **Abstract**

In the framework of research conducted on the reflexivity in the activity of special educators, this text discusses how ideas work in action from a perspective favouring a non-mentalistic and not reflective stance in the study of that activity. Drawing on the contributions of Dewey's pragmatic philosophy, observations are made of the experiments educators conduct as part of their efforts to solve problems they encounter with a youngster. The detailed examination of a sequence of exchanges between the educators and the youngster reveals how ideas act immanently in the activity and without any disconnect between thought and action as is often used to describe the reflexive stance.

Keywords: activity, inquiry, problems, ideas, reflexivity

## **I. Introduction**

Une recherche qui s'intéresse à la réflexivité dans l'activité des éducateurs spécialisés est en cours dans un foyer accueillant une dizaine d'adolescents en rupture familiale<sup>3</sup>. Elle questionne les enquêtes pratiques dans un processus de mise en place d'un centre de jour d'insertion, à côté d'une première mission d'hébergement en internat offrant un accompagnement éducatif au quotidien. A partir d'une perspective située et des apports de la philosophie pragmatiste de Dewey, nous observons la manière dont les professionnels enquêtent dans le collectif pour mener à bien ce changement institutionnel et traverser les bouleversements qu'il provoque dans leur activité. Un premier développement va nous permettre de situer notre conception de l'action et notre perspective située, et à cette occasion de préciser notre position sur la question de la réflexivité. Après un détour par Dewey et sa théorie de l'enquête, nous analyserons une séquence d'activité réelle du point de vue des enquêtes collectives à l'œuvre dans le temps même du déroulement de l'action. Cette analyse nous permettra au final de situer les idées dans l'immanence de l'activité.

## **II. Une perspective située pour une conception pluraliste de l'action**

Nous considérons l'activité selon une perspective située et immanente. Il s'agit de considérer ce qui survient dans le cours de l'action sans présupposer a priori de quoi sera faite l'activité. Être attentif au déroulement même de l'activité dans son immanence revient à considérer comment différentes entités, dont l'existence et les effets sur l'action ne sont pas prédéfinis en amont de son effectuation, s'actualisent en elle et agissent sur son déroulement en orientant son décours. Ces entités peuvent être par exemple les caractéristiques du moment et du contexte, les prescriptions et la façon dont les professionnels les réinterprètent en situation en regard de ses données constitutives, les expériences antérieures des professionnels et l'histoire du collectif, la résistance des jeunes ou encore des connaissances sur les caractéristiques de l'adolescence ou sur la psychopathologie, etc. Il ne s'agit donc pas de considérer ces entités comme existant indépendamment de l'action, comme lui préexistant et la prédéterminant de manière externe en dehors de la temporalité de son déroulement, comme on le ferait selon une perspective déterministe en situant en amont du phénomène la source de sa détermination et en prédéfinissant de manière causale son explication.

Notre perspective située relève d'une approche internaliste de l'activité qui examine comment des entités existent dans un cours d'action et agissent sur son déroulement même, dans sa dynamique interne. Cette approche descriptive « cherche à décrire ce qui détermine la pratique en son sein même, les contraintes relatives à son accomplissement » (Muller, 2009, p. 47). Définir l'activité à partir du principe de détermination interne revient à considérer la relation entre les entités comme constitutives de l'existence même des entités dans l'activité, en nous demandant comment des entités s'actualisent en elle et déterminent ensemble, de manière solidaire et immanente, son déploiement. Étudier l'action des éducateurs consiste non pas à prédéfinir des éléments potentiellement explicatifs en amont

---

<sup>3</sup> Cet article s'inscrit dans la recherche "La réflexivité dans l'activité des travailleurs sociaux : enjeux pour la professionnalisation", financée par le réseau RéSaR (<http://www.resar.ch> / Fonds stratégiques de la HES-SO) qui a démarré à l'automne 2010 pour une durée de deux ans. L'équipe est constituée de Sylvie Mezzena (requérante principale), Laurence Seferdjeli, Kim Stroumza, ainsi que de Pascal Baumgartner.

de l'activité, éléments qu'il s'agirait ensuite de vérifier via l'observation. Nous observons ce qui survient dans le réel de l'activité et comment les prescriptions, les idées, le collectif, les usagers, etc. sont agissants et dans la foulée redéfinis dans la constitution même de l'activité. De là nous observons quels sont les effets de cette immanence sur la pratique éducative.

Nous travaillons ainsi à partir d'une conception pluraliste de l'action, que nous considérons comme un processus qui concentre en son sein une pluralité d'expériences, de conceptions, d'idées qui sont agissantes en lui et provoquent des effets pour son déroulement. Nous n'attribuons pas aux dispositions des sujets (traits mentaux, connaissances, compétences, savoir-faire, personnalité, valeurs) la source de la détermination première de l'activité. Il ne s'agit pas non plus de réduire l'explication de l'action à une seule perspective dans laquelle la détermination de l'action serait logée dans les seules rationalités des acteurs. Dans cette conception située et non mentaliste de l'action, il n'est dès lors plus uniquement question d'une réflexivité du sujet au sens d'une activité mentale interne qui aurait lieu avant ou en cours d'action et qui la déterminerait à elle toute seule. La réflexivité du sujet est ainsi conçue comme subordonnée à une réflexivité de l'action logée dans les enquêtes et le déroulement même de l'activité. La théorie de l'enquête élaborée par Dewey nous permettra d'analyser comment l'intervention dans le champ du travail social hérite de, et redéfinit dans le cours même de son déroulement, les problèmes auxquels elle s'adresse.

### **III. Spécificité des activités en éducation sociale<sup>4</sup>**

Dans l'éducation sociale où il s'agit de « fabriquer » un « être social », les idées et plus spécifiquement les théories concernant les conduites humaines jouent un rôle particulier (De Jonckheere, 2010). Elles « font exister » le destinataire de son action et le professionnel lui-même sur un certain mode. Par exemple, une théorie psychanalytique peut faire exister le destinataire comme « inconscient » des forces qui agissent en lui, le poussant sans cesse à rejouer dans ses relations les mêmes scènes « névrotiques », l'empêchant d'exprimer ses potentialités et limitant son développement, et le professionnel comme possédant des savoirs qui lui permettent de visibiliser les forces qui agissent dans l'usager. Une théorie systémique, quant à elle, fait exister le destinataire comme le « patient identifié » d'un système pouvant être familial, et le professionnel comme appartenant par exemple au système que constitue le foyer. De la même manière, les théories font exister le professionnel comme être détenteur de savoir ou partie prenante d'un système, au détriment d'autres êtres possibles. Ainsi, les théories ou plus généralement les idées ne laissent pas « intacts » leurs modes d'intervention.

Hacking (2001) montre à la suite des travaux de Foucault, qu'en sciences humaines, les théories sont interactives. Elles ne laissent pas indifférent leur objet : les individus décrits et classifiés par ces théories interagissent avec ce qu'elles disent d'eux. L'expérience qu'ils font d'eux-mêmes est affectée par ces théories, sans même qu'ils le sachent. Une personne décrite et classée comme étant névrosée est affectée par les théories psychiatriques de la névrose. De même, un chômeur est affecté par les théories sociologiques et psychologiques du chômage et de ses effets. La personne dite névrosée ou celle définie comme chômeur construira un discours sur elle-même et développera des rapports à elle-même qui seront enveloppés par les théories qui les concernent. Ils seront en quelque sorte « capturés » par ces théories (De Jonckheere, 2001). Cette détermination des théories sur les personnes

---

<sup>4</sup> Cette partie s'appuie sur les travaux de Claude de Jonckheere (2010).

décrites opère au travers des descriptions et des classifications mais également au sein même des interventions sociales qui les font exister et vivre d'une certaine manière.

L'interactivité n'agit pas que dans le sens allant de la théorie vers son objet. Elle peut fonctionner en boucle. Les humains, objets des théories, peuvent modifier les théories qui les définissent afin de proposer de nouvelles définitions ou pour, plus simplement, insinuer le doute dans la théorie. Nous pouvons ainsi penser que des comportements d'adolescents interprétés par les éducateurs comme étant autant de résistances au changement relèvent d'une tentative des adolescents d'exister sur un autre mode que celui sur lequel les éducateurs et leurs théories « veulent » qu'ils existent. De la même manière, les professionnels peuvent résister à la manière dont l'institution les fait vivre à travers ses prescriptions. Ce qui nous intéresse est alors d'observer comment dans le déroulement de l'activité les idées interviennent, font vivre les professionnels et les jeunes, comment ils y résistent et comment dès lors sont expérimentées des manières d'agir, qui consistent à faire face, dans la recherche qui nous occupe, aux problèmes posés par l'ajout d'une nouvelle mission.

#### **IV. Dewey et la notion d'enquête**

L'injonction à mettre en place un centre de jour d'insertion entraîne avec elle une ligne éducative en contraste, ou tout du moins en tension, avec celle de la première mission d'hébergement. Elle bouscule les pratiques des éducateurs et génère une forte indétermination dans l'action. Le changement, en entravant les habitudes, nécessite une expérimentation intensifiée dans l'activité des éducateurs. Les apports de la philosophie pragmatiste de Dewey sont utiles pour étudier les activités engagées dans les processus collectifs à l'œuvre dans la mise en place de la nouvelle mission éducative. Sa théorie de l'enquête (1938/1993) nous permet de comprendre comment les éducateurs élaborent des certitudes dans l'action, qui leur permettent d'instituer des habitudes de travail dans le collectif à partir des effets de leurs expérimentations dans leur activité. Pour Dewey, l'action consiste en une expérimentation incessante de tous les instants afin de traverser et surmonter les entraves que le réel ne manque pas de générer dans l'activité. La résistance du réel nécessite d'enquêter pour tenir dans l'action et parvenir à dépasser ses écueils. L'enquête intervient dans l'activité lorsque l'action se trouve confrontée à des résistances générant des situations indéterminées, c'est-à-dire critiques ou questionnantes. Les expérimentations dans l'action sont définies comme un processus comprenant trois phases: l'identification d'une situation problème, sa définition et sa résolution. L'enquête est tout ce processus : elle comprend les nouvelles expérimentations nécessaires dans l'activité pour définir ces situations comme problématiques dans un premier temps et pour les résoudre ensuite.

L'enquête, qui consiste à définir pratiquement des problèmes et à expérimenter des voies d'action pour mener à bien l'activité, se termine lorsque l'action retrouve un cours qui n'est plus indéterminé et fait place à de nouvelles manières de faire en adéquation avec ce qu'exigent les situations. Si l'incessante résistance du réel impose de devoir renouveler les expérimentations dans l'action, les enquêtes donnent lieu, grâce à la familiarisation aux situations et à leur rapprochement au fil des expérimentations, à des manières de faire qui se stabilisent au fil de l'expérience. C'est ainsi que naissent et s'instaurent des habitudes d'action. Si l'action est ainsi toujours incertaine et source d'expérimentation, elle est aussi portée par des certitudes pratiquement établies produisant des habitudes d'action consolidées au fil des expérimentations.

En renvoyant au déroulement expérimental à l'œuvre dans l'activité, la notion d'enquête permet de penser l'action comme un processus toujours situé, tout en favorisant l'étude d'activités sur une temporalité longue. La notion d'enquête comprend en effet l'idée que toute enquête prend appui sur les expériences antérieures, notamment via leur cristallisation dans les habitudes, qui elles-mêmes constituent les routines portant les activités présentes. De plus, toute activité en train de se dérouler préfigure les expérimentations qui seront déployées dans les activités futures, de par la familiarisation future que permettront les activités présentes. Ainsi, tout en prenant appui sur les expériences antérieures et les conséquences des expérimentations, l'enquête prépare l'action à venir, au travers des nouvelles expérimentations qui alimenteront à leur tour l'expérience de la confrontation au réel. Il s'agit du principe de continuité défendu par Dewey, qui lui permet d'assoir sa thèse de l'unité de l'expérience.

Pour Dewey, qui a consacré sa réflexion à la nature active et pratique de la pensée comme forme d'action, la pensée est toujours action (Frega, 2006) : toute question ou difficulté dans l'action implique de construire des problèmes à partir des situations concrètes, puis de rechercher pratiquement des solutions. Dewey défend l'idée que si toute action impose d'enquêter, les expérimentations qui en découlent ne sont pas détachables de l'action dans laquelle elles se déploient et des pensées qui les portent. Séparer action et pensée est artificiel tandis qu'elles sont inextricablement liées dans le cours de l'activité. Les distinguer revient à introduire un dualisme peu fécond pour comprendre sa dynamique intrinsèque.

## **V. Présentation de l'empirie et du contexte de recueil de données**

Dans ce foyer accueillant une dizaine d'adolescents entre 15 et 18 ans en rupture familiale, une nouvelle prescription enjoint l'équipe, composée de sept éducateurs et d'un maître socio-professionnel, à proposer aux adolescents du foyer des ateliers de développement personnel (activités créatrices, picturales, et de sensibilisation aux techniques de recherche d'emploi) et de pré-insertion (activités polyvalentes de production encadrées par un maître socio-professionnel, récemment engagé dans le cadre de la nouvelle mission).

Nous avons discuté ailleurs comment les difficultés liées à la montée du chômage et de la pauvreté ont, dès les années 90, profité à l'émergence et à l'usage expansif du terme d'insertion dans les mesures destinées à la lutte contre l'exclusion (de Jonckheere, Mezzena et Molnarfi, 2008). Cette politique d'insertion traverse l'action sociale en embrassant ses différents champs. Elle se caractérise par l'injonction à la responsabilisation des usagers dans la gestion et/ou l'amélioration de leur situation et se fonde sur un système méritocratique de contre-prestation qui prend massivement appui sur la logique du projet individuel. Dans ce contexte, le champ de la jeunesse n'est pas en reste et fait lui aussi l'objet d'injonctions de la nouvelle politique d'insertion enjoignant les institutions sociales, via le système de subventions, à lutter contre les problèmes d'intégration sociale. Cette politique retentit sur les structures d'accueil et d'hébergement des jeunes et des mesures d'insertion leur sont adressées lorsque l'on estime qu'ils sont en rupture de formation et encourent un risque accru d'exclusion. Cette définition politique du problème dont hérite l'intervention des éducateurs se double d'une définition psychique : l'équilibre interne de ces jeunes, leur estime d'eux-mêmes peuvent être affectés par et/ou sont la cause d'un manque d'activité, d'une oisiveté produisant une absence de rythme (ou un rythme socialement décalé) déstructurant pour leur processus de maturation.

Les jeunes du foyer qui n'ont pas d'activité scolaire, qui ne sont pas en formation professionnelle ou qui ne sont pas au bénéfice d'une mesure d'insertion cantonale (comme par exemple un semestre de motivation ou de sensibilisation au monde du travail), sont obligés de suivre les différents ateliers proposés par la nouvelle structure du centre de jour d'insertion. La présence d'activités obligatoires ainsi que l'importance accordée à l'insertion professionnelle n'étaient pas absentes de la mission d'hébergement mais se trouvent renforcées avec cette nouvelle mission. Se pose la question pour l'équipe de l'impact de cette nouvelle mission sur la première, et de leurs modalités d'articulation.

Nous questionnons comment les éducateurs expérimentent collectivement dans l'action pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans ce contexte inédit de pratique. Nous allons regarder à la loupe un moment qui s'est déroulé au tout début du changement de mission, avec le refus d'un jeune de suivre un atelier de technique de recherche d'emploi. Au début du processus de mise en place des ateliers, seule l'obligation de suivi des ateliers apparaissait problématique pour les éducateurs, car contrastant avec la mission d'hébergement initiale qui favorise la négociation dans le lien éducatif. Excepté cet aspect, les conséquences de la nouvelle mission n'étaient pas encore très tangibles pour les éducateurs qui n'avaient pas encore eu l'occasion d'expérimenter des situations inédites porteuses de nouveaux problèmes pratiques. La séquence analysée montre comment les problèmes auxquels s'adressent les actions éducatives sont définis, redéfinis en cours d'interaction, et comment le jeune participe à cette définition des problèmes qui le concernent. Chacune des manières de faire investie définit à sa manière ce qui selon Ogien est le propre de toute action envers autrui, « comment une relation asymétrique (du point de vue du savoir et de la responsabilité) peut-elle être conçue comme une relation égalitaire du point de vue de sa réalisation ? » (2010, p. 4). L'analyse montre comment différentes idées telles que les prescriptions, les conceptions éducatives, les expériences antérieures agissent dans la dynamique interne de l'activité, dans l'actualisation même de son déroulement immanent, et construisent différemment la relation entre symétrie et asymétrie.

## VI. Analyse des expérimentations

Plusieurs passages de l'interaction sont emblématiques des tensions à l'œuvre dans l'activité des éducateurs et montrent comment est expérimentée la mise en place de cette nouvelle mission. Nous nous basons sur une analyse du langage qui ne tente pas de décrire les intentions d'action des professionnels, ce qu'ils ont voulu dire, de quoi ils ont conscience à ce moment-là, ni ce que les jeunes ont effectivement compris dans cette interaction. Notre analyse porte sur les idées qui sont présentes dans les enchaînements langagiers, logées dans l'activité, sans attribuer ces idées ni aux professionnels, ni aux jeunes (Stroumza, soumis).

*Educatrice 1 (E1) : Juste un petit respect minimum tu peux juste venir [à l'atelier] surtout que c'est obligatoire*

*Jeune (J) : dans ce cas vous avez qu'à pas faire*

*E1 : alors trouve-toi une activité, parce que c'est ça le deal*

*J : bon, c'est ça le deal, ah ben*

*E1 : le deal c'est vous restez pas sans activité*

*J : entre vous et moi il y a aucun deal, y a rien du tout, y a que dalle*

*Educatrice2 (E2) : la directrice a bien annoncé que c'est obligatoire, à la soirée de groupe, tu étais là il me semble*

*J : ah ben non*

*E1 : si si t'étais présent comme tous les autres, donc c'est bon quoi*  
*J : mais si vous êtes pas contents, vous avez qu'à me virer*

La première intervention invoque à la fois le respect, qualificatif d'une relation symétrique entre l'éducatrice et le jeune, et l'obligation. L'argument qui est ensuite invoqué est celui d'un *deal*. L'obligation de venir à l'atelier n'est alors pas présentée à ce moment-là comme une règle institutionnelle à laquelle le jeune doit se soumettre (a contrario de l'énoncé précédent « c'est obligatoire »), mais comme quelque chose qui a été négocié avec lui. Le fait qu'il vienne n'est ainsi pas présenté comme causé par l'obéissance à une règle (position ici asymétrique), mais par respect d'un *deal* (position symétrique). Le jeune refuse, entre lui et l'éducatrice il n'y a aucun *deal*, il n'a pas participé à la définition de ce projet d'atelier. La deuxième éducatrice intervient alors en revenant à une certaine asymétrie : elle présente l'obligation comme émanant de la hiérarchie et comme ayant été annoncée à la soirée de groupe, séances hebdomadaires et obligatoires de la vie du foyer qui regroupent jeunes et adultes. Dans le concept pédagogique, ces soirées de groupe sont présentées comme permettant de « favoriser la vie en commun, de supprimer les non-dits et de gérer les problèmes qui touchent à la communauté » et comme privilégiant « le pouvoir de la parole, indépendamment du rapport de force asymétrique entre éducateurs et jeunes (...) stimulant la recherche d'alliance non en fonction du statut mais en celle des opinions ». La séance de groupe est cette fois utilisée comme argument impliquant l'institution : une règle institutionnelle a été présentée par la hiérarchie dans un moment formel et concernait toutes les personnes présentes, y compris le jeune. Ainsi, suite à l'argument resté sans effet du *deal* entre éducateurs et jeunes impliquant une relation négociée et symétrique entre des personnes, la seconde éducatrice investit cette fois la voie de la règle institutionnelle concernant tous les jeunes. Cette voie-ci construit le jeune non pas comme personne ayant négocié un *deal*, mais comme membre d'une institution tenu de respecter certaines règles : une asymétrie est ramenée ici, même si persiste une forme de symétrie dans la participation de ce jeune à la définition de la communauté.

Le jeune enchaîne, d'abord en disant qu'il n'était pas présent (mais la présence est obligatoire à ces soirées de groupe), puis en disant qu'ils peuvent le virer. Le jeune semble ici accepter que l'éducateur soit souverain (ou du moins le revendiquer à ce moment-là), mais il pousse alors celui-ci à prendre acte de cette position de pouvoir. Ce que le jeune refuse d'endosser, c'est sa responsabilité dans le *deal* ou dans la construction de cette règle institutionnelle. Il rejette toute prétention à une quelconque symétrie dont on peut soupçonner qu'il la considère comme fautive. En même temps, il n'accepte pas d'obéir à l'éducatrice, il n'accepte pas une asymétrie d'obéissance, mais est prêt à se faire renvoyer (autre forme d'asymétrie). Le jeune met alors les éducatrices sur la voie d'une sanction qui n'est pas ancrée dans une relation de négociation, voie qui entre en tension avec la manière dont les éducateurs tentent de construire la relation au sein de l'hébergement. Le jeune met ainsi à mal les différentes voies que les éducatrices ont tenté de prendre pour l'amener à accepter de venir à l'atelier.

L'éducatrice tente alors une troisième manière de faire en entamant une discussion symétrique dans l'instant (sans s'appuyer sur une relation antérieure sous la forme d'un *deal* ou de l'acceptation d'une règle institutionnelle). La première éducatrice demande au jeune d'expliquer pourquoi il n'a pas envie d'aller à l'atelier et ce dernier dit ne pas avoir envie de faire des recherches. Intervient alors un troisième éducateur, présent jusque-là mais resté à l'écart. Cet éducateur explique au jeune qu'il ne peut pas dire "non je ne fais pas l'atelier" (et sortir d'une position asymétrique d'obéissance), mais par contre qu'il peut choisir un peu le contenu de l'atelier. Cette intervention précise le lieu de l'asymétrie (il doit aller à l'atelier) et le lieu de la symétrie (discuter du contenu). Au sujet du contenu, la première

éducatrice définit le problème comme étant de faire des téléphones sur l'extérieur (recherche d'emploi, une des activités de l'atelier). Le jeune le définit plutôt comme le fait que "ça ne sert à rien" et il se méfie, pensant peut-être qu'on lui demandera toujours plus. Il n'a rien envie de faire le matin et estime ne pas avoir à se justifier. Aucun contenu de l'atelier ne fait sens pour lui, donc il ne veut pas venir à l'atelier. Cette réponse invalide la distinction posée (entre le fait de venir à l'atelier, soit une obligation, et le choix du contenu de l'atelier, soit une négociation), et donc la manière d'articuler symétrie et asymétrie. L'éducateur va alors expérimenter une autre manière de les articuler: « moi je vois plutôt ça comme une opportunité, ici ok tu as pas choisi d'être là, nous on n'a pas choisi non plus, simplement autant tirer profit de ce qui t'es offert là et puis le positif que tu peux en tirer, or à ce niveau-là tu gaspilles juste cette chance-là (...) tu as cette opportunité-là, essaye de saisir ça, et puis de regarder ce qui peut être bien pour toi ». L'éducateur s'appuie sur une différence de temporalité, en orientant l'attention du jeune vers le futur. Il ne s'agit pas de discuter de qui oblige à quoi, mais de considérer ces ateliers comme une chance que le jeune se doit de saisir. La responsabilité que le jeune porte est déplacée en dehors de la négociation ou de la soumission, dans l'instant présent conçu comme une opportunité dont il faut s'emparer, avec l'idée de faire quelque chose de ce qui lui arrive (et non de porter la responsabilité de ce qui lui arrive).

Puis les éducateurs évoquent une raison susceptible d'expliquer la non-envie du jeune de venir à l'atelier : « tu aurais préféré que ce soit tes parents qui s'occupent de toi ». On s'éloigne ici de l'interprétation en termes d'obligation portée par le jeune, le problème est redéfini autrement. Le jeune récite, « ça n'a rien à voir avec ça, tu n'as pas compris ce que je voulais dire ? », rejetant ainsi une interprétation qui ferait en fin de compte de son histoire et du placement lui-même la source du problème. L'éducateur revient alors sur la demande et l'obligation, mais refuse tout comme le jeune d'en porter la responsabilité: « nous aussi on a rien demandé, simplement on est aussi pris dans des contraintes ». Ici le jeune n'est pas en négociation avec un adulte qui porte la règle d'obligation, celle-ci est présentée comme portée par la hiérarchie (et la société) et imposée tout à la fois aux jeunes et aux éducateurs. Le jeune et l'éducateur sont ici dans une position symétrique, tous deux soumis à une contrainte. L'éducateur poursuit : « je ne suis pas dans une histoire de menace et de répression, je dis juste que si tu ne veux pas prendre tes responsabilités, la conséquence c'est que ce sont les autres qui vont décider pour toi ». L'obligation d'aller aux ateliers est ici présentée encore différemment, comme une conséquence de la non-prise de responsabilité du jeune. Le jeune est responsable de ce qu'il fait aujourd'hui, c'est parce qu'il ne « prend pas sa vie en main » que d'autres doivent décider pour lui et l'obliger à aller à l'atelier. Une autre forme de symétrie se dégage alors : le jeune a décidé de ne pas prendre en main sa vie, alors les éducateurs décident eux aussi, ils décident pour lui et l'obligent à aller à l'atelier. Le jeune ne refuse pas directement cette responsabilité, mais indirectement en indiquant que pour lui il n'y a en fait pas de problème (pas d'accord avec l'interprétation qui est faite de sa décision et qui entraîne la décision des éducateurs) : « j'ai pas envie de faire cet atelier c'est pas plus compliqué que ça », « y a rien à comprendre, y a pas de négociation ou quoi que ce soit ». Les éducateurs affirment alors, en invoquant la prescription, que c'est leur travail de « se demander ce qu'il y a derrière cette attitude », car « peut-être que tu ne sais pas toi-même pourquoi tu réagis comme ça ». Cette position qui pourrait être considérée comme asymétrique (différenciation entre le professionnel et le jeune), est dans l'enchaînement tout de suite présentée comme émanant d'une relation symétrique : « le *deal* entre nous c'est d'essayer de trouver ce qui fait que ça bloque ». Petit glissement dans l'expérimentation donc : d'un problème personnel porté par le jeune, on est passé à un problème posé comme extérieur, et au jeune et à l'adulte, et auxquels tous deux doivent faire face, nouvelle position symétrique.

Lorsque la première éducatrice énonce que le problème est peut-être une crainte que le jeune a vis-à-vis du monde du travail, resituant alors à nouveau la cause du problème en sa personne, le jeune rétorque qu'elle n'a qu'à l'envoyer chez un psychologue. L'éducatrice refuse cette position asymétrique : « faut que ça réponde à un besoin qui vient de toi ». En récusant qu'il ait un besoin, le jeune se soustrait à la définition du problème. L'éducateur prend alors le relais dans une nouvelle tentative: « moi je peux faire que fournir des hypothèses », « si tu ne veux pas me dire moi je peux que m'imaginer ». Position de savoir asymétrique que le jeune récuse : « je ne vous ai pas demandé de lire dans mes pensées je vous ai demandé d'ouvrir les yeux ». Il finit alors par exposer sa solution à lui : « ma solution c'est que je serais d'accord de faire des ateliers seulement si c'est pas le matin ... le matin j'ai pas une tête à réfléchir moi, j'ai dit je viendrais ». Solution qui est finalement acceptée par l'éducatrice, rétablissant ainsi l'échange, mais néanmoins dans une forme de relation qui interroge l'éducatrice parce qu'elle met en péril l'asymétrie qu'elle revendique (elle n'est pas là à sa disposition, ce n'est pas lui qui décide quand il y a ou pas l'atelier).

Sont ainsi condensées dans les expérimentations des éducateurs une pluralité d'idées sur le jeune (pas responsable de son passé, mais de son présent ; qui souffre de son placement, qui doit participer à la négociation, qui est à protéger, qui doit se prendre en mains, etc.), sur le rôle du professionnel (du côté ou non de l'institution, qui a pour mission de faire respecter les règles, de créer une relation de négociation avec le jeune, etc.), sur la pathologie, l'institution, la société. Les manières de définir la symétrie et l'asymétrie fluctuent tout au long du déroulement de cet échange et font ainsi vivre différemment le professionnel et l'usager jusqu'à ce qu'une forme d'équilibre soit rétablie et marque la fin de l'enquête. Nous observons ainsi que les idées agissent dans l'activité, œuvrent à son déroulement et l'orientent, en s'actualisant au fil des ajustements qu'exige le cours d'action. Nous sommes loin ici d'une conception réflexive qui placerait l'éducateur dans une position de surplomb lui permettant de faire, hors activité et dans une temporalité marquée par une coupure entre pensée et action, des estimations préalables quant à ce qu'il serait adéquat de faire. Ces idées logées dans l'activité, le professionnel n'en est même pas forcément conscient.

## **VII. Conclusion : situer les idées dans l'immanence de l'activité**

Lorsque sont expérimentées plusieurs manières de définir le problème, sont essayées plusieurs manières de conjuguer symétrie et asymétrie dans la relation éducative. Nous voyons dans cet extrait la créativité que recèlent ces expérimentations, mais en même temps le coût pour les éducateurs, l'investissement important exigé sans qu'il y ait encore de points d'appui, de repères clairs ; c'est bien un des buts de ces expérimentations que de les établir.

Sur une temporalité plus longue, les éducateurs ressentent le besoin de discuter collectivement de ces expérimentations, et des expériences qui les accompagnent, mais en même temps ils trouvent très difficile de partager ces expérimentations avec leurs collègues. Il est en effet plus facile de partager des interprétations au sens réflexif et discursif du terme, que de rendre visible et de partager ces idées logées dans le déroulement même de l'activité. En référence au pragmatisme, il nous a importé d'observer vers quoi conduisent ces idées logées dans l'activité, vers quelles manières de penser ou de construire les problèmes et d'agir en vue de leur résolution. Dans cette perspective, les idées se situent dans l'événement, la rencontre et ne sont à attribuer ni au professionnel ni au jeune, il s'agit d'idées immanentes à l'activité.

La question de savoir sur quel mode nos idées font exister les humains est d'ordre éthique. En effet, la production de savoirs est aussi une production d'existence. Un des enjeux éthiques pour l'intervention et plus largement pour la professionnalisation des travailleurs sociaux est alors que le professionnel ne plaque pas dans son activité des théories ou des catégories "sur l'utilisateur" et qu'il reconnaisse que ces idées sont à l'œuvre au sein même de son activité et peuvent entrer en tensions, en dialogues avec des idées logées dans les activités des usagers ou dans l'environnement, les dispositifs.

### Références bibliographiques

Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

Frega, R. (2006). *Pensée, expérience, pratique. Essai sur la théorie du jugement de John Dewey*. Paris : L'Harmattan.

Friedrich J., Mezzena, S., Seferdjeli L., Stroumza K. (2010). L'intelligibilité vulnérable et ouverte des activités éducatives: recherche dans un centre de jour genevois pour adolescents. *Travail et apprentissages*, 6.

Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Paris : Editions la Découverte.

Jonckheere de, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : Editions ies.

De Jonckheere, C, Mezzena, S. et Molnarfi, C. (2008). *Les entreprises sociales d'insertion par l'économie. Des politiques, des pratiques, des personnes et des paradoxes*. Genève : Editions ies.

Mezzena, S. (2011). La réflexivité dans l'action : enjeux pour la professionnalisation des travailleurs sociaux. *Revue suisse de travail social*.

Mezzena, S. (2011). L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue de l'activité. *Revue Pensée Plurielle*.

Müller, A. (2009). *Figures de l'activité distribuée sur les élèves et l'enseignant. Vers une approche descriptive et grammaticale du processus de structuration de la pratique d'enseignement*. Thèse de doctorat, Université de Genève, FPSE.

Noizet, G. et Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

Ogien, A. (2010). Revenir à l'ordinaire. L'exercice de la connaissance en situation d'intervention. Conférence du 7 mai à la Journée Savoir-faire et réflexion organisée par J. Friedrich, École doctorale des Sciences de l'éducation.

Stroumza, K. (soumis). Construction d'un espace de parole à l'aide de l'analyse de l'activité dans une formation initiale en travail social. *Revue Pensée plurielle*.

Stroumza, K., Jonckheere de, C. et l'équipe du foyer de Peseux (2012). *Analyse des activités du foyer Alfaset de Peseux sous l'angle de la vitalisation*. Genève : Editions ies.

# La réflexivité : une ressource dans la production d'une thèse sur les parcours d'étudiants atypiques

## Reflexivity : a resource in the production of a thesis about student's atypical course

**Vincent Enrico**

Chercheur associé, FRED, Université de Limoges, Limoges, France  
vincent.enrico@unilim.fr

### **Résumé**

Cet article propose une analyse d'un parcours d'étudiant atypique qui produit une thèse afin de devenir chercheur. Ce long processus peut être analysé par le concept de réflexivité puisque l'objet de la recherche est construit sur une expérience personnelle : le persistance à s'inscrire en premier cycle à l'université tout en désinvestissant les études. Le journal de recherche constitue l'outil privilégié du travail d'aller-retour entre le chercheur et son objet pour parvenir à une restitution qui mette en lumière les éléments constitutifs de la réalité d'un processus tel que le chercheur l'a expérimenté puis observé.

Mots clés : restitution, réflexivité, journal de recherche, étudiant

### **Abstract**

This article provides an analysis of an atypical course student who produces a PhD to become a researcher. This lengthy process can be analyzed by the concept of reflexivity as the object of research is built on personal experience: register on courses but do not pass examinations, and therefore remain undergraduate longer. The research journal is the preferred tool of work back and forth between the researcher and the object. This is a way for the researcher to write up the elements of a process as the researcher has experienced and observed.

Keywords : composition, reflexivity, research journal, student

Cet article propose une analyse d'un parcours d'étudiant atypique qui produit une thèse afin de devenir chercheur. Ce long processus peut être analysé par le concept de réflexivité puisque l'objet de la recherche est construit sur une expérience personnelle : la persistance à s'inscrire en premier cycle à l'université tout en désinvestissant les études.

La réflexivité sera définie ici en référence au « praticien réflexif » (Schön, 1993). La pratique considérée sera celle du métier d'étudiant, défini par A. Coulon comme une pratique nécessitant de maîtriser certaines compétences (ethnométhodes) pour s'affilier à l'université et en devenir membre (Coulon, 1996). Au-delà du fait d'être inscrit à l'université pour y suivre des cours et y obtenir un diplôme, être étudiant renvoie à des pratiques spécifiques dont les jeunes n'ont pas toujours conscience. En référence aux ethnométhodologues américains, A. Coulon définit des « étudiants professionnels » à partir d'une méthodologie basée sur l'écriture de « journaux d'affiliation », outil de réflexivité mettant en lumière des compétences qui vont bien au-delà de la salle de cours. La réflexivité de ces étudiants se retrouve dans leur aptitude à mettre à distance leur pratique quotidienne pour entrer dans un processus d'affiliation, en référence à la théorie ethnométhodologique (Garfinkel, 1967). Pour F. Dubet, l'idée de réflexivité des étudiants renvoie à leur capacité à adhérer « aux normes d'une organisation universitaire et d'un milieu, leur intérêt intellectuel, leur vocation » (Dubet, 1994, p. 512), car l'adaptation aux normes et aux contraintes complexes et floues de l'université contraint les étudiants à une forme d'auto-analyse afin de déterminer les choix pertinents dans une logique de projet.

Dans cette perspective, une autre référence concernant le concept de réflexivité sera empruntée à F. Weber (Noiriel, 1990), qui montre la dimension d'auto-analyse que représente le recours à un journal de terrain. La réflexivité apparaît alors comme une ressource dans la production d'une restitution de la recherche.

Dans cet article, je décrirai comment, en me définissant comme praticien du métier d'étudiant, j'ai développé au cours de mes travaux universitaires des analyses de mon propre processus d'intégration au milieu militant étudiant avec un regard réflexif sur les militants puis sur les étudiants « décrocheurs ». Ces travaux m'ont conduit à repérer des pratiques qui ne sont pas pensées comme telles par les individus dits « en échec » ou « en décrochage ».

Depuis que V. Erlich a donné une définition au « nouvel étudiant » (Erlich, 1998), les sociologues de l'enseignement supérieur cherchent à comprendre les différentes expériences étudiantes. Certains mettent en avant des conduites marginales au sein de la population étudiante massifiée, comme V. Erlich dans la conclusion de son ouvrage : « nos analyses nous amènent à considérer qu'à côté de ces portraits types bien circonscrits, apparaissent quantité de pratiques difficilement classables et plutôt diffuses à l'intérieur des catégories qui ont été présentées. Il n'existe pas un et un seul modèle de carrière étudiante et ces dernières ne se limitent pas au rapport aux études » (Erlich, 1998, p. 218). Au travers des dispositions ou dispositifs particuliers, l'institution universitaire prend en charge certaines situations : réorientations, passerelles entre filières, suivi psychologique... D'autres « manières de ne pas étudier » ne sont pas prises en compte par l'institution car elles restent invisibles, comme dans le cas des étudiants qui désinvestissent leurs études et prolongent leur cursus, qui n'entrent pas dans les dispositifs existants.

Je propose ainsi, au travers de ma démarche d'enquête, de m'interroger sur les conditions dans lesquelles ces étudiants sont devenus « visibles » et de montrer alors en quoi la réflexivité peut constituer une ressource pour le chercheur.

Ce questionnement implique de dévoiler ici des éléments de mon parcours universitaire, qui constitue le point de départ de mes recherches. Plus tard, le moment de la thèse a été le

moment de la formalisation d'une méthode de recherche éprouvée auparavant et affirmant l'importance du journal de recherche en tant qu'outil réflexif, particulièrement au moment de la restitution finale. Après avoir mis à jour le lien entre journal de recherche, réflexivité et restitution, j'ai expérimenté cette pratique de recherche réflexive en milieu étudiant au cours d'une recherche-action concernant une Université Populaire.

## **I. Le point de départ : un parcours « atypique » et singulier**

Après avoir abandonné un BTS à la fin de la première année, en 1993, j'ai passé un an en première année de DEUG Lettres et Civilisation Etrangère, puis trois ans en deuxième année. J'ai donc dû demander deux dérogations pour poursuivre ce cursus. Au cours de ces quatre années, mon objectif de devenir enseignant s'est heurté à la réalité d'une discipline et d'un métier plus complexes que je ne l'imaginai. Désinvestissant peu à peu les études, mon temps libre a été consacré à du bénévolat dans un club sportif, de nombreuses sorties nocturnes et divers petits boulots étudiants.

La singularité de ma carrière étudiante tient à un parcours universitaire chaotique et atypique, parfois en quasi rupture, même si je n'ai jamais quitté l'université enquêtée de la première année de DEUG à la maîtrise (j'ai obtenu mon bac+4 après huit ans d'études). Mon parcours comporte donc des étapes clés : passage du logement universitaire (CROUS) au logement indépendant, obtention de diplômes (DEUG en quatre ans, licence en un an et maîtrise en trois ans), socialisation politique (investissement dans un mouvement étudiant), prise de responsabilités dans des activités extracurriculaires (sportives, culturelles et professionnelles). Il est aussi déterminé par des aspects locaux : spécificité des « manières d'étudier » (rapports au travail, au savoir et à l'institution) des étudiants inscrits en Lettres et Sciences Humaines (Lahire, 1997), fréquentation d'une petite université à taille humaine, relative souplesse de la procédure de dérogation.

Le caractère atypique de mon parcours est le point de départ de mes recherches ; ce qui constitue une première approche réflexive par la mise en perspective des discours sociologiques sur les parcours étudiants et mon propre cursus. En référence aux travaux des sociologues de l'école de Chicago, qui ont contribué à développer l'usage de l'observation participante et de l'enquête de terrain en sociologie (Lapassade, 1991), mes travaux de recherche partent du principe que la carrière étudiante du chercheur construit le terrain de la recherche. Je me suis donc inspiré des innovations de ces recherches dans la possibilité d'utiliser différents types de ressources en parallèle : entretiens, observations, statistiques, documents privés recueillis sur le terrain, etc. (Peneff, 1990). Les travaux sociologiques de l'école de Chicago ont souvent été réalisés par des professionnels de l'action sociale, de la justice ou de l'entreprise. La méthode s'inspirait des méthodes anthropologiques, et était mise en œuvre sur un terrain familier, alors que l'anthropologie supposait un terrain lointain ou exotique. Me placer en tant que chercheur sur le terrain de la vie étudiante et de l'institution universitaire s'inspire de ce type de démarche. La durée importante entre mon obtention du bac et mon accession à bac +3 (six ans) a façonné un parcours universitaire et personnel complexe. Grâce à mon expérience étudiante, à ma carrière, j'éprouve un intérêt particulier pour les processus qui conduisent le sujet à laisser apparaître certains éléments de sa situation.

Ma recherche porte sur des individus qui, comme je l'ai moi-même expérimenté, choisissent d'être soumis à une contrainte qu'ils ne respectent pas. Bien qu'ils soient inscrits à l'université, ils ne travaillent pas à « réussir ». Parfois, ils n'ont plus de désir d'études, mais

L'université constitue un garde-fou, un cadre rassurant et structurant quand le temps des études est désinvesti sans être réinvesti dans une autre activité. De plus, être inscrit à l'université peut être une manière de montrer à ses parents que l'on reste soucieux de son avenir. Dans cette perspective compréhensive, pour aller au-delà des différents discours sur les étudiants « en échec », j'ai choisi de mener des enquêtes de terrain, que je décrirai dans la partie suivante.

Ma posture de chercheur a évolué depuis le moment où j'ai choisi d'utiliser la vie étudiante comme terrain (mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation entre 1998 et 2001). J'ai commencé par réaliser une observation participante d'un mouvement étudiant (observé en 1998-99). Pour analyser les attitudes des étudiants dans ce mouvement, j'avais particulièrement orienté mon observation sur les militants des syndicats étudiants et les leaders du mouvement. L'enquête a duré le temps du mouvement, c'est à dire quelques semaines.

Le passage en maîtrise de sciences de l'éducation a été long (trois ans) car avant de passer à la rédaction du mémoire, une mise à distance a été nécessaire. J'ai commencé à rédiger lorsque mes lectures ont porté sur d'autres sujets et que je me suis un peu éloigné des amitiés nouées lors de cette expérience, soit plus d'un an après le début du mouvement. J'ai alors pris conscience que la contrainte du mémoire basé sur un travail de terrain avait été pour moi un moyen de m'engager dans ce mouvement étudiant. Le cadre formel du travail universitaire a levé mes inhibitions et m'a révélé en retour les résistances que j'avais à entrer dans cet engagement. L'analyse de ces résistances m'a permis de comprendre le processus qui conduit à devenir membre d'un groupe d'étudiants militants. J'ai pu reconstituer à l'aide du journal de terrain les étapes de cette affiliation, et les différents états que j'ai traversés, avec d'autres étudiants. L'écriture du mémoire a constitué un moment d'analyse de ce que D. Schön a appelé le « savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön, 1993), en dévoilant comment se construit un processus d'intégration réalisé au départ de manière très spontanée.

Devenu un praticien du mouvement étudiant, j'ai continué à développer par la suite cette démarche de praticien chercheur à l'université. La validation universitaire de cette démarche méthodologique m'a encouragé dans ma pratique de terrain et de recherche, basée sur des allers retours : le repérage de ces conduites étudiantes m'a permis de les analyser, mais également de mieux comprendre mon propre parcours. Le moment de la restitution a ainsi montré la nécessité pour le chercheur de réfléchir sur sa propre pratique.

## **II. Formalisation d'une méthode de recherche : le moment de la thèse**

Mon objet de recherche s'est déplacé car au cours du premier travail de terrain, j'avais été surpris d'apprendre que certains étudiants, présents depuis de nombreuses années à l'université, étaient toujours inscrits en premier cycle. Cette découverte est à l'origine de ma réflexion en DEA (2002) sur « les vieux étudiants ». J'avais alors cherché à élargir la problématique de la prolongation des études à d'autres catégories d'étudiants. Dans la thèse, j'ai voulu aller à leur rencontre, en utilisant mes ressources sur le terrain de la vie étudiante de l'université dans laquelle j'ai été inscrit entre 1993 et 2001.

La mise à distance de cet objet a été facilitée par une nouvelle contrainte universitaire : l'université de Limoges ne proposait pas de troisième cycle en sciences de l'éducation. J'ai donc choisi de m'inscrire à l'université de Paris 8, ce qui a eu de nombreux effets sur mon terrain : ma présence y était forcément moins naturelle. C'est pourquoi ce mémoire a davantage été construit sur l'analyse de mes rapports à la vie étudiante, dévoilés de fait par

l'obligation d'assumer une position de chercheur ou de militant. En DEA, je n'ai cessé de naviguer entre ces deux postures.

A la fin du DEA, les « vieux étudiants » sont apparus comme un objet mal défini, ne prenant pas en compte leur relation aux études. J'ai orienté ma restitution sur les étudiants « qui traînent », passant de la description d'un état à la mise à jour d'un processus. Ce mémoire m'a permis de pointer du doigt l'absence des parcours tels que ceux observés lors du mouvement étudiant de 1998 et tels que le mien des travaux concernant la population étudiante. Ce constat a été le point de départ de ma thèse : comment expliquer qu'il est difficile de plaquer certaines expériences étudiantes sur des catégories déjà existantes ? Ici alors, je faisais explicitement référence à N. Anderson (1993), pionnier de l'école sociologique de Chicago, qui avait investi dans les années 1920 le terrain des sans-abri face à une insatisfaction personnelle concernant la description de cet objet dans les travaux sociologique de l'époque. Sa propre expérience l'incitait à remettre en question ces productions.

La même posture m'a conduit à ne pas me satisfaire des expériences des étudiants atypiques décrits dans les travaux récents, malgré des catégories approchantes comme celles de l'étudiant « en attente » ou « décrocheur » (Rayou, 2000). La question de l'appropriation par les individus des catégories qui sont construites pour les décrire s'est alors imposée. J'ai été d'autant plus sensible à ce phénomène que j'étais moi-même producteur d'une description restrictive d'une manière d'étudier plus complexe que celle que j'avais pratiquée. Pour poursuivre la recherche, il a donc été indispensable de réfléchir aux raisons qui font de ce désinvestissement des études une expérience positive. Lorsque ma directrice de recherche m'a fait remarquer que je n'avais regardé mon objet que sous un angle « positif », il est apparu comme une évidence que ce regard correspondait à mon expérience étudiante et militante. Ce temps des études désinvesties représentait pour moi un temps de maturation, qui a aussi permis de poursuivre par la suite mon cursus.

Cependant, il existait une dimension négative de cette expérience, que je n'avais pas voulu analyser par manque de distance : mes implications conditionnaient mon regard sur cet objet très personnel. Pour évoquer cette expérience, j'ai donc choisi de ne plus utiliser le terme « étudiant qui traîne » mais de parler d'étudiant « qui désinvestit ses études et prolonge son cursus ». Cette désignation ôtait alors toute connotation au terme.

Par la suite, j'ai cherché à aller vers l'individu « concret ». Les données recueillies lors de cette démarche constituent un corpus multiforme, constitué d'observations, d'entretiens, d'archives et de données statistiques.

Contrairement aux travaux précédents, les observations réalisées pour la thèse ont été des « observations participantes déclarées » (Lapassade, 1991). Il s'est agi tout d'abord d'un dispositif permettant aux étudiants « en échec » ou « en difficultés » d'être accompagnés pour une réorientation ou une insertion professionnelle. Ce dispositif, mis en place par le Service Universitaire d'Information et d'Orientation, avait pris la forme d'un Diplôme d'Université (DU) que j'ai rebaptisé « Rebondir ». J'ai passé une matinée avec ces jeunes « placés face à leur échec » afin d'observer une séquence pédagogique, puis de réaliser des entretiens. Ensuite, j'ai consulté les rapports écrits des quatre premières sessions rédigés par les étudiants pour valider leur diplôme. Les parcours de ces étudiants représentent le caractère fourre-tout de la notion d'échec. En effet, certains parcours comportaient des réorientations, des activités extracurriculaires variées, des difficultés psychologiques. Rares étaient ceux qui n'ont fréquenté qu'une seule filière dans laquelle ils avaient échoué. Il s'agit donc davantage d'échec de projets que d'échec scolaire. Ces étudiants sont pourtant traités

par l'institution universitaire d'une seule manière, réduisant leur expérience à un échec qu'il s'agirait de « dépasser ».

J'ai donc eu du mal à comprendre la motivation de ces étudiants pour le dispositif dans lequel ils me paraissent être infantilisés, pour deux raisons : le retour sur la scène universitaire d'acteurs qui n'y avaient pas leur place : les parents (prescripteurs ou accompagnateurs, invités à assister à la réunion de rentrée) et l'accompagnement des étudiants en fonction de leurs motivations professionnelles par des professionnels de l'insertion.

Or, dans mon parcours, ces démarches d'orientation et d'insertion ont été le fruit d'un travail solitaire. En revenant de nouveau sur ma pratique de cette période de « flou » qu'a constitué le fait de « traîner » à l'université, j'ai pris conscience des évolutions en cours dans la définition même de l'étudiant. Ma propre expérience de désinvestissement des études à l'intérieur de l'institution universitaire renvoyait à une époque où il s'agissait de se débrouiller seul puisque l'institution universitaire n'avait pas encore de diagnostic à poser sur ces situations. Ces étudiants flottaient dans l'institution dans un contexte nouveau où arrivait sur le devant de la scène sociologique et institutionnelle la notion de décrochage universitaire. Le traitement institutionnel de ce type d'individus était donc en pleine élaboration, contribuant à les réduire à une expérience « labellisée » de décrochage. Ces étudiants n'agissaient pas dans le même monde social que le mien et ne vivaient donc pas la même expérience. C'est ce que je suis allé étudier dans les demandes de dérogation en DEUG.

La procédure de dérogation était un moyen pour l'université de poser des limites et d'imposer une durée acceptable d'études au-delà de la durée « normale ». Enquêter à la scolarité, service en charge des demandes de dérogation, représentait une opportunité de retrouver une trace d'un traitement institutionnel des étudiants « persistants ». Comment étaient-ils traités ?

Il est apparu que parmi les étudiants « dérogataires » figuraient des individus aux parcours incohérents, vus d'un regard extérieur. L'administration proposait un cadre qui enfermait les parcours comme le mien dans une définition restreinte et négative. Dans ce cadre, pour persister, certains avaient réussi à apporter la preuve de leur capacité à continuer à étudier pour obtenir des diplômes, en ayant recours aux « bons » arguments, mis en relation avec une situation personnelle vérifiable (raison de santé, personnelle ou obtention partielle de certaines UE). J'ai alors découvert que l'administration recherchait dans les dossiers des éléments concrets attestant de cette « capacité à persister », ce qui est assez éloigné de ce qu'imaginent les étudiants. J'ai aussi compris pourquoi, lors de mon propre parcours, cette démarche angoissante s'était avérée être une simple formalité : les arguments que j'avais employés à l'époque étaient en relation avec ma situation objective.

A bien y regarder, il est évident que j'ai reproduit au cours de la thèse et du DEA, la méthode éprouvée en maîtrise : revenir sur mes propres traces afin de mettre à jour des processus qui, a priori, vont de soi et ne sont pas analysés par les acteurs. Cette démarche méthodologique est dictée par la prise de conscience de ma subjectivité, constituée par toutes les expériences qui me donnent des éléments de compréhension et d'interrogation des processus de socialisation des étudiants à l'institution universitaire<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> La relation entre ces individus ayant prolongé leur cursus dans une institution qui leur demande de justifier cette prolongation par le fait d'obtenir un minimum de résultats scolaires positifs conduit ces étudiants à rechercher des voies institutionnelles et psychologiques de contournement de cette difficulté afin de se maintenir

Mon rapport à l'institution universitaire a été façonné de la même manière, et c'est en l'interrogeant que j'ai développé cette recherche. Mon corpus a donc été constitué d'entretiens, d'archives, de statistiques et d'observations, mais aussi d'interrogation sur mon implication en tant que chercheur dans mon objet de recherche. L'écriture de la thèse a été le moment de ce travail réflexif, moyen de mettre à distance des perceptions liées à mon expérience étudiante.

Au travers de mon expérience, l'Université, réduite à deux espaces distincts, l'un ancré dans la ruralité et l'autre profondément urbain, apparaît comme un espace-temps d'attente, de culture et d'action politique. Elle fait ainsi écho au moratoire social évoqué par A. Muxel (Muxel, 1991). Pour la sociologue, ce moratoire représente un temps de mise en retrait, d'organisation et de réorganisation dans la constitution de l'identité sociale du sujet. Le moratoire ne se limiterait pas au choix politique mais définirait le temps des études.

Considérer ainsi mon propre parcours a été un moyen de garder une attitude compréhensive face aux étudiants rencontrés, en ne réduisant pas un jeune qui souffre psychologiquement à cette souffrance ou un jeune qui persiste à s'inscrire à un échec, et en ne mettant pas de côté l'impact psychologique de l'inscription universitaire d'un jeune plus investi par ailleurs. La posture réflexive a consisté à rendre ma situation et mon parcours descriptibles par l'exploration de parcours et de situations semblables.

### **III. Journal de recherche et réflexivité**

En reprenant le journal lors de la restitution de chaque recherche, j'ai pu me défaire de mon point de vue originel mais aussi revoir ce point de vue pour un autre départ lié à un changement de la vision de mon propre parcours, et des contextes qui façonnent les parcours<sup>6</sup>.

Inscrit à l'université Paris 8 en sciences de l'éducation au sein du Laboratoire de Recherche en Analyse Institutionnelle, j'ai été familiarisé avec le concept d'implication et l'utilisation du journal de recherche (Lourau, 1988). Dans ma première recherche, le journal était au départ un moyen de donner des éléments de compréhension de la pensée et des conditions de production des données, du travail de terrain. A posteriori, je constate qu'il a constitué en fait une partie « du travail » et non un éclaircissement « sur le travail ». F. Weber explique que le journal a pour effet de « vous rendre étranger à vous-mêmes » (Beaud et Weber, 1997, 97). Cette auto-analyse représente un temps de réflexivité, où l'étudiant-chercheur réfléchit sur sa propre pratique au travers de l'écriture, rendant visible certaines données, qui font avancer la réflexion du chercheur. Le décalage entre les normes auxquelles je suis soumis en tant que chercheur et celles des enquêtés, apparaît au travers du journal. H. Garkinkel (cité par Lapassade, 1991, p.61) résume ainsi l'essence de la réflexivité :

*« Chacun élaborait des évidences tout en étant en même temps élaboré par elles ».*

---

dans l'institution. La capacité de prendre en compte cette contrainte est un indicateur de la socialisation effective de ces jeunes. C'est un processus de socialisation spécifique, qui façonne des individus singuliers, mal perçus/pensés par l'université. La capacité qu'ils ont de prendre en compte cette contrainte est un indicateur de la socialisation effective de ces jeunes.

<sup>6</sup> Par exemple, dans le cas d'une recherche sur le désinvestissement et la prolongation des études, l'apparition du décrochage et des méthodes d'insertion professionnelle à l'université représente une évolution considérable du contexte.

Partant de cette définition, mon propre parcours devient une part du corpus de recherche. Le journal de recherche a été l'outil privilégié d'aller-retour entre le terrain, ma pratique et la réflexion. Le journal constitue ce que R. Lourau a nommé le « hors texte » de la recherche, témoignant de ce que je retiens des interactions avec les enquêtés. Le journal constitue ainsi un passage du « constat spontané » au « recueil de données construit » (Kohn et Nègre, 2003). Il se compose ainsi de situations vécues abordées en référence à mon expérience qui ne pouvait s'y plaquer et me donne ainsi des indications sur les évolutions des contextes mais aussi des cadres de pensée des individus concernés et qui sont passés par des étapes semblables aux miennes. Le journal m'a alors conduit à prendre conscience du caractère « caché » ou « invisible » des informations auxquelles j'ai eu accès. Enfin, il a montré le rôle que jouent des individus rencontrés sur le terrain et devenus au fil de la recherche des « personnes ressources ».

Ce type d'écriture représente un moyen pour le chercheur de prendre conscience du rôle de ses implications et d'« objectiver » des éléments, au départ, subjectifs. Consigner dans mon journal chaque événement, chaque rencontre, chaque observation, c'est prendre une posture de chercheur, travaillant à la production d'une thèse, alors que l'idée de cette recherche se situe dans un autre registre, celui de mon expérience d'étudiant.

Le recours aux éléments rédigés dans ce journal pour l'écriture de la thèse a constitué un moment inattendu de réflexivité. Ecrire la thèse représentait la mise en perspective d'un corpus de parcours étudiants atypiques et des travaux sociologiques sur la question étudiante. C'est pourquoi l'écriture de la thèse m'a contraint à analyser mon propre parcours du point de vue résidentiel, financier et de l'autonomie. J'ai ainsi mieux compris mon expérience, les raisons de mes choix et l'importance de certains actes au travers des discours des autres, mais aussi des travaux sociologiques.

La restitution a alors constitué un temps de prise de conscience de soi, nécessitant un approfondissement de l'examen de mon parcours. Par exemple, les données recueillies m'ont poussé à chercher à mieux connaître la relation de ma famille à l'université. Dans un souci d'intelligibilité de la restitution, j'ai ressenti le besoin d'explicitier ma relation en tant que chercheur avec mon objet de recherche.

Cette démarche va de soi lorsque l'objet de la recherche concerne la vie étudiante ou l'enseignement supérieur, car cela place de fait le chercheur universitaire en position d'observateur participant. Cet objet de recherche est en lui-même problématique puisqu'il suppose d'analyser une pratique qui concerne le chercheur. Cette analyse va se heurter aux implications du chercheur, à son rapport à l'institution universitaire, notamment défini par son parcours d'étudiant, puis à l'évolution de son état de membre de cette organisation. Souvent, les universitaires se réfèrent à leur connaissance de « cas », et les étudiants craignent de se trouver dans les catégories présentées. Cet objet exige donc une clarification et un dévoilement des logiques cachées qui sont constitutives de la recherche, et notamment de sa restitution (enjeux personnels et professionnels).

J'ai donc donné au lecteur des éléments de mon propre parcours, en reconstituant une histoire familiale des études supérieures. Cette auto-analyse devait permettre au lecteur de mieux comprendre d'où je parlais, et en quoi cette position me conduisait à étudier les expériences décrites dans la thèse.

J'ai alors réalisé, voulant être exhaustif, que ma connaissance de cette histoire était relative. Pour réaliser ce travail, j'ai eu recours à la relecture de mon texte par un membre de ma famille. J'ai ainsi pris conscience des difficultés de la transmission du capital scolaire dans la fratrie. L'expérience universitaire de mes sœurs se traduisait par une certaine indifférence

dans ma famille. Ma manière d'aborder dans un premier temps ce monde nouveau avait été influencée par cette attitude familiale, comme le décrivent les sociologues concernant la relation famille-école. Prendre conscience de ces effets dans sa propre famille conduit naturellement à investiguer et à réfléchir sur sa propre pratique. C'est de cette manière que j'ai progressé dans ma capacité de compréhension des éléments qui guident les individus dans leurs actions. L'inclusion de la problématique du chercheur et de la recherche elle-même dans le champ de l'étude relève d'une posture réflexive.

La réflexivité a constitué un outil d'objectivation de la relation à l'objet lors de la restitution mais pas lors de l'enquête et du choix du terrain. Le journal et son traitement ont fait la différence entre ces deux moments. La tension entre le vécu des étudiants rencontrés (ainsi que le mien) et le traitement « institutionnel » de leur situation, a alimenté l'élaboration de ma thèse, et continue d'alimenter mes travaux de recherche. Les données ne se limitent donc pas au recueil de la parole des étudiants ou des autres membres de l'université ; le chemin qui mène à leur recueil en fait aussi partie. Sur les traces des étudiants qui n'étudient pas se sont produites de multiples rencontres. D'autres ont été impossibles, et ces obstacles ont aussi été une matière pour cette recherche.

Pour compléter les données recueillies, j'ai alors eu recours à des données qui permettent de « cadrer » la recherche, par un chiffrage du nombre d'étudiants qui désinvestissent les études et prolongent leur cursus. Pour ce faire, j'ai bénéficié de l'aide d'un statisticien, responsable de l'observatoire local de la vie étudiante (OLVE). Les premières données qu'il m'a proposées portaient sur les étudiants « en retard ». Ce retard correspond à un âge « normal » d'obtention du bac mais cela n'expliquait en rien l'ancienneté d'étudiant. Ce premier temps de la négociation d'informations montrait ce que mon interlocuteur imaginait de ce que je souhaitais savoir, et mettait aussi en lumière nos rapports de place : il était bien ici le spécialiste de la question étudiante et j'étais le chercheur dont la demande n'était pas suffisamment claire ou précise.

Le recours à un statisticien m'a contraint, en tant que chercheur, à déterminer comment choisir les critères pour façonner les données. Il m'a fallu déterminer des variables de niveau et de durée d'études. Mon choix s'est porté sur les données que j'imaginai les plus simples à obtenir : le nombre d'inscrits encore présents quatre ou cinq ans après leur première inscription. Il semblait que ce type de question n'était pas complexe pour l'OLVE. Je me suis donc trouvé dans la position du donneur d'ordre ou du commanditaire d'une enquête concernant un phénomène dont je cherchais à mettre en avant le caractère impensé. Cette démarche m'a contraint à penser précisément le phénomène, au-delà de ma propre expérience.

Cet exemple montre comment, en étant confronté à d'autres pour cette recherche, j'ai pris conscience de moi-même et j'ai progressé dans ma capacité à comprendre l'autre. Pour les ethnométhodologues :

*« la réflexivité désigne donc les pratiques qui à la fois décrivent et constituent un cadre social » (Coulon, 1993, p. 37).*

Ici, il ne s'agit pas de penser « en action » mais de penser sur ou à partir d'une situation originelle, les mots des « autres » permettant de décrire quelque chose de personnel. Après avoir mis à jour ces dimensions cachées de ma recherche, j'ai pu utiliser cet aspect réflexif de manière délibérée.

#### **IV. Après la thèse, expérimentation de la réflexivité : la recherche-action Université Populaire**

L'université populaire constitue l'exemple le plus récent de cette démarche : à l'autonomie 2010, après avoir accompagné le mouvement social contre la réforme des retraites, les étudiants de l'université de Limoges ont mis en place une Université Populaire. Ils cherchaient ainsi à profiter de leur mobilisation pour réfléchir collectivement à leur formation. Dans le cadre des cours, débats et ateliers organisés à l'UP, j'ai proposé de mettre en place un atelier de réflexion sur le mouvement en lui-même. Mon objectif était de connaître les questions que se posaient les étudiants, la manière qu'ils avaient de les poser et d'y répondre. La recherche-action avait ainsi pour intérêt commun de réfléchir sur les moyens de mobiliser les étudiants.

Je me suis alors présenté à ce groupe en tant qu'enseignant-chercheur et j'ai présenté ma démarche comme relevant de la recherche-action, indiquant aux étudiants que nous devons chercher ensemble la question sur laquelle nous trouvons des intérêts partagés. La méthodologie prend alors toute son importance : c'est parce que j'ai présenté ainsi ma démarche que les étudiants ont pu penser que je n'étais pas présent dans leur intérêt mais dans le mien. C'est dans l'action, au cours des ateliers, que s'est dessiné un questionnement partagé. Notamment : comment mobiliser les étudiants et les amener à réfléchir sur leur condition<sup>7</sup> ?

En tout, quatre ateliers ont eu lieu, permettant de passer de mes propres questionnements à ceux des étudiants. Les questions évoquées par les étudiants ont été sources de débat. Lors du premier atelier, j'ai suggéré au groupe un certain nombre de thèmes, en référence aux travaux existants sur les mobilisations étudiantes, mais aussi à partir de ma propre expérience. D'autres questions ont été évoquées par les étudiants présents (sur une trentaine, une petite dizaine a pris la parole), mais principalement, les étudiants ont été très intéressés par deux aspects : comment un étudiant évolue dans l'institution « mouvement étudiant » et quelle est l'histoire des mouvements étudiants ?

On peut alors considérer que l'idée de chercher ensemble un moyen de mobiliser n'est pas leur préoccupation première. Nous avons réfléchi à la difficulté de franchir le pas qui mène à l'amphi, au comité de lutte, à l'AG, ou à militer. L'objectif était de réfléchir aux moyens d'accompagner les étudiants qui n'y arrivent pas.

Les débats entre étudiants, et avec moi, lors des ateliers, montrent d'un côté les apprentissages informels réalisés par les étudiants lors de leur mouvement (prise de parole en public, argumentation, structuration du discours). De l'autre des étudiants confrontés à la question fondamentale de leur place à l'université, ou plutôt, de la place de l'université dans leur parcours politique et personnel. En s'organisant collectivement, ces jeunes semblent apprendre davantage sur eux-mêmes, sur le fonctionnement des institutions et sur leurs relations avec elles, qu'ils ne réussissent à mobiliser leurs camarades. Ce fonctionnement n'a pas permis de pérenniser l'UP et n'a pas permis au collectif de se cimenter en fondant un véritable « groupe sujet », au sens de F. Guattari (Guattari, 1974)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Les étudiants engagés dans le mouvement de l'automne 2010 parlaient de « conscientiser » leurs camarades.

<sup>8</sup> F. Guattari établit une « différence entre les groupes qui ne sont pour eux-mêmes que quelque chose de passif, les groupes assujettis, et ceux qui se proposent d'interpréter leur propre position : les groupes-sujets ».

Par ailleurs, cette recherche interroge la recherche-action en tant que méthode, dans la mesure où elle représente un moyen de faire réfléchir les étudiants mobilisés au sujet des apports et de l'intérêt de leur action pour leur futur (en terme de collectif et de formation). Me positionner en tant qu'enseignant-chercheur à côté des étudiants (même si aucun participant ne faisait partie de « mes » étudiants) m'a posé problème : j'ai dévoilé mes implications au cours des tours de paroles, modifiant ainsi le regard porté par les étudiants. Alors qu'ils avaient sollicité la participation d'enseignants à l'UP afin d'y transmettre des connaissances, je n'ai pas répondu à leurs attentes en me positionnant davantage comme un ancien étudiant engagé, proposant un savoir basé sur des expériences. Je me suis présenté et j'ai agi comme un ancien militant, comme si j'avais été à leur place, et pas comme un enseignant. Cela représente a priori une faiblesse ou une contradiction dans la mesure où je prétendais réaliser une recherche. Toutefois cela s'est avéré être aussi un atout car je pouvais ainsi réactiver la démarche réflexive et les allers retours entre ma pratique, les terrains et les travaux de recherche. Encore une fois, j'ai cheminé sur mes propres traces pour donner des clés de compréhension de la pratique de ces étudiants.

Ainsi, il apparaît que la réflexivité peut être utilisée comme un outil pour la recherche dans une perspective de travail de terrain et dans des conditions particulières. Elle s'avère être un moyen de comprendre la réalité passée par la confrontation et par l'écriture.

## V. Conclusion

Faire référence à la réflexivité en tant qu'outil pour « réfléchir sur l'agir professionnel » suppose de considérer le métier étudiant atypique comme une pratique professionnelle. Tel est le parti pris de mes recherches, à partir de réflexions sur les expériences, mon vécu, mes actions et mes choix. La démarche consiste à penser que cette somme d'actions réfléchies est aussi potentiellement l'objet d'une réflexion chez les autres persistants. La recherche consiste alors à réaliser des allers retours permanents entre ces niveaux de réflexion. Au travers des travaux sociologiques et du corpus recueilli, mes recherches m'ont fait prendre conscience d'éléments fondamentaux de mon parcours ; éléments qui permettent à leur tour d'interroger les pratiques des étudiants « persistants ». Cette boucle est fondamentale. Aujourd'hui, elle est au cœur de ma pratique de recherche, et les résultats produits attestent de sa validité.

Une prise de conscience s'est avérée nécessaire pour passer du statut de praticien à celui de chercheur, pour réussir à considérer les pratiques des étudiants pour ce qu'elles sont et non pour ce que je voudrais qu'elles soient. Mes premières réactions sur le terrain étaient nettement marquées par ce manque de distance sur ces expériences, provoquant à la fois une certaine connivence mais aussi une certaine incompréhension. J'ai éprouvé cette sensation décrite par F. Weber lorsqu'elle retrouve des sentiments de son enfance au cours de l'enquête qu'elle mène au contact des ouvriers. Elle reconnaît alors ces sentiments et va chercher à les comprendre :

*« en 1986, je n'avais pas une conscience aussi nette de ce qui, dans mon passé, expliquait mon rapport au monde ouvrier, ni même de mon désir, voué à l'échec, de m'y sentir chez moi » (Noiriel, 1990).*

Ainsi, la réflexivité consiste ici à ce que G. Althabe décrit comme « la production de soi dans l'espace-temps des autres » :

« *D'une manière générale, le chercheur est produit comme acteur d'un jeu social et symbolique qui lui est extérieur et qu'il se donne pour objectif d'interpréter. Dans ce cadre, la notion d'implication rend compte de la production de soi dans l'espace-temps des autres. L'anthropologue est projeté, qu'il le veuille ou non, sur la scène locale, à laquelle il est contraint de participer* » (Althabe, 2004, p. 10).

Un des partis pris de ma méthode de recherche consiste à considérer que la démarche de recherche est directement dépendante des processus sociaux qui en sont l'objet. Ainsi le recours à la réflexivité sous la forme d'aller-retour entre le chercheur et son objet a constitué un dispositif de prise de conscience de mon expérience et de son importance dans la restitution de la recherche.

### Références bibliographiques

- Althabe, G. et Hernandez, VA (2004). Implication et réflexivité en anthropologie. *Journal des anthropologues*, 98-99. Récupéré du site : <http://jda.revues.org/1633>
- Anderson, N. (1993). *Le Hobo : sociologie du sans abri* (trad. par Annie Brigant). Paris : Nathan.
- Beaud, S., Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Coulon, A. (1993). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1996). *Le Métier d'Etudiant*. Paris : PUF.
- Dubet, F., Filatre, D., Merrien, F.-X. (1994). *Universités et Villes*. Paris : L'Harmattan.
- Erlich, V. (1998). *Les Nouveaux Etudiants*. Paris : Armand Colin.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. 1967 (trad. fr. Michel Barthélémy, Baudouin Dupret, Jean-Manuel de Queiroz et Louis Quéré). Paris : PUF.
- Guattari, F. (1974). *Psychanalyse et Transversalité*. Paris : Maspero.
- Kohn, R. et Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. L'Harmattan : Paris.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation Française.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Lourau, R. (1988). *Le Journal de Recherche*. Paris : Meridiens-Klincksieck.
- Muxel, A. (1991). Le moratoire politique des années de jeunesse. In Percheron A. et Rémond, R. (dir.) : *Âge et politique*. Paris : Economica, 203-232.

Noiriel, G. (1990). Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber. *Genèses*, 2, 138-147.

Peneff, J. (1990). *La méthode biographique : de l'Ecole de Chicago à l'histoire orale*. Paris : A. Colin.

Rayou, P. (2000). Une génération en attente. *V.E.I. Enjeux*, 122, 48-62.

Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

## Réflexivité et construction du sujet lecteur : l'exemple de jeunes lecteurs réputés faibles

### Reflexivity and construction of the reader: the example of young people weak renowned readers

**Marie-Cécile Guernier**

Université Claude Bernard Lyon 1 – IUFM / (LIDILEM) Université de Grenoble, France  
guerniermc@aol.com

#### **Résumé**

Pour comprendre un texte, le lecteur doit réduire la distance (historique, culturelle, linguistique, axiologique etc.) qui existe entre lui-même et le texte. La construction du sens d'un texte est ainsi fondée sur un paradoxe, puisque le lecteur doit à la fois se l'approprier et le mettre à distance. Le lecteur s'engage ainsi dans un processus réflexif dans lequel il confronte le texte à la signification dont il l'investit, construit son identité de lecteur et interroge le texte non seulement au niveau sémantique mais aussi au niveau structurel et stylistique. Nous décrivons dans cet article ce processus à partir de l'analyse de récit de leur expérience de lecteur recueillis auprès de lecteurs réputés « petits » ou « faibles ».

Mots-clés : lecteur, compréhension, appropriation, distanciation, réflexivité

#### **Abstract**

To understand a text, the reader must reduce the distance (historical, cultural, linguistic, axiological, etc..) between himself and the text. So the construction of the meaning of a text is based on a paradox, since the reader must both make the text his own and keep it at a distance. Thereby the reader is committed to a reflexive process in which he confronts the text to the meaning which it invests, builds his identity and examines the text not only from a semantical standpoint but also from a structural and stylistic standpoint. In this article we describe this process from the analysis of experience narrative gathered from readers deemed "small" or "low".

Keywords: reader, understanding, appropriation, distanciation, reflexivity

S'il fait aujourd'hui consensus que « lire c'est comprendre » et donc que la maîtrise de la lecture ne se borne pas à la maîtrise du déchiffrement, la description des processus mis en œuvre dans l'activité même de compréhension d'un énoncé écrit est loin d'être établie. Depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la lecture est l'objet de nombreuses recherches dans différentes disciplines : sociologie et plus particulièrement sociologie des pratiques culturelles (Bourdieu, Chartier, Lahire), psychologie et plus particulièrement psychologie cognitive (Rossi, Fayol & Gombert, Giasson, Dehaene), mais aussi sémiotique (Barthes, Eco) et philosophie (Gadamer, Ricœur). Or, en dépit de la meilleure connaissance des processus de compréhension que cette investigation pluridisciplinaire abondante et pointue a incontestablement permis d'établir, la construction du sens de l'écrit par le lecteur reste en partie un insondable. La raison principale de ce fait est que le sens et sa construction par le lecteur ne sont accessibles au chercheur que par la médiation de la verbalisation qu'en produit le lecteur lui-même. C'est donc à partir de ce que le lecteur dit de ce qu'il comprend qu'on peut espérer découvrir les processus qu'il met en œuvre. Cette méthode peut sembler imparfaite. Toutefois, d'une part elle est la seule à notre disposition, si l'on veut bien admettre que la construction du sens de l'écrit n'est pas le produit de la seule activité neurobiologique du lecteur, d'autre part elle procède déjà du principe réflexif dans la mesure où elle recourt aux moyens même de la compréhension pour en faire état.

Mais si le sens de l'écrit est bien le produit de l'activité du lecteur, celui-ci inversement se construit par cette activité même de lecture. En confrontant le texte à la signification dont il l'investit, d'une part le lecteur construit son identité de lecteur, d'autre part il interroge le texte au triple niveau sémantique, structurel et stylistique. Ainsi le processus réflexif dans lequel s'engage le lecteur ne se réduit pas à une sorte d'effet miroir, qui aurait pour seule fonction de renvoyer le lecteur à lui-même, mais il constitue également le moyen par lequel le lecteur accroît sa connaissance sur les textes et donc apprend à lire et à comprendre. C'est ce que mettent en évidence les entretiens que j'ai menés auprès de lecteurs réputés faibles et dont cet article a pour projet de rendre compte. Après avoir présenté la méthode de recueil et d'analyse des entretiens sur laquelle s'appuie cette démonstration, je préciserai les théories herméneutiques sur lesquelles elle se fonde, puis je présenterai quelques résultats et les éléments de discussion qu'il suggère.

## **I. Enquête et méthodologie**

Les réflexions et les résultats proposés dans cet article sont issus de différentes enquêtes menées auprès de jeunes adultes âgés entre 18 et 23 ans, réputés « petits lecteurs » et « en échec scolaire » parce que scolarisés dans la voie professionnelle<sup>9</sup>. Le recueil des données consiste en des entretiens semi-directifs réalisés par mes soins à propos d'ouvrages que les enquêtés ont lus, soit par obligation scolaire, soit volontairement et par goût personnel. Les échanges portent sur les pratiques personnelles et scolaires de lecture, sur les goûts et les choix de lecteurs, ainsi que sur ce qu'ils ont compris des textes qu'ils ont lus et sur l'interprétation qu'ils en font. Dans le cadre de cet article, ce sont essentiellement ces derniers aspects qui sont étudiés. Les entretiens sont enregistrés puis complètement retranscrits.

La méthode mise au point pour analyser les discours recueillis a pour principe que l'entretien semi-directif construit un ensemble discursif polyphonique et dialogal. Le dialogisme se

---

<sup>9</sup> J'ai présenté certaines de ces enquêtes et des résultats auxquels elles ont abouti dans un certain nombre d'articles dont le lecteur trouvera les références dans la bibliographie qui clôt cet article.

produit à un premier niveau, entre l'enquêteur et l'enquêté, dans l'échange qui à partir du jeu social des positionnements et des négociations symboliques assure le développement discursif des thèmes et, à un deuxième niveau, dans l'échange que chaque locuteur entretient avec soi-même et le discours en train de se faire et qui réfléchit l'émergence des discours antérieurs, entendus et reçus, dans l'espace social, et plus spécifiquement familial et scolaire (Millet, 1992). C'est à l'articulation de ces deux niveaux que se construisent les objets discursifs (Dabène & Grossmann, 1996). L'analyse des entretiens procède donc au repérage des objets discursifs co-construits dans la dynamique interactionnelle par le moyen du repérage des récurrences des items, c'est-à-dire soit des unités lexicales soit des suites de mots signifiantes, considérées comme les manifestations linguistiques de l'articulation entre le premier et le deuxième niveau de dialogisme. Ces récurrences tissent des réseaux de signification, et ce faisant assurent la dynamique discursive. Le travail de l'analyste consiste donc à la mise à jour de ces enchevêtrements sémantiques, produits et producteurs de l'interaction verbale, puis à leur interprétation, qui se trouve elle-même traversée de la polyphonie discursive qui l'alimente<sup>10</sup>.

La méthode de l'entretien semi-directif est choisie dans la mesure où elle permet de recueillir le dit de ce que le lecteur comprend. De plus, et au-delà du fait qu'elle est pratiquement la seule à notre disposition, si l'on veut bien admettre que la construction du sens de l'écrit n'est pas le produit de la seule activité neurobiologique du lecteur, elle procède déjà du principe réflexif dans la mesure où elle recourt aux moyens même de la compréhension, c'est-à-dire la verbalisation, pour en faire état. Elle a été mise au point et utilisée par l'équipe de chercheurs qui, autour de Michel Dabène, a initié ces travaux sur les représentations interprétatives verbalisées (Visoz, Frier & Dabène, 1992).

## **II. Construction du sens, appropriation et réflexivité : de l'expérience réflexive à l'analyse formelle et sémantique du texte**

Inspirée de l'herméneutique de Hans-Georg Gadamer (1960, 1991) et de Paul Ricoeur, en particulier dans son ouvrage *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II* paru aux éditions du Seuil en 1986, l'analyse des discours produits par ces lecteurs m'a permis d'identifier six processus constitutifs de l'expérience de lecture qu'ils évoquent au cours de ces entretiens<sup>11</sup> :

1. La mécompréhension ou expérience de l'inachèvement du sens et de l'étrangeté.
2. La dispersion et la recomposition ou expérience de l'éclatement du sens.
3. La précompréhension ou expérience de la subjectivité.
4. La distanciation ou expérience de l'objectivation.
5. L'appropriation ou expérience de la réflexivité.
6. L'interprétation ou expérience culturelle.

---

<sup>10</sup> Une description de cette méthodologie de l'analyse des entretiens semi-directifs est disponible dans ma thèse *Discours sur la lecture à l'école Étude comparative et longitudinale de discours d'élèves et de maîtres sur la lecture au cycle 3 de l'école primaire et de sixième de collègue* et dans l'article « Lire et répondre à des questions au cycle 3 », que j'ai publié dans la revue *Repères*, n°19, « Comprendre et interpréter les textes à l'école », F. Grossmann et C. Tauveron, (dir.), Paris, INRP, 1999, p.167-181

<sup>11</sup> La description de ces processus constituent un chapitre du mémoire d'habilitation à diriger des recherches que j'ai soutenue le 3 décembre 2009 à l'Université Louis Lumière Lyon 2 intitulé : *Du sujet lecteur au sujet apprenant. Essai d'épistémologie didactique*.

Dans le cadre de cet article, je n'évoquerai que le processus d'appropriation, qui, dans ce cheminement vers la construction du sens de l'écrit, occupe une place particulière dans la mesure où il consiste aussi, par la réflexivité qu'il implique, en la construction du sujet lecteur et plus généralement du sujet. Ainsi la construction du sens du texte est-elle fondée sur un paradoxe dans la mesure où elle est issue conjointement de la nécessaire mise à distance (historique, culturelle, linguistique, etc.) du texte pour le comprendre et de son appropriation, comme nécessaire contrepartie de cette mise à distance. Pour s'approprier le texte et le comprendre, le lecteur doit en effet réduire la distance essentielle qui existe entre lui-même et le texte : la distance historique mais aussi la distance linguistique, culturelle, et axiologique. Je reprends donc à mon compte la description de l'appropriation proposée par Paul Ricœur (1986 : 130) :

*L'appropriation est dialectiquement liée à l'objectivation caractéristique de l'œuvre ; elle passe par toutes les objectivations structurales du texte ; dans la mesure même où elle ne répond pas à l'auteur, elle répond au sens ; c'est peut-être à ce niveau que la médiation opérée par le texte se laisse le mieux comprendre.*

Le processus d'appropriation revient ainsi à réduire la part d'étrangeté du texte après avoir été en mesure de l'expérimenter. S'approprier le texte c'est, pour le lecteur, en construire son sens propre c'est-à-dire sens pour lui, et faire sien ce sens construit. En effet, au-delà de la nécessité du respect du texte et de ce que donne à lire sa facture (Eco, 1990), on ne peut limiter l'expérience du sujet lecteur à décoder le sens déployé dans le texte et à le construire selon une *doxa* établie dans un autre contexte de lecture et à d'autres fins par d'autres lecteurs. Celle-ci consiste plus essentiellement à construire le sens inscrit dans le texte pour le lecteur lui-même. Dans ce processus d'appropriation le lecteur ne pervertit pas la lettre du texte pour l'incorporer à son projet sémiotique, au contraire, dans un mouvement réflexif, il la confronte à la signification dont il l'investit. Selon la formule de Ricœur (1986 : 60) lire c'est « se comprendre devant le texte ». De ce fait, chaque lecteur construit un sens qui lui est propre et qui rend compte du rapport réflexif qu'il a construit avec le texte. Par ce processus, celui qui comprend se construit en tant que sujet lecteur et en tant que sujet. Ainsi la lecture est-elle pour le sujet une expérience de sa propre subjectivité et de la réflexivité par laquelle il interroge son identité de lecteur et de sujet.

Il ressort des entretiens menés auprès de jeunes adultes réputés « faibles lecteurs », que cette expérience réflexive est particulièrement forte quand ils lisent des histoires, qu'elles soient fictives ou non, comme par exemple les récits de vie. Pour ces lecteurs, il s'agit à chaque fois de se retrouver dans le texte et de se comprendre devant le texte (Ricœur, 1986). Ces lecteurs décrivent l'expérience réflexive comme le fondement même de leur construction du sens de ces textes. Pour eux, le processus de réflexivité tel qu'il se déploie dans l'activité de lecture constitue un des modes de l'appropriation et de la compréhension du texte, l'histoire racontée (fictive ou réelle) leur offrant les mots à partir desquels se comprend l'histoire personnelle et donc le sujet, et inversement l'histoire personnelle permettant de comprendre la facture lexicale / sémantique, grammaticale / discursive, stylistique / esthétique du texte. Dans le cadre de cet article, je présenterai deux exemples de la mise en œuvre de cette appropriation réflexive du texte qui conduit le lecteur du « se comprendre devant le texte » mis en évidence par Ricœur à l'analyse formelle du texte. Dans le premier exemple, le processus d'appropriation réflexive engage la lectrice à analyser le lexique utilisé par l'auteur ; dans le deuxième exemple, le lecteur en vient à interroger les caractéristiques génériques de la nouvelle qu'il vient de lire.

### III. Appropriation réflexive et analyse lexicale

L'appropriation réflexive du texte conduit le lecteur à porter son attention sur les mots choisis par l'auteur du texte. En lisant une histoire qu'il met en regard avec la sienne, et donc en réfléchissant l'expérience vécue dans l'expérience de lecture, le lecteur, dans un double mouvement, (re)trouve les mots qui disent son histoire et observe le lexique déployé dans le texte devant lequel « il se comprend », au sens de Ricœur. Dans les entretiens que j'ai menés, c'est dans cette analyse lexicale que s'engage Muriel.

Muriel a 18 ans et est scolarisée en lycée professionnel où elle suit une formation en bureautique. Elle a lu le roman de Carol Mann, *Une passion d'hiver*, paru chez Calmann-Lévy en 1993. Elle en retient surtout qu'il s'agit d'une histoire d'amour entre deux personnes d'un âge différent parce que dit-elle « cela a failli [lui] arriver ».

*c'est l'histoire de deux personnes qui habitent dans le même immeuble et puis un jour ils se rencontrent [...] lui Alain est plus âgé qu'Éloïse et elle tombe amoureuse c'est l'histoire d'une jeune fille éperdument amoureuse d'un homme plus âgé alors c'est vrai que de nos jours il y a beaucoup de jeunes filles qui préfèrent les hommes plus âgés [...] parce que ça a failli m'arriver et heureusement j'ai freiné alors c'est pour ça d'un côté je me suis mise un peu à la place d'Éloïse [...]*

Le discours de Muriel procède d'abord à un résumé relativement neutre et académique de ce roman (*c'est l'histoire de...*). Puis rapidement la lectrice en rapproche le propos de la condition amoureuse des jeunes filles d'aujourd'hui (*c'est vrai que de nos jours il y a beaucoup de jeunes filles*) pour finalement évoquer son cas personnel (*ça a failli m'arriver*). La fin de cette séquence discursive, dans laquelle dominent les pronoms de première personne, évoque le processus fréquent d'identification<sup>12</sup> du lecteur avec le personnage (*je me suis mise un peu à la place d'Héloïse*), quand l'expérience narrée de celui-ci rejoint l'expérience vécue de celui-là. On peut considérer que l'évocation de cette identification constitue un indice de la mise en place d'une posture réflexive de la part de la lectrice et la manifestation du « se comprendre devant le texte » décrit par Ricœur. On voit également que cette compréhension de soi devant le texte lu construit l'intégration de la jeune lectrice au groupe des « jeunes filles d'aujourd'hui » et rapporte son expérience personnelle à celle d'un groupe social. C'est en ce sens que l'on peut considérer qu'il n'y a pas simplement identification du lecteur au personnage mais plutôt construction du sujet dans un espace social identifié et donc réflexivité. Une fois cette première étape de l'appropriation établie, la lectrice revient au texte pour l'objectiver et l'analyser en tant que texte. Dans cet exemple, c'est la dimension lexicale du texte qui est exploré, comme le développe la séquence discursive suivante :

*mais autrement il est bien l'auteur il a vraiment bien écrit j'ai bien aimé [...] parce que ça explique pas mal de détails que beaucoup de personnes ne se rendent pas compte en fin de compte aimer un homme plus âgé c'est important [...] elle [Héloïse, le personnage du roman] dit « mon seul espoir. Mon rayon de lune qui m'attend là-haut » alors elle a été tellement amoureuse qu'en fin de compte plus rien ne comptait d'autre pour elle alors c'est sûr que ça arrive bon moi je sais que moi je n'en suis quand même pas arrivée jusque là mais autrement - E: D'accord qu'est-ce qui t'a gênée en revanche dans le texte parce que tu as souligné des choses – M : certains vocabulaires comme « simulacre » je ne vois vraiment pas du tout à quoi*

<sup>12</sup> Sur ce processus de l'identification, voir les travaux de Jean- Marc Talpin et leurs références dans la bibliographie qui accompagne cet article.

*« fulgurant » je vois ce que ça veut dire maintenant et « la laideur insensée des jours » je pense qu'elle devait se laisser d'attendre d'être avec lui je pense « tous les mensonges toutes les expressions haineuses » enfin je ne sais pas et puis « perfide » voilà enfin le vocabulaire du texte [...] j'ai souligné « je pars et j'emporte avec moi l'empreinte de tout ce que je vais quitter » je vois ce que cela veut dire disons que quand on quitte un endroit qu'on aime c'est vrai que .. on emporte tout avec soi donc ... elle elle ne laissera rien derrière elle elle va ... elle partira sans rien laisser derrière elle*

Dans ces extraits, Muriel a relevé des mots et des expressions qui selon elle « expliquent pas mal » ce que signifient « aimer un homme plus âgé ». L'analyse formelle du texte est donc en quelque sorte déclenchée par l'étape précédente d'appropriation réflexive. Toutefois le sens de ces éléments lexicaux n'est pas directement accessible à Muriel. Elle doit donc se livrer à un travail d'élucidation qui se construit par un va-et-vient entre l'identification des séquences lexicales dans le texte romanesque et l'élaboration d'hypothèses interprétatives qui prennent appui conjointement sur l'histoire racontée et sur l'expérience vécue, telle que l'indique par exemple l'énoncé souligné et dans lequel se succède la référence au personnage (*elle a été tellement amoureuse*), la référence à une expérience constatée dans la société (*c'est sûr que ça arrive*), la référence à l'expérience personnelle (*moi je n'en suis quand même pas arrivée jusque-là*). On retrouve la succession mise en évidence plus haut dans la première appropriation réflexive : personnage, groupe social et sujet lecteur. On peut en déduire que l'analyse formelle s'inspire ou se nourrit de l'appropriation réflexive. Toutefois, on remarquera aussi que dans ce bref extrait, ce procédé n'est pas toujours à l'œuvre. Ainsi l'élucidation de l'énoncé extrait du roman « *je pars et j'emporte avec moi l'empreinte de tout ce que je vais quitter* » est construite par référence au personnage et à une expérience générale, mais sans référence à l'expérience personnelle, certainement parce que la lectrice ne l'a pas vécue. Ainsi cet exemple met en évidence que l'appropriation réflexive d'une histoire romanesque qui consiste pour le lecteur à construire dialectiquement la compréhension du récit et la compréhension de soi conduit le lecteur à s'engager dans une analyse formelle et objective du texte.

#### **IV. Appropriation réflexive et analyse générique**

Le deuxième exemple extrait du corpus des entretiens montre comment l'appropriation réflexive du texte conduit le lecteur à interroger la notion de genre. Paul a 20 ans et prépare un baccalauréat professionnel mécanique auto. En cours de français, le professeur a proposé la lecture d'une nouvelle de Tahar Ben Jelloun « L'amour fou » extraite du recueil *Le premier amour est toujours le dernier* paru au Seuil en 1995. Cette nouvelle raconte l'histoire de Sakina jeune chanteuse égyptienne talentueuse qui repousse un soir les avances d'un cheikh fortuné et puissant. Sakina oublie vite cet épisode, d'autant que sa carrière prend un tour international et surtout qu'elle rencontre un jeune homme Fawaz, intelligent, prévenant et promis à un avenir brillant. Les deux jeunes gens s'aiment et Fawaz demande la main de Sakina, que ses parents émerveillés accordent bien volontiers. Une fois le mariage célébré, Fawaz devient nerveux et se retient d'honorer sa jeune épouse. Un jour, il lui annonce que son patron lui a commandé une affaire importante pour laquelle il doit faire un voyage lointain. Sakina peut l'accompagner. Arrivés à destination, Fawaz livre Sakina à son patron, qui n'est autre que le cheikh qu'elle a insulté quelques mois plus tôt et dont elle complétera le harem.

Paul qui aime les histoires d'amour a apprécié cette nouvelle de l'écrivain marocain. Un des motifs principaux de cet intérêt est que Paul se retrouve dans le personnage de Fawaz qui selon lui lui ressemble :

E : Alors qu'est-ce que tu as aimé là-dedans – P : *L'histoire d'amour et les personnages parce que moi je suis plutôt comme le personnage de Fawaz je suis pareil j'aime bien parler j'aime bien faire plaisir etc et je me revoyais dans cette histoire-là donc moi je voulais que ça continue comme moi je l'aurais voulu [...] je ne sais pas trouver une fille belle intelligente qui chante bien elle a du succès partout et je me disais voilà c'est la femme que moi j'aimerais avoir donc moi vu que je suis comme lui je disais allez là je vais continuer franchement [...] – E : D'accord donc quand tu lis une histoire comme ça et qu'il y a un personnage qui te plaît qui te ressemble tu – P : *Je lis encore plus oui je me mets dans sa peau [...] je continue en fait de lire mais pour moi donc je dis que c'était moi**

Cette séquence discursive décrit comment l'appropriation réflexive du récit de Tahar Ben Jelloun construite par le processus d'identification entre le lecteur et le personnage produit une double dynamique : tout d'abord sous la forme d'une projection imaginaire du lecteur dans l'histoire lue (*c'est la femme que moi j'aimerais avoir*), ensuite en enclenchant la poursuite de l'activité de lecture elle-même (*je continue en fait de lire*). Premier constat, l'appropriation réflexive constitue un moteur de la lecture.

Cette première approche conduit Paul à analyser le personnage de Fawaz au regard de son expérience personnelle et conjointement à expliquer son propre comportement et sa propre histoire.

E : Alors est-ce que tu penses toi aussi que Fawaz c'est un héros ou est-ce que toi tu ne penses pas ça – P : *Pour moi ce n'est pas un héros c'est un escroc et je me vois là-dedans aussi mais moi j'ai fait des choses comme ça par rapport à quelque chose que j'ai fait bien ensuite ça veut dire que moi aussi j'ai fait rêver des filles je leur ai dit oui je t'aime etc. etc. etc. d'accord mais ce n'était pas pour leur faire du mal au contraire j'ai connu une fille qui fumait de la drogue qui fumait du hasch et cette fille je voyais qu'elle était malheureuse moi franchement ce que j'ai fait je lui ai parlé comme maintenant je l'ai fait rêver et je lui ai dit écoute si tu veux de moi tu arrêtes et franchement cette fille elle a arrêté mais je ne suis pas sorti avec elle mais elle a arrêté et quand je suis arrivé je lui ai dit écoute moi j'ai joué le jeu je ne voulais pas te faire du mal mais le mal que tu te faisais il était plus donc moi je vais te faire du mal maintenant je vais te dire non mais toi mais elle a arrêté*

Dans cet extrait, le lecteur délaisse rapidement l'évocation du personnage fictif pour raconter son histoire personnelle. Le récit de cette histoire est assez complexe : il mêle l'interprétation antéposée du récit même de l'événement qui fonctionne comme une prolepse (*j'ai fait des choses comme ça ... ça veut dire que moi aussi ...*), le récit lui-même au passé composé et à l'imparfait (*j'ai connu une fille qui fumait de la drogue*), les paroles prononcées (*je lui ai dit ...*). De plus le discours est saturé de pronoms de première personne (*je, moi*), de la conjonction *mais* qui marque la différence entre le lecteur et le personnage fictif et donc construit la distinction du lecteur, et qui marque l'antonymie entre le comportement affiché et le projet réel et donc insiste sur la valeur, voire la noblesse, du comportement du lecteur. Enfin, le discours développe le topos du mal qui vise doublement à dramatiser la situation et à renforcer la justification du comportement et du mensonge du lecteur. Ces différents éléments sont autant d'indices de la construction par le lecteur du « se comprendre devant le texte ».

Une fois établie l'appropriation réflexive du récit, Paul poursuit l'analyse à propos de la construction de la nouvelle et il critique les choix de l'auteur quant à son issue.

E : Est-ce que tu t'attendais à cette fin – P : *Non pas du tout [...] je me suis dit ils vont partir en lune de miel et puis je ne sais pas moi je me suis dit peut-être il va lui arriver un truc un accident ou je ne sais pas moi enfin plein de trucs comme ça mais je ne m'attendais pas à ça je me suis dit je ne sais pas moi elle va continuer à chanter il va la suivre il va laisser son boulot pour elle parce qu'il est amoureux d'elle etc.* - E : Tu voyais une belle fin – P : *Oui oui une belle fin mais alors que là franchement je ne sais pas vous avez vu de toute façon j'étais démoralisé grave [...] je me suis dit à la fin Fawaz il va connaître le prince parce que ça ce n'était vraiment pas parce que je voyais que c'était tout beau donc je ne pouvais pas tomber sur une fin comme ça et quand on a lu à la fin j'étais grave dégoûté je disais je serais à sa place moi je ne l'aurais pas emmenée quoi [...] mais à la fin arrivé à la fin aux dernières phrases je n'aurais pas enfin je n'aurais pas fait ça je lui aurais dit écoute laisse tomber je ne viendrai pas voilà [...] mais je n'aurais pas fini la fin comme ça (rires)*

Ainsi l'analyse réflexive que construit Paul débouche sur une analyse critique des choix narratologiques qui questionne d'abord la conception du personnage qui au final ne semble pas très vraisemblable au regard de l'expérience personnelle du lecteur et ensuite l'économie générale de la nouvelle et son ancrage générique : la trahison finale de Fawaz semble peu compatible avec l'histoire d'amour. On le voit, comme dans l'exemple précédent, l'appropriation réflexive menée par le lecteur le conduit à analyser les caractéristiques formelles et ici plus particulièrement génériques du texte.

## V. Discussion

Ces deux lecteurs très différents ont lu des ouvrages très différents qu'ils abordent d'abord par une appropriation réflexive, c'est-à-dire en rapportant le texte à leur expérience personnelle, qui, leur permet, dans une double dynamique, de comprendre le texte et selon la formule de Ricœur de « se comprendre devant le texte » (1986 : 60), et qui les conduit à le questionner tant au niveau sémantique que dans sa facture stylistique, structurelle, générique etc. L'appropriation réflexive ne restreint donc pas l'interprétation du texte au seul horizon du lecteur mais elle conduit celui-ci à l'explorer en tant que texte. On peut ainsi considérer que l'appropriation réflexive constitue une véritable heuristique herméneutique. Ce point appelle une discussion ou du moins de revenir sur des descriptions de modèles de lecteur et de lecture.

Dans l'ouvrage qu'il publie en 1986, *La lecture comme jeu*, Michel Picard décrit la lecture comme un jeu entre trois instances qui composent le lecteur : le « liseur », qui représente la personne réelle en chair et en os, le « lu », qui représente la part fantasmatique du lecteur qui se laisse prendre par le texte et ses effets et le « lectant », qui au contraire est capable de distance critique et de considérer le texte comme une construction. Ici, dans les discours que nous avons recueillis, on remarque que ces trois instances sont mobilisées et plus précisément qu'elles sont en interaction et composent un système complexe. On a en effet montré que le « lectant » qui fait preuve de distance critique est activé en quelque sorte par le liseur qui se retrouve dans le texte, voire par le lu (par exemple Paul) qui s'y projette. De ce fait, il paraît difficile de suivre Jean-Pierre Jouve quand il amende cette proposition de

Michel Picard en supprimant l'instance du « liseur », au motif que « le concept est peu opératoire pour une analyse textuelle » (Jouve, 1992 : 35).

De la même manière, ces discours de lecteurs réels suggèrent de revoir la dichotomie habituellement admise entre les modalités de lecture référentielle et les modalités distanciées et établissant les secondes comme supérieures aux premières. Cette dichotomie prend des formes et des expressions variées quand elle oppose, pour ne citer que quelques exemples, une « réception quasi-pragmatique » qui entraîne l'illusion référentielle vs une « réception réflexive » (Stierle, 1979 : 300-312), une « lecture avortée », « de l'ordre de la contemplation », à fonction « consumériste », vs une « lecture épanouie », « de l'ordre d'une intervention », à fonction « élaboratrice » (Ricardou, 1982 : 16), une lecture « avertie » (celle du relecteur) vs une lecture « naïve » (Jouve, 1992 : 21), une lecture de « participation » vs une lecture de « distanciation » (Dufays, 1997 : 46), une lecture « pragmatiquement ancrée » possible « en référence, non pas à des livres, mais à des schèmes éthico-pratiques d'expériences » vs une lecture « littérairement ancrée », se faisant « par référence à d'autres lectures, dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonomes » (Lahire, 1993 : 115). Or comme nous l'avons mis en évidence, il apparaît que, plutôt qu'une dichotomie, il faut concevoir la compréhension du texte davantage comme un processus dynamique dans lequel la réflexivité enclenchée par l'investigation du texte à partir de l'expérience personnelle du lecteur conduit à une analyse de sa facture et de ses fonctionnements et constitue une véritable heuristique herméneutique.

### Références bibliographiques

- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1985). La lecture : une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. Dans R. Chartier. (dir.), *Pratiques de la lecture*. Paris : Éditions Rivages.
- Chartier, R. (dir.)(1985). *Pratiques de la lecture*. Paris : Éditions Rivages.
- Dabène, M. et Grossmann, F. (1996). La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : enjeux didactiques et options méthodologiques. Dans J. Richard-Zapella (dir.), *Le questionnement social*. (p.79-88). Université de Rouen : IRED.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Dufays, J.-L. (1997). Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage de 14-15 ans. *Pratiques*, 95, 31-52.
- Eco, U. (1979, trad. fr. 1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.
- Fayol, M. Gombert, J.E. Lecocq, P. Sprenger-Charolles, L. et Zagar D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- Gadamer, H.G. (1960). *Gesammelte Werke, Hermeneutik I, Wahrheit und Methode*. Tübingen : Ed. J.C.B. Mohr. trad. fr. *Vérité et méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éditions du Seuil, coll. « L'ordre philosophique ». 1996.

- Gadamer, H.G. (1991). *L'art de comprendre. Écrits II. Herméneutique et champ de l'expérience humaine*. Paris : Aubier.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck / Gaetan Morin.
- Guernier, M.C. (1999). Lire un début de roman. Quels sont pour les élèves de lycée professionnel, les enjeux de l'entrée dans un roman ? *Lire au Lycée Professionnel*, 31, 8-14.
- Guernier, M.C. (1999). Lire et répondre à des questions au cycle 3. *Repères*, 19, 167-181.
- Guernier, M.C. (2001). Je veux leur faire comprendre que quand on lit, il faut comprendre. Discours ordinaires d'enseignant sur la lecture. *Les Cahiers du Français contemporain*, 7, 83-99.
- Guernier, M.C. & Frier, C. (2007). Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture. *Repères*, 35, 117-138.
- Jouve, V. (1992). *L'effet personnage*. Paris : PUF.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail. Écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : PUL.
- Lahire, B. (1995). Écrits hors école: la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture. Dans B. Seibel. (dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde Éditions.
- Millet, A. (1992). Analyse des entretiens non-directifs ou semi-directifs. Propositions pour un modèle « multi-focal ». *Lengas*, 3, 107-122.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit.
- Ricardou, J. (1982). Les leçons de l'écrit. Dans L. Dällenbach et J. Ricardou. (dir.), *Problèmes actuels de la lecture*. (9-21). Paris : Éditions Hermann.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rossi, J.P. (1985). *Les mécanismes de la lecture*. Paris : Les publications de la Sorbonne.
- Stierle, K. (1979). Réception et fiction. *Poétique*, 39. Paris : Le Seuil.
- Talpin, J.M. (1995). Le passage à l'acte de lire. Dans S. Goiffard et A. Lorant-Jolly. (dir.), *Les adolescents et la lecture*. Créteil : CRDP, Académie de Créteil. p. 57-71.
- Talpin, J.M. (1998). Le lecteur séduit, du pacte à la jouissance. *L'École des Lettres*, 14, 81-88.
- Talpin, J.M. (2005). Lire à l'adolescence : enjeux psychiques. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 25-30.
- Visoz, M. Frier, C. et Dabène, M. (1992). La construction du sens dans l'activité de lecture. *Études de Linguistique Appliquée*, 87, 51-64.

# Afro-Amériques : la nécessité d'une démarche réflexive, expériences sensibles croisées autour du *Mexique noir* (Costa Chica)

## Afro-Americas, the necessity of a reflexive approach, sensitive experiences crossed around *black Mexico* (Costa Chica)

**Paul Raoul Mvengou Cruzmerino,**  
Doctorant, CREA Université Lumière Lyon 2  
CERAFIA (Université Omar Bongo, Libreville)

**Sébastien Lefèvre**  
Doctorant, GRELPP (Université Paris X)  
CERAFIA (Université Omar Bongo, Libreville)

### Résumé

Cette contribution tente d'interroger les conditions préalables à toute recherche parmi les populations afro-américaines. Les réflexions ici présentées abordent la nécessité d'une approche réflexive afin de mieux saisir l'enjeu de ce champ d'étude spécifique. Elles partent d'une lecture croisée de deux expériences de *terrain* parmi les populations afro-mexicaines, effectuées à différents moments par deux doctorants. La réflexivité postulée porte sur l'importance du corps dans des sociétés marquées durant la période coloniale par une forte racialisation des rapports intersubjectifs ; axiologie encore agissante de nos jours. Dans l'introduction nous présenterons brièvement le contexte socio-culturel de la Costa Chica mexicaine, puis nous nous attacherons à présenter nos différentes pratiques de *terrain*, pour ensuite les faire dialoguer afin d'en dégager une brève auto-analyse. Enfin, nous soulignerons quelques postulats quant à la possibilité d'une recherche sur les Afro-Amériques.

Mots-clés : Afro-Amériques, Afro-Mexique, réflexivité, expériences croisées, postulat

### Abstract

This contribution tries to consider the preconditions for any research among Afro-American populations. Furthermore, reflections presented here consider the need for a reflexive approach to a better understanding of the stake in this specific field of study ; this was based on two *field* experiences among Afro-Mexican, made at different times by two PhD students. Reflexivity postulated focuses on the importance of the body in societies marked during the colonial period by a strong racialization of intersubjective relations ; axiology still active today. In the introduction we will briefly describe the socio-cultural context of the Costa Chica Mexican, then we will focus on presenting our various practices of *field*, then create a dialogue in order to identify a brief self-analysis. Finally, we will highlight some assumptions about the possibility of research on Afro-Americas.

Keywords: Afro-americas, Afro-Mexico, reflexivity, experiences crossed, postulates

*El Negro es bravo,  
el Blanco se siente más chingón,  
el Indígena es más noble*<sup>13</sup>...

## I. Introduction

Le Mexique compte avec des populations afro-descendantes minoritaires vivant de manière très territorialisées et marquées au sein de deux grandes régions : dans l'Etat de Veracruz (côte Atlantique) et dans la région de la Costa Chica (côte Pacifique) et regroupant les Etats de Guerrero et d'Oaxaca. Cette région de la Costa Chica (qui va approximativement du port d'Acapulco jusqu'au port d'Escondido) est également habitée par des populations dites *métisses* (*mestizas*, interprétées comme *blanches* et des populations indigènes (*amuzgos*, *mixtecos*, *nahuas*...). Ces populations afro-descendantes sont issues de l'histoire coloniale et de la pratique de l'esclavage. En effet, cette région de la Costa Chica fut le lieu d'implantation d'une économie rurale espagnole à l'époque coloniale (bétail, coton, café, pêche, sel). En plus, les ports d'Acapulco et de Huatulco ouvraient une porte au commerce trans-colonial (Les Philippines et Amérique du Sud) et furent très demandeurs des produits de l'économie rurale. En outre, du fait du faible contrôle espagnol sur la zone, de la proximité d'enjeux économiques, de la difficile accessibilité de la région, s'organisèrent des activités de marronnage dans toute la Costa Chica.

Par ailleurs, la trajectoire socio-historique spécifique de ces populations, a construit une certaine considération axiologique des corps (sémantique des corps, imaginaires, rôles assignés). Cette contribution vise à interroger la pratique ethnographique de terrain au sein des Afro-Amériques, notamment le Mexique. En d'autres termes, comment pourrait-on mener une ethnographie (ou recherche anthropologique) sans prendre en compte et interroger les corps (corps autre-corps ethnographe). Et comment mesurer les incidences que cela pourrait avoir dans la construction du savoir anthropologique ? A partir de quel corps, d'où, de quand écrit-on ? Ces interrogations sous-tendent d'assumer une positionnalité réflexive, particulièrement dans ce contexte des Afro-Amériques.

Dans un premier temps, nous ferons la présentation de nos différentes pratiques de terrain (présentation de soi, entrée sur le terrain, expérience de terrain, méthode) afin d'explicitement concrètement le croisement de nos démarches et ainsi montrer la pertinence de la question principale. Il convient de préciser que la brève présentation de soi n'est en rien un regard narcissique mais au contraire conditionne notre propos sur l'axiologie corporelle des Afro-Amériques. Les expériences de terrain en témoigneront. Dans un deuxième temps, nous tenterons de dégager quelques pistes de questionnement à partir d'un regard croisé de nos expériences. Puis dans un troisième temps, nous tenterons de présenter une auto-analyse de ces dernières. Enfin, dans un dernier temps, nous nous risquerons à proposer un ensemble de postulats qui nous paraissent nécessaires à toute démarche ethnographique au sein des Afro-Amériques.

---

<sup>13</sup> « Le Noir est brave, le Blanc se croit le meilleur, l'Indigène est plus noble »... Echos de terrain, Santiago Llano Grande Tapextla, Oaxaca.

## II. Pratiques de terrain<sup>14</sup>

### A. Présentation de soi et entrée sur le terrain

Paul est issu d'un contexte familial métis, de père gabonais, de tradition culturelle Fang, de mère mexicaine, sociabilisé au sein de la société gabonaise. Il a aussi reçu une sensibilité culturelle mexicaine (langue, nourriture...), et par ailleurs, une formation doctorale en anthropologie sur les identités afromexicaines. Il relève, par conséquent, d'un mode complexe d'identification multisitué qui interrogera sa pratique de terrain et sa construction discursive anthropologique.

Sébastien est ce que l'on pourrait nommer un Français *blanc*. Issu d'une composante rurale paysanne de par son père, et d'une sensibilité foraine du côté maternel, ayant reçu une formation intellectuelle plurielle, initiée par des études hispaniques puis enrichie par des recherches anthropologiques de terrain. De la même façon que Paul, ce mode complexe influencera sa pratique et sa construction discursives anthropologiques.

Ces deux corps anthropologues sont phénotypiquement différenciés comme on peut s'en douter...! Paul est perçu avec une certaine ambiguïté selon les différentes subjectivités raciales. En France : *Noir*, *Maghrébin*, voire *Antillais* ou encore *Métis*. Des signes corporels l'y renvoient : couleur de peau, cheveux crépus... Au Gabon, il relève d'une élite métisse. Au Mexique : comme *Negro* (México DF), comme *Negro*, *Moreno* (Costa Chica). Sébastien est perçu comme *Blanc* sur la côte on l'appelle d'ailleurs le *Blanc* (*El Güero*).

Pour sa pratique de terrain, Paul a mobilisé lors de sa première année de Master (2007), une lointaine parenté (une tante qui a sa belle famille sur la côte, dans un petit village rural, Llano Grande la Banda, dans l'état d'Oaxaca). Ce fut une entrée négociée en quelque sorte. Les interprétations subjectives ont été très vite mobilisées. En effet, il a été catégorisé comme cubain et/ou haïtien mais aussi comme un membre potentiel de la communauté afromexicaine de la Costa Chica. Par exemple, on a pu faire le rapprochement entre lui et un cousin lointain qui était aux U.S.A ou alors une « tante » qui lui faisait remarquer après avoir touché ses cheveux leur aspect très crépus similaires aux siens (*cuculuste*).

Sébastien devait se rendre (1999) chez le prêtre du village de El Ciruelo qui était en charge de l'association *México Negro*. Malheureusement, il était absent le jour de son arrivée. Par conséquent, il a dû trouver refuge chez des habitants. Son entrée a donc été conditionnée dans un premier temps par le capital symbolique du prêtre. Il a dû par la suite établir ses propres relations. Dès les premiers jours, il a pu se rendre compte qu'on ne l'appelait pas par son prénom mais par la couleur de sa peau différenciée : il était le *Blanc* (*El Güero*). De jeunes enfants s'amusaient à lui toucher les cheveux, la peau et se mettaient à rire.

### B. Méthode

Dans cette section, il sera question d'évoquer nos différents corps dans l'expérience ethnographique du *Mexique noir*. Le croisement de nos vécus nous permettra d'interroger l'enjeu socio-racial que recouvre les corps différenciés.

---

<sup>14</sup> Etant donné que cette contribution est un regard croisé entre deux chercheurs, il a été privilégié une construction discursive à deux voix. L'emploi du « Je » signifie que c'est l'un des deux chercheurs qui prend la parole. Pour plus de lisibilité nous avons tenu à séparer les deux expériences. Le « Nous » signifie que c'est les deux anthropologues qui parlent.

## 1. Paul

Dès mes premiers voyages sur la Costa Chica il m'a été possible de m'insérer dans le quotidien d'une famille à Santiago Llano Grande la Banda dans l'Etat d'Oaxaca. Cette dernière m'a accueilli généreusement chez elle. Il a été question de partager certaines expériences du sensible qui vont passer par les échanges de regard (voir les corps des personnes, les attitudes et postures, voir les environnements, voir la luminosité du soleil sur la côte) ; par les odeurs (*tortillas* faites à la main, des morceaux de viandes grillés, excréments de vache, haleine d'eau de vie), par le goût (du fromage produit localement, des soupes de viandes brûlantes et pimentées, de la viande durcie, de la viande du poulet) ; par le toucher (attraper la main des enfants et les accompagner à l'école, se faire toucher les cheveux, les invites fermes à danser, les serremments de main et accolades).

Mais j'ai été très sensible à l'écoute et au partage de la parole, des paroles. Les multiples conversations, entretiens réalisés lors de mon séjour sur la Costa Chica ont été mené avec le souci de la parole de l'Autre, mais aussi le retour de ma propre parole : l'échange de dires comme médiation de l'expérience ethnographique. J'ai ainsi instrumentalisé mes expériences personnelles, évoqué mes pronostics sur le climat, sur le football, les préoccupations du travail, permettant dans certaines situations -pas toutes- d'éviter le piège du discours spécialisé de l'apprenti ethnologue que je suis. Ainsi, le grand-père de ma famille d'accueil aimait me prendre à part, et discuter la nuit tombée : « *Vente Paul, vamos a platicar* » (« Viens Paul, allons parler »), me permettant d'évoquer avec lui ses souvenirs et ses expériences musicales.

La sociabilisation avec d'autres familles de villages s'est faite progressivement : promenades, interactions avec les personnes, jeu avec les enfants, discussions avec les jeunes au hasard d'une pratique de boire, pratiques de danser. J'ai été inscrit dans une sociabilité jeune dans la Costa Chica. Cette dernière se manifeste dans les relations de genre, les sociabilités amoureuses, les codes et techniques de séduction, les pratiques des festivités (mariages et fêtes du village).

En outre, la circulation au sein de certaines communautés *noires* de la Costa Chica m'a permis de diversifier mes interlocuteurs. Ma pratique de terrain s'est faite à partir d'une démarche de partage du sensible, de la vie sociale ; une interrogation critique sur mes modes de pensée mis en attente sur le terrain et une volonté de complexification des récits autour des présences noires sur la Costa Chica. Pendant mon second voyage, j'ai donc voulu prendre en compte ces « petits liens » concrets de l'expérience empirique. Ainsi, par exemple, j'ai pris en compte cette modalité phonétique [*hummm*] qui est très employée chez les Afromexicains pour exprimer la colère et le doute. Elle peut paraître triviale, mais qui relève de ces inflexions discursives de la Costa et qu'une attention particulière à l'écoute décèle. Un autre exemple, alors que je quittais la Costa Chica pour rejoindre Puebla, une femme afro-mexicaine âgée, pieds nus, monta dans le bus. Elle n'avait pas acheté au préalable de billets. Elle venait de Santo Domingo (une des communautés afromexicaines). Le chauffeur arriva, et elle se mit à lui déclamer un vers improvisé lui demandant d'ouvrir son cœur pour qu'il soit indulgent avec elle. Dans le même registre, je quittais Llano Grande (village de la Côte), et une « tante » se mit à me chanter la tristesse de me voir partir. J'étais inscrit aussi dans une sociabilité jeune au sein de laquelle les codes linguistiques de séduction, et l'humour « *picoso* » (« piquant ») auto-dérisoire étaient mobilisés.

Les récits participent de ces expériences du sensible. Aussi, ils sont partie prenante des inflexions sociales pouvant exprimer un certain imaginaire et être interrogé à partir d'autres

pratiques sociales<sup>15</sup>. Ces récits sont récits du corps afromexicain, sont récits du sensible de la Costa Chica. Ils sont mon champ d'intérêt. Certains étaient inscrits dans des sociabilités masculines (pratiques du boire, combat de coqs, entretiens autour de la culture des terres), d'autres, dans des sociabilités féminines (rumeurs sur les mariages, les nouveaux-nés, la nourriture, l'argent). Ils sont sensibles car ils engagent le corps, corps souvent discriminés, corps politisés (le récit très douloureux de cette femme enseignante noire de Llano Grande sur son action politique). Le corps noir discriminé a été souvent raconté. Par exemple, à Santiago Tapextla, un « oncle » ayant fait l'Armée de Terre m'évoqua son vécu de discriminations et sa nécessité de quitter l'Armée. Une intimité se crée – de manière plus ou moins fictive – et engage un positionnement.

## 2. Sébastien

Il est nécessaire de retracer l'objet et l'arrivée sur le terrain lors du premier séjour pour expliciter la méthode mise en œuvre. Tout d'abord, rappelons que ma formation d'origine, est une formation d'hispaniste et d'hispano-américaniste. À l'université de Perpignan<sup>16</sup>, cette formation regroupe plusieurs disciplines. On est formé à la littérature, à la traduction, à la grammaire, à la civilisation, à la linguistique, à la sociolinguistique, au français et à la sémiotique. Ensuite, durant ce parcours, au travers de la littérature mais aussi des langues, à la fois en Espagne et en Amérique Latine, je fus intéressé par la problématique de la diversité culturelle. Plus que de diversité culturelle, il s'agissait pour moi, de réfléchir au rapport à l'Autre que les différents États avaient mis en place (pluriculturalité au Mexique, reconnaissance des populations afro-colombiennes etc.). Je choisissais de partir, pour le Master 1, au Mexique. L'objectif était alors d'étudier les rapports interculturels. Sur l'idée d'une professeure du département d'espagnol, qui était anthropologue, je devais me rendre dans trois localités « racialement différenciées ». L'une étant connue comme plus indigène, l'autre comme plus métisse et la dernière comme plus noire.

Lors de mon premier séjour, je n'avais pas reçu de formation en anthropologie. Au départ, seules quelques orientations méthodologiques données par cette ancienne professeure me guidèrent dans ma recherche de terrain. Selon elle, deux solutions s'offraient à moi : lire, me documenter sur le sujet et la région avant de partir ou partir sans n'avoir rien lu. Sur place les questions surgiraient selon elle. Je choisis la seconde solution, par facilité peut-être, plus par intuition, je dirai après coup. Toutefois, elle insista sur quelques consignes qui lui semblaient essentielles : tenir un journal au quotidien où je devais consigner le contenu et le déroulement de mes journées, partager le plus possible la vie des gens sur place, faire des entrevues, si nécessaire.

Je suis donc parti avec ces quelques consignes et l'idée de ma recherche. L'entrée sur le terrain a été quelque peu délicate. La suite l'était encore plus car je ne connaissais pas les trois localités en question. La seule personne qui pouvait les connaître était le prêtre qui devait m'accueillir, étant donné qu'il y avait accompagné ma professeure lors d'un précédent voyage. Or, comme il a été signalé dans l'introduction, le prêtre en question ne se trouvait pas là. Les premiers questionnements méthodologiques sont donc intervenus à ce moment-là. J'étais sur le terrain parmi les populations, en l'occurrence dans un village afro-mexicain (El Ciruelo, état d'Oaxaca), mais que faire ? Cette question fut évacuée toutefois pendant quelques jours car même si je me trouvais sur le terrain, je pensais que ce n'était pas le vrai terrain qui avait commencé, du fait que je n'étais pas dans les trois localités en

---

<sup>15</sup> PAULME, Denise, *La Mère dévorante, Essai sur la morphologie des contes africains*, Paris, Gallimard, 1976

<sup>16</sup> Formation effectuée de 1995 à 2002.

question. Cependant, une fois sur le « vrai » terrain, cette question a refait surface immédiatement : que faire ? Comment mener l'enquête anthropologique ?

Je me suis rattaché, dans un premier temps, aux prescriptions méthodologiques de ma professeure. Néanmoins, je me suis heurté à plusieurs écueils. Effectuer des entrevues mais pour quoi faire ? Tenir un journal mais pour y consigner quoi ? Vivre avec les gens mais comment ? Ces premiers déboires m'ont fait chuter, dans un premier temps, dans une sorte de néant méthodologique. Par la suite, il m'a semblé que le meilleur moyen d'étudier les relations interculturelles était de me familiariser avec le quotidien de la Costa. Par la suite, au fur et à mesure de mes voyages, une méthode se mit en place. On peut avancer que cette méthode est le fruit des différents questionnements qui ont surgi tout au long de mes itinéraires et pratiques de terrain. Vivre avec les gens ne s'impose pas. Cela se négocie en quelque sorte. J'allais négocier ma présence par une volonté personnelle de participation aux activités de tous les jours. La première fois, j'ai été chercher du bois, planter du maïs, nettoyer la cour etc. Ma méthode est donc passée par la participation ou ce qu'il est coutume de nommer en anthropologie : l'observation participante.

Toutefois, ce concept ne reflète pas tout à fait la méthode qui fut construite inconsciemment puis consciemment. En effet, la méthode fut d'abord participation plus qu'observation. En cela, on pourrait la rapprocher d'une méthode empathique<sup>17</sup>. Or, pour caractériser réellement ma méthodologie j'ai dû recourir à un concept pris de Daniel Manrique, un artiste mexicain : le *sentipensar* (sentir-penser) :

*“Al atrevimiento de decir que se deben tener los tompiates suficiente para desafanarse de las teorías y metodologías ya establecidas, ya dadas como normas formalizadas inquebrantables. Que se debe tener la valentía para decir lo que cada cual sienta y piense por sí mismo. Es decir: desarrollar la capacidad de poder ver, sentir y pensar, la realidad neta y verdadera sin metodología ortopédicas académicas, para que las ñanaras que se perciban, se perciban como lo que son: la pura neta de la realidad y no nada más una realidad virtual de la neta realidad.”*<sup>18</sup>

En effet, le *sentipensar*, autrement dit, signifie percevoir et penser la culture étudiée, pour ce faire il est nécessaire de se défaire des “carcans académiques” imposés par la discipline, par l'université, se défaire aussi des lectures accomplies avant l'arrivée sur le « terrain », objectiver sa colonialité, mettre son corps en tant qu'organe de sens à disposition pour pouvoir percevoir dans son entièreté la culture étudiée, ce qui suppose d'abandonner totalement, d'effacer son ego A (sa culture) pour acquérir un nouvel ego B (la culture de l'Autre), bref, lâcher les outils méthodologiques *traditionnels* (absence d'informateurs officiels, aucune rédaction de journal, pas de caméra ni d'enregistrement etc.). Les seuls outils que requiert le *sentipensar* sont le corps (avec tous ses sens) et la conscience.

Tous ces postulats peuvent être sous-entendu dans la participation observante, or, le nom ne me satisfait pas, il ne transcrit pas réellement ce que j'ai essayé de mettre en place. Le *sentipensar*, parle de lui-même, pour ainsi dire, on sent et on pense la culture, comme on sent et on pense le fleuve dans lequel on nage. Pour moi, le *sentipensar*, c'est percevoir par le corps (les sens) et penser la culture étudiée (conscience). J'ai tenu à placer le sentir au

---

<sup>17</sup> “Un observateur participant en situation d'empathie, décrivant la vie des hobos sur la route, dans les campements (“jungle”), les meublés, en Hobohème, au travail et à “l'université Hobo” (Hobo College) de Chicago. Il a partagé la vie des Hobos pendant une période prolongée et en a retiré une connaissance approfondie de leur vie intime qu'il lui aurait été pratiquement impossible de pénétrer, s'il n'avait pas été capable de supprimer les distances mentales et sociales au moyen de cette méthode de participation empathique.” Nels Anderson, *Le Hobo, sociologie du sans-abri*, Nathan, Essai et Recherches, Paris, 1993, p 29.

<sup>18</sup> In Rosales Ayala Héctor Silvando, *Sentipensar la cultura*, UNAM, México, 1998, p24.

premier plan (le corps étant le degré zéro de toute perception) car il est premier dans l'expérience, même s'il peut arriver de sentir-penser en même temps. Le penser intervient pendant l'expérience, certes, mais surtout, il intervient, lors de la sortie du *terrain*. En effet, ce sera le choc du retour, c'est-à-dire les *retrouvailles* avec l'ego A, en sachant que l'ego B est encore là. Une *lutte* alors s'initiera entre ces deux ego, qui provoquera une crise intérieure :

*“La capacité de l’anthropologue à témoigner de l’autre pensée provient du degré de fissuration intérieure et de transformation auquel il a, de ce fait, atteint au cours de ses voyages, un degré dont il n’a pas conscience et qui agit à son insu pour agrandir ou diminuer la qualité de ses associations et la profondeur de sa réflexion. Selon qu’il aura plus ou moins réussi à se défaire de ses références culturelles au moment de l’expérience, qu’il aura incorporé/intégré celles de ses hôtes, ou leur “vision du monde”, la logique mise en œuvre dans l’interprétation sera celle de l’une ou l’autre culture.”<sup>19</sup>*

### III. Dialogue entre les deux expériences de terrain : les corps, un enjeu socio-racial

Mais concrètement comment nos deux corps ethnographes vont-ils être porteurs de sens dans notre partage du quotidien dans des villages afromexicains ?

#### 1. Sébastien :

a. La première famille qui m'a accueilli sur la Costa Chica était d'une classe socio-raciale élevée. Leur nom de famille était associé à une descendance directe espagnole, de grands propriétaires terriens et bovins. Le mari était *blanc*, la femme métisse (« plus blanche que noire »). Les enfants avaient laissé derrière eux, en quelque sorte, une part de leur stigmatisme racial noir. Quelle image je renvoyais à cette famille. Je me souviens que l'épouse avant d'accepter de me recevoir avait demandé à son fils. Aurait-il accepté de m'héberger si j'avais été noir ? Sans nul doute que mon capital racial dans leur échelle de valeur était élevé. Par ailleurs, j'ai pu me rendre compte lors de mes sorties dans le village que les gens me rattachaient à la blancheur de la famille. À quelques reprises, on m'a fait remarquer que je n'étais pas dans n'importe quelle famille, c'est-à-dire que j'étais dans une famille de *Blancs*.

b. Je fus invité à manger chez une institutrice du village. Lors du service du repas, on me donna une fourchette alors que la très grande majorité des gens mange sans fourchette en général. Je voulais tout faire comme les gens, je refusais donc la fourchette pour manger avec les mains, en prétextant que j'avais déjà pris l'habitude de manger comme cela. Je n'y pus rien, je dus manger avec la fourchette. Était-ce parce que je n'étais pas de la côte, était-ce parce que j'étais *Blanc* ? Dans tous les cas de figure, je leur renvoyais une image différenciée.

c. Passé un temps sur la côte, je connaissais déjà nombre de villages et par conséquent nombre de personnes. Certaines personnes, d'un village à l'autre, même si elles ne me connaissaient pas directement avaient entendu parler de moi. Un *Blanc* (*un Güero*) étranger serait là. Un jour alors que je me trouvais être dans un village proche du village précédent où j'avais séjourné, une dame me fit part qu'elle avait entendu parler d'un *Blanc* un peu fou qui traînait dans telle localité, buvant avec des prostituées dans les veillées mortuaires. Ce

---

<sup>19</sup> Sophie Caratini, *Les non-dits de l'anthropologie*, PUF, Paris, 2004, pp104-105.

*Blanc* là, marchait sans chemise et pieds nus. Je lui confessais qu'il s'agissait de moi mais elle ne voulut jamais me croire. Pourquoi n'a-t-elle jamais voulu me croire ?

**d.** Lors de mon premier voyage, j'attendais sur la place centrale, l'arrivée du prêtre. Des jeunes enfants afromexicains s'approchaient de moi, puis formèrent un petit groupe autour, jusqu'à être sur moi. Une fois le contact instauré, presque chacun leur tour, ils me touchèrent les cheveux, la peau et se mettaient à rire. Sur le moment, je n'avais pas compris les raisons de ce petit jeu.

**e.** Après une longue présence sur le terrain, je m'étais familiarisé considérablement avec la culture des Afromexicains. Lorsque je changeais de village, en arrivant, on me demandait comment je m'appelais, d'où je venais etc. Je m'amusais quelques fois à dire que je m'appelais tel et que je venais de tel village de la côte. Les gens me regardaient perplexes. Puis, lorsque je riais, alors ils riaient aussi. Tout simplement parce que je savais et qu'ils savaient que le nom de famille employé et le village mentionné étaient (à très grande majorité) connus et reconnus comme *noirs*.

De la même façon, un jour, je me rendis à la pharmacie, endroit tenu en général par des personnes blanches ou à peau claire. La dame qui me servit, étonné de me voir parler comme les gens de la côte, me demandait d'où j'étais. Je lui répondis que j'étais de la côte. Tout d'abord elle ne me crut pas puis lui citant un nom de famille *blanc* et le nom d'un soi-disant cousin, elle acquiesça. Je correspondais : tel nom de famille et *blanc*.

## **2. Paul**

**a.** Lors de mon arrivée à Llano Grande, j'ai rencontré le directeur d'un collège et ce dernier me présenta à un épicier en spécifiant que j'étais étranger, et ce dernier me répondit qu'il pensait que j'étais « *bandeño* » (habitant de Llano Grande), que j'étais d'ici : « *Te pareces mucho a los de aquí* » (Tu ressembles beaucoup à ceux d'ici).

**b.** Une fin d'après-midi à Llano Grande, je discutais avec une Tante « noire » (catégorie d'âge locale) et l'on évoquait les pratiques d'entretien corporel. Cette Tante me toucha les cheveux (qui avaient bien poussés) et me dit en souriant : « Tu les a bien collés, bien durs... Tu les a comme nous ». Et elle me conseilla de l'huile de coco pour bien les peigner, surtout au réveil.

**c.** Alors que je dînais avec des amies à Llano Grande, la gérante d'un petit stand de *tacos* à domicile m'interrogea sur la vie en Haïti et à Cuba, elle pensait comme d'autres personnes que j'étais originaire de ces pays. D'ailleurs lors de mes premiers déplacements sur la Costa Chica, ces origines *diasporiques* m'étaient directement attribuées à cause de mon corps.

**d.** Je participais à un travail dans une école de Tapextla autour de l'œuvre de Gonzalo Aguirre Beltrán<sup>20</sup>. J'évoquais le registre des interprétations subjectives liées à la couleur, et des termes employés pour désigner le *Noir*. Il y eut un incident, une petite fille noire se mit à pleurer lorsqu'elle fut évoquée comme *noire* : elle nous dit qu'elle n'aimait pas. Durant ce même exercice, je fus aidé par des collègues de l'INAH et nous fûmes bien différenciés phénotypiquement. J'étais vu comme « *moreno* », « *moreno claro* » (foncé, foncé clair) ; tandis que les collègues comme « *blancos* » (blancs).

**e.** Lors de mes déplacements sur la Costa Chica ou dans les localités, non loin de Llano Grande, dans les « *pasajeras* » (transports en commun reliant les localités de la Costa

---

<sup>20</sup> Pionnier des études afro-mexicanistes. Ces premiers travaux datent de 1946 (Cf. Bibliographie)

Chica), il était fréquent que l'on me confonde avec un cousin éloigné, ou lors de mes visites, il semblait évident pour les passagers que j'avais de la famille sur place, car on m'interrogeait souvent sur la famille à laquelle j'appartenais. Et lorsque j'évoquais le nom de *ma* famille de Llano Grande, alors, les interlocuteurs me situaient comme un membre de la famille.

**f.** Alors que je montrais une photo de ma famille, Tante C. m'interpella et me dit que mon père ressemblait beaucoup au sien, les cheveux très *petits* et *noirs*. Elle me dit aussi que son père lui avait toujours dit que leur nom de famille venait d'Afrique lors du naufrage du navire<sup>21</sup>.

**g.** Alors que je revenais d'une promenade en voiture vers Chacagua (ville située dans les lagunes de Chacagua), avec Sergio Peñalosa, président de l'association « *México Negro* », nous arrivâmes à un point de contrôle militaire et voyant que toutes les autres voitures nous précédant passaient, sans être arrêtées, nous pensions ne pas avoir de soucis. Malheureusement, nous fûmes arrêtés, nous fûmes sortis de la voiture et fouillés, en même temps que s'effectuaient nos contrôles d'identités. Une fois repartis, nous observâmes que les autres voitures ne furent pas contrôlées.

#### **IV. Auto-analyse de nos pratiques de terrain**

Comment à partir de nos sensibilités croisées, pourrions-nous tenter d'objectiver ces expériences ? Faudrait-il juste évoquer nos expériences pour faire notre part de réflexivité ? Comment écrire ces retours réflexifs dans notre interrogation sur les sociétés des Afro-Amériques ?

##### **1. Paul**

La réflexion autour des populations afro-descendantes du Mexique relève d'une sensibilité afro-métisse multi-située. J'ai été sociabilisé en Afrique Centrale dans la société gabonaise, mais en même temps, une certaine sensibilité mexicaine a été construite (usage de la langue, imaginaires, nourritures). En plus, la formation doctorale anthropologique en France complexifie ma sensibilité. Cette dernière s'exprime par le corps, par les expériences personnelles de contradictions, et par la tentative d'objectivation intellectualiste complexe liée à mon parcours (intérêt historique et culturel aux trajectoires des populations afro). Aussi, dans la pratique de terrain, je ne pouvais nier ma ressemblance physique avec certains de mes interlocuteurs, n'en déplaise à la certaine politique d'invisibilité du chercheur présente dans les travaux autour de l'afromexicanité. Je pense néanmoins à souligner les quelques instances d'objectivation de liens avec le vécu dans le *Mexique Noir*. Il s'agit, premièrement, de la primauté donnée à la description des expériences ethnographiques mobilisées dans différents contextes (prises de notes, enregistrements). Cette ethnographie est la connaissance du social. Deuxièmement, l'usage d'un dialogue avec les interlocuteurs privilégiés sur la Costa Chica, ou plutôt d'un échange interprétatif de certaines de mes considérations ou points de vue. Troisièmement, une comparaison littéraire des autres contextes des sociétés afro-latines, pour voir les différences et continuité (la comparaison faisant partie intégrante de la démarche anthropologique). Ainsi, par exemple, pour l'un des répertoires musicaux afromexicains de la Costa Chica (la *Chilena*), le style est un peu similaire dans le *Pérou Noir*. Par ailleurs, au niveau des instruments de musique, il

---

<sup>21</sup> Chez les Afro-mexicains, il existe un mythe concernant leur arrivée sur la Costa Chica. Ils seraient des naufragés d'un bateau négrier venu d'Afrique.

est à noter le même usage d'idiophone par l'intermédiaire d'une mâchoire de vache qui est raclée. Une comparaison est également faite du point de vue de l'élaboration théorique : l'échange avec d'autres auteurs interrogeant les Afro-Amériques. Quatrièmement, l'écriture en elle-même, est l'espace de négociation puisqu'elle survient en décalage avec le ressenti de l'expérience et les trajectoires personnelles, mais elle permet une réflexion sur le temps de l'écriture comme le pose Stuart Hall<sup>22</sup>. Mon écriture relève d'un contexte post-colonial car étudiant migrant métis et participant à une réflexion des Amériques Noires, je reconnais une sensibilité afro-métisse en lien avec la montée en force du programme diasporique afro dans les sciences sociales<sup>23</sup>.

## 2. Sébastien

Prendre en compte les différentes subjectivités raciales, notre corps, le corps des Autres est comme nous l'avons souligné plus haut un enjeu dans une relation ethnographique sur la Costa Chica. Cet aspect est encore plus fondamental au regard de la méthode postulée et mise en œuvre. En effet, la méthode que j'ai nommée le *sentipensar*, engage le corps de l'ethnographe dans une relation, de fait inter-corporelle, donc, intersubjective. Ces corps sont selon la formule de Merleau Ponty, des « voyants visibles ». Je vois depuis mon corps et l'on me voit aussi. Même si la méthode postulée, visait le plus possible à effacer ma propre culture pour adopter la culture des Afromexicains, mon corps était là, habillé par une certaine sémantique corporelle, héritée de l'axiologie coloniale dont nous avons parlé antérieurement. Mon corps, dès l'origine, de ma pratique de terrain, fut rangé dans une case qui correspondait à un corps blanc, un corps blanc étranger, certes, mais un corps de blanc tout de même. J'ai voulu effacer tous les « milieux » dont j'étais détenteur, formation discursive, pratique culturelle, mais il était un milieu dont je ne pus me défaire : mon corps.

Les exemples sélectionnés pour rendre compte de cette réflexion sur le corps reflètent considérablement cet aspect des choses. En outre, on peut se rendre compte, d'emblée, avec l'ensemble des exemples, mais surtout avec l'exemple des enfants que mon corps était perçu, autre, différent phénotypiquement. Mon corps était chargé d'une sémantique particulière, reflétant un certain capital racial dans les relations aux autres. Par ailleurs, mon corps blanc aurait dû jouer certains rôles et non pas des rôles (re)connus comme étant plus des rôles de *Noirs* parmi la population afromexicaine. Un *blanc*, en principe, n'agit pas de telle ou telle façon mais de telle autre. Puis les exemples sur les noms de famille montrent que certains sont plus associés à une descendance blanche et d'autres à une descendance noire.

Pour terminer, il est nécessaire d'établir quelles ont été les implications concrètes de toutes ces réflexions dans l'élaboration du travail. Il est apparu indispensable de retranscrire et d'analyser tout ce dont nous avons parlé jusqu'à présent car il s'agit d'une donnée concrète, fondamentale, que l'on peut rencontrer dans la pratique de terrain sur la Costa Chica. Comment alors l'éluder ou ne pas la mentionner si elle est au fondement ?

Ce questionnement permet notamment de prendre en considération les philtres qui peuvent empêcher une analyse objective. Pour prendre un exemple concret. J'ai souvent vu et entendu des anthropologues avancer que sur la Costa Chica il n'y avait pas d'identité noire car lorsqu'ils demandaient aux gens, c'est-à-dire aux *Noirs*, de se définir, ils ne répondaient pas qu'ils étaient *Noirs* mais « *Morenos* », foncés par conséquent. Ces

---

<sup>22</sup> HALL, Stuart, *Identités et Cultures, Politiques des Cultural Studies*. Editions Amsterdam, Paris, 2007.

<sup>23</sup> Très marginal encore dans la littérature française comme le souligne Abdoulaye Gueye, « De la diaspora noire : enseignements du contexte français », *Revue européenne des migrations internationales*, Numéro vol. 22 - n°1 (2006) : Dossier "Figures et expériences diasporiques", URL : [http:// remi.revues.org/index2710.html](http://remi.revues.org/index2710.html)

anthropologues, à mon sens, n'ont pas mesuré les conséquences encore contemporaines que peut exercer cet héritage colonial. Comment quelqu'un de sensé, connaissant la société dans laquelle il vit, une société où le *Blanc* est encore vu comme un modèle à atteindre, va se définir, qui plus est face à des anthropologues *blancs*, ou *métis blancs*, comme *Noir* ? Les gens jouent et se jouent de tout cela. Et ce jeu est présent dans les relations que l'on peut établir avec les Afro-mexicains sur la Costa Chica. Donc, prendre en compte ce questionnement c'est l'intégrer au champ du possible des analyses.

Ensuite, l'approche concernant les différentes subjectivités raciales est rentrée directement dans les résultats d'analyse. Mes expériences ont montré que même s'il n'y a pas de revendication (de moins en moins aujourd'hui) d'une *identité noire* clairement énoncée, définie, elle l'est de fait par les corps. Le fait que mon attitude évoquait, chez certains, des soupçons de folie, du fait qu'un *Blanc* n'avait pas à se comporter ainsi, démontre qu'il existe une certaine façon d'être *Noir*, Afro-mexicain, « *Moreno* »... Par conséquent, si je n'avais pas eu ce questionnement, je serais sans doute reparti avec les mêmes conclusions que les anthropologues cités.

Finalement, ce questionnement, m'a aussi permis de mesurer le degré de mon acquisition d'une pratique culturelle autre que mienne. Le fait qu'on observe une anomalie dans mon comportement montre que j'avais acquis certaines pratiques socio-culturelles afro-mexicaines. D'ailleurs, à la fin de mon troisième séjour, mes amis me disaient : « tu manges comme nous, tu parles comme nous, tu dances comme nous etc., la seule différence c'est ta couleur ». Cette dernière remarque ne vise pas à flatter mon ego mais à souligner l'importance que peut avoir là aussi une réflexion sur les corps.

## V. Postures et propositions

Nous terminons notre contribution en évoquant des possibilités quant à une pratique ethnographique au sein des sociétés des Afro-Amériques. Les permanences axiologiques des corps procédant d'une histoire coloniale dans les sociétés des Afro-Amériques ne nous semblent pas à être réduites à un simple malaise d'un ethnographe ou d'un anthropologue sur le terrain. Il est certes gênant que sur le terrain, des considérations *raciales* et empiriques que l'anthropologue croit avoir détruites soient toujours présentes ; mais il est difficilement possible d'assurer une position de non-prise en compte de ces considérations. Ces dernières sont même portées sur le corps-anthropologue. Il est question du corps-anthropologue, corps de l'Autre qui prennent une dimension très marquée dans les sociétés traversées par des hiérarchisations sociales basées sur le phénotype. En outre, dans ce champ d'interrogation que constituent les réflexions autour des Afro-Amériques, il convient de noter les différences de sensibilité et des héritages de *champ* au sens de Bourdieu qui facilite le jugement de valeur de certaines recherches, mais dédouane certains de ces mêmes critères de jugement de valeur.

Nous pensons souligner deux propositions basiques qui devraient constituer selon nous, des préalables pour mener une ethnographie dans les sociétés des Afro-Amériques. Premièrement, il s'agit de mener une description du détail, de l'infiniment anodin, du quotidien. Ces « tous petits liens » sont du social pur. Cette quotidienneté passe par l'observation des maisons, des couleurs, des personnes avec qui l'on vit, des paroles échangées. Il s'agit d'un sensible partagé. La particularité des sociétés des Afro-Amériques est le vécu intime des dominations coloniales. Beaucoup de pratiques culturelles sont

codifiées et relèvent du détail, du subtil. L'ethnographie n'est pas que la simple observation, elle relève plus de cette participation corporelle.

Deuxièmement, il est important de prendre en compte son corps dans ces dynamiques axiologiques prégnantes dans les sociétés. L'ethnographe est aussi soumis à l'Autre. Dans les sociétés des Afro-Amériques, dans des contextes ruraux marginaux, cette intériorisation des valeurs corporelles ne peut pas être tue au risque de finalement biaiser le contexte d'interrogation de la recherche. Ce n'est pas la même chose, pour un ethnographe sur le terrain, d'être perçu comme agent d'une classe sociale particulière dominante, qu'être au contraire vu comme potentialité d'appartenance au même groupe, à partir de l'interprétation corporelle axiologique. Ces différences ont une influence sur la construction du savoir et sur les critères et moyens de problématiser le social des contextes afro-américains. Les expériences d'ethnographes sont incommensurables, et cela rend notre travail plus intéressant, mais la tendance à éviter de poser son propre corps comme lieu premier de la rencontre ethnographique est problématique.

Comment en effet ne pas interroger cette donnée fondamentale dans la construction du savoir anthropologique ? Malheureusement force est de constater que cette position n'est pas présente dans les travaux sur les Afro-Amériques. Si nous prenons l'exemple du champ d'étude afro-mexicaniste, depuis les travaux pionnier de Gonzalo Aguirre Beltrán<sup>24</sup> dans les années cinquante en passant par les travaux qui les ont suivi (1980-1990) et jusqu'aux travaux les plus récents comme ceux d'Odile Hoffmann<sup>25</sup> dans les années 2000, à aucun moment les différents chercheurs ne posent la question des répercussions éventuelles dans la construction du savoir anthropologique, de ce *voyant-visible* qu'est le corps dans une société marquée par la racialisation des rapports. Seul un chercheur afro-américain, Bobby Vaughn<sup>26</sup>, pose timidement la question de son « corps afro » dans le cadre de sa recherche.

On peut souligner la même absence dans le reste des études afro-américanistes, du moins dans les tendances qui se veulent nouvelles<sup>27</sup>. Plus même, certains chercheurs<sup>28</sup> ayant mené des recherches sur la couleur de peau ont fait l'impasse sur leur propre couleur... Certes, on peut constater en anthropologie un début d'analyse réflexive, mais dans le cas encore des Afro-Amériques la réflexion reste en deçà des véritables enjeux. On peut être amené à s'interroger de sa condition de *femme blanche européenne*, mais on ne s'interroge pas sur l'impact de ce statut dans la construction du savoir anthropologique<sup>29</sup>.

Comment alors interpréter ce qui constitue pour nous une certaine lacune dans les recherches sur les Afro-Amériques ? Ne faudrait-il pas y voir une certaine vision positiviste

---

<sup>24</sup> AGUIRRE BELTRÁN.G. *Cuijla: esbozo etnográfico de un pueblo negro*, Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1958. *La población negra de México. Estudio etnohistórico*, FCE, México, 1972. *El negro esclavo en Nueva España, la formación colonial, la medicina popular y otros ensayos*, FCE, México, 1994.

<sup>25</sup> HOFFMANN.O. « Renaissance des études afromexicaines et production de nouvelles identités ethniques », *Journal des Américanistes*, tome 92, num, 2, 123-152, 2002. HOFFMANN.O. (marzo/abril de 2001). "De las tres razas al mestizaje, diversidad de las representaciones colectivas acerca de lo negro en México (Veracruz/Costa Chica)", *Suplemento del Boletín Diario de Campo*, Texte disponible sur le site de l'auteur : <http://www.odilehoffmann.com>.

<sup>26</sup> VAUGHN.B. et VINSON III.B. *Afroméxico. El pulso de la población negra en México : une historia recordada, olvidada y vuelta a recordar*, FCE, CIDE, México, 2004.

<sup>27</sup> CAPONE.S. « Re-penser les Amériques Noires. Nouvelles perspectives de la recherche afro-américaniste », *Journal de la Société des Américanistes*, N°92-1 et 2, Paris, 2005.

<sup>28</sup> BONNIOL.J-L. (1992). *La couleur comme maléfice. Une illustration créole de la généalogie des Blancs et des Noirs*, Albin Michel, Paris.

<sup>29</sup> CUNIN.E. « De l'esclavage au multiculturalisme. L'ethnologue entre identité refusée et identité instrumentalisée », in LESERVOISIER.O. et VIDAL.L. (Sous la direction de), *L'anthropologie face à ses objets, nouveaux contextes ethnographiques*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2007.

encore prégnante de la position du chercheur ? Le chercheur serait un agent objectif qui analyserait les réalités sociales en toute objectivité. Mais les processus sociaux ne sont pas des éprouvettes et même derrière toute éprouvette il y a un chercheur qui va analyser, c'est-à-dire interpréter certaines données<sup>30</sup>. Or, dans la majorité des textes, le chercheur apparaît comme extrait de l'analyse même comme s'il était au-dessus de la réalité observée. Ne gagnerions-nous pas en qualité et pertinence à se réinsérer dans le cœur de l'analyse ?<sup>31</sup> C'est en tout cas ce qu'aura voulu montrer cette contribution.

### Références bibliographiques

- Aguirre-Beltrán, G. (1958). *Cuijla: esbozo etnográfico de un pueblo negro*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre-Beltrán, G. (1972). *La población negra de México. Estudio etnohistórico*, FCE, México.
- Aguirre-Beltrán, G. (1994). *El negro esclavo en Nueva España, la formación colonial, la medicina popular y otros ensayos*, FCE, México.
- Anderson, N. (1993). *Le Hobo, sociologie du sans-abri*. Paris : Nathan.
- Bonniol, J.-L. (1992). *La couleur comme maléfice. Une illustration créole de la généalogie des Blancs et des Noirs*. Paris : Albin Michel.
- Capones, S. (2005). Repenser les « Amériques Noires ». Nouvelles perspectives de la recherche afro-américaniste. *Journal de la Société des Américanistes*, 91-1 et 2.
- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : PUF.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Gilroy, P. (2003). *L'Atlantique Noir, modernité et double conscience*. Paris : Khargo.
- Gueye, A. (2006). De la diaspora noire : enseignements du contexte français. *Revue européenne des migrations internationales*, 22(1). Disponible sur : <http://remi.revues.org/index2710.html>
- Halls, S. (2007). *Identités et Cultures, Politiques des Cultural Studies*. Paris : Amsterdam.
- Hoffmann, O. (2001). De las tres razas al mestizaje, diversidad de las representaciones colectivas acerca de lo negro en México (Veracruz/Costa Chica). *Suplemento del Boletín Diario de Campo*. Texte disponible sur le site de l'auteure : <http://www.odilehoffmann.com>.
- Hoffmann, O. (2002). Renaissance des études afromexicaines et production de nouvelles identités ethniques. *Journal des Américanistes*, 92(2), 123-152.
- Leservoisier, O. et Vidal, L. (dir.)(2007). *L'anthropologie face à ses objets, nouveaux contextes ethnographiques*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

---

<sup>30</sup> DEVEREUX.G. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980.

<sup>31</sup> Mohia.N. L'expérience de terrain, pour une approche relationnelle dans les sciences sociales, Paris, La découverte, 2008.

Mohia, N. (2008). *L'expérience de terrain, pour une approche relationnelle dans les sciences sociales*. Paris : La découverte.

Paulme, D. (1976). *La Mère dévorante, Essai sur la morphologie des contes africains*. Paris : Gallimard.

Rosales Ayala, H.S. (1998). *Sentipensar la cultura*. Mexico : UNAM.

Velásquez, .M.E. et Correa, E. (2005). *Poblaciones y culturas de origen africano en México*. INAH, collection *Africanía*, México.

Vaughn, B. et Vinson, B. (2004). *Afroméxico. El pulso de la población negra en México : une historia recordada, olvidada y vuelta a recordar*. Mexico : FCE, CIDE.

# Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues

## Reflexiones sobre la construcción de una educación al plurilingüismo(s) en la formación inicial de la enseñanza de lenguas

**Mariella Causa**

DILTEC (2288), université Sorbonne nouvelle, Paris 3, Paris, France  
mariella.causa@univ-paris3.fr

### Résumé

Dans cet article, nous expliciterons la relation entre la « réflexivité » et l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Nous montrerons, dans un premier temps, de quelle manière une posture réflexive contribue à la mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle et, par conséquent, à une didactique du plurilinguisme. En partant d'une lecture attentive du Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangère – un cadre de référence (rapport final) établi par M. Kelly et ses collaborateurs (2004) et du Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) élaboré par l'équipe du CELV coordonnée par D. Newby (2007), nous tenterons, dans un second temps, de voir si (et comment) ces outils favorisent une éducation au(x) plurilinguisme(s) et, par conséquent, s'ils pourraient fournir une base commune pour l'élaboration de programmes de formation des enseignants de langues plus ouverts à la pluralité. Nous proposerons en conclusion quelques arguments concernant la nécessité de mettre en place des programmes de formation initiale à l'enseignement des langues mieux adaptés à des contextes de plus en plus diversifiés.

Mots clés : formation initiale, posture réflexive, éducation au(x) plurilinguisme(s), outils de formation

### Resumido

En este artículo, nos centraremos en la relación entre la “reflexividad” y la educación al plurilingüismo. En un primer momento, mostraremos de qué manera una actitud reflexiva contribuye a la implantación de una educación plurilingüe e intercultural y, por consiguiente, a una didáctica más abierta al plurilingüismo. A partir de una lectura más atenta del Perfil europeo para la formación de los profesores de lengua extranjera – un marco de referencia (relación final) establecido por M. Kelly y sus colaboradores (2004) y del Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas en formación inicial (PEFPI) elaborado por el equipo CELM coordinado por D. Newby (2007), intentaremos, en un segundo momento, ver si (y cómo) estas herramientas favorecen una educación al plurilingüismo y, por lo tanto, si podrían proporcionar una base común para la elaboración de los programas de formación de los profesores de lenguas más abiertos a la pluralidad. En conclusión, daremos algunos argumentos que ponen en evidencia la necesidad de proponer programas de formación inicial para la enseñanza de lenguas más apropiados a unos contextos que son cada vez más diversificados.

Palabras clave: formación inicial, actitud reflexiva, educación al plurilingüismo, herramientas de formación

## I. Introduction

Depuis une dizaine d'années, nos travaux de recherche s'intéressent à la construction d'une « posture réflexive » en formation initiale des futurs enseignants de langues étrangères (LE). Nous observons plus précisément les différentes étapes du processus réflexif que le dispositif de formation peut déclencher chez eux et également de quelle manière (et si) les dispositifs formatifs actuels peuvent favoriser la mise en place d'un tel processus.

Nous nous sommes dans un premier temps intéressée à la relation entre la mise en place d'une « posture réflexive » et la construction d'un « répertoire didactique ». Dans un deuxième temps, en partant de l'idée que le processus réflexif ne peut se mettre en place sans s'occuper en amont de ce que les étudiants portent en/avec eux (représentations, expériences vécues, modèles de référence, habitudes,...)<sup>32</sup>, nous avons voulu voir quel est l'impact que la modification/problématisation des représentations sur le statut sociolinguistique et sur la langue enseignée chez les enseignants en formation a sur cette construction complexe. Les deux phases de nos travaux de recherche ont permis de dégager la relation étroite qui s'établit entre la réflexivité, la construction d'un répertoire didactique et, plus particulièrement en ce qui nous concerne, l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Ainsi, le processus réflexif apparaît comme une dimension essentielle de la formation initiale car il permet l'articulation entre l'*adaptabilité* et la *professionnalisation*, ces deux éléments constituant à nos yeux l'objectif prioritaire dans la formation de nouveaux profils d'enseignants de LE plus conformes aux publics, aux besoins, aux contextes de la société actuelle et, enfin, aux politiques linguistiques et éducatives européennes.

Notre contribution s'organisera autour de deux points principaux. Nous nous proposons d'abord d'explicitier la relation entre la « réflexivité » et l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Dans cette partie, nous montrerons de quelle manière une « posture réflexive » peut contribuer à éduquer les futurs enseignants de langues aux différentes formes de « plurilinguisme »<sup>33</sup>. Ensuite, en nous fondant sur une lecture attentive du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangère – un cadre de référence* (rapport final) établi par Michael Kelly et ses collaborateurs (2004)<sup>34</sup> et du *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF)<sup>35</sup> élaboré par l'équipe du CELV coordonnée par David Newby (2007), nous tenterons de voir si (et comment) ces deux outils contribuent à la mise en place d'une éducation/didactique plurilingue et par conséquent, de quelle manière ils pourraient être utilisés dans cette perspective comme base commune dans l'élaboration des programmes de formation initiale des enseignants de langues étrangères. Nous proposerons en conclusion notre point de vue sur la nécessité d'élaborer des programmes de formation initiale davantage centrés sur les approches plurielles et la didactique intégrée et qui puissent de ce fait mieux répondre à la diversification des contextes d'enseignement/apprentissage des langues.

---

<sup>32</sup> Comme d'autres chercheurs du domaine s'intéressant à cette même problématique.

<sup>33</sup> En prenant cette notion dans sa globalité, c'est-à-dire « plurilinguisme » en tant que compétences langagières individuelles complexes et comme valeur éthique (Beacco & Byram, 2007a).

<sup>34</sup> [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc489\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc489_fr.pdf)

<sup>35</sup> <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx>

## II. « Réflexivité » et éducation au(x) plurilinguisme(s).

Dans nos recherches<sup>36</sup>, nous avons pu montrer qu'amener/guider graduellement par des activités ciblées les futurs enseignants à réfléchir sur leurs représentations concernant le statut sociolinguistique de l'enseignant de LE, sur l'image et la relation qu'ils entretiennent avec la langue enseignée ainsi qu'à leur faire prendre conscience de leur plurilinguisme et du regard qu'ils portent sur eux-mêmes en tant que locuteurs plurilingues constituent autant d'entrées dans le processus réflexif et dans l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Ces différentes entrées contribuent par ailleurs au développement d'une conscience trans- et inter-linguistique qui leur permettrait de progresser dans la réflexion sur la langue enseignée mais également sur les langues précédemment apprises (y compris, la langue maternelle) et, plus largement, sur leur *répertoire verbal*. Cette conscience<sup>37</sup> – indispensable aux enseignants de langue(s) étrangère(s) et constituant une véritable ressource dans l'enseignement de la (des) langue(s) – favoriserait en retour une ouverture linguistique et culturelle vers l'*autre* ainsi que la construction de ce que nous avons appelé une « identité professionnelle plurilingue » (Causa, 2008), en d'autres termes une éducation plurilingue et interculturelle (Causa, 2010 et à paraître).

Nous avons ainsi distingué trois niveaux<sup>38</sup> – du plus macro au plus micro – autour desquels pourrait s'organiser un travail ciblé visant la mise en place progressive d'une éducation au(x) plurilinguisme(s)<sup>39</sup>.

Le premier niveau – niveau de prise de conscience de la notion générale de « plurilinguisme » – doit mener les futurs enseignants à reconnaître comme des valeurs positives la pluralité des langues/des cultures et les répertoires plurilingues.

Le deuxième niveau – niveau de prise de conscience individuelle d'une « compétence plurilingue » – doit permettre aux futurs enseignants de *se* reconnaître en tant que « plurilingues » (Cambra, à paraître) et les aider à contrecarrer une idée diffuse selon laquelle le fait d'enseigner une langue étrangère signifie en maîtriser toutes les compétences ou encore d'avoir une compétence de « natif » dans cette langue.

Le troisième et dernier niveau – niveau de transmission de « pratiques plurilingues » – concerne la classe et l'élaboration de techniques/activités/supports/comportements pédagogiques favorisant la mise en place d'une didactique plurilingue<sup>40</sup> pour la sensibilisation à/la réalisation d'une éducation plurilingue et pluriculturelle. Le fait d'avoir recours à des activités/techniques prenant en compte la langue que l'on est en train d'apprendre mais aussi les autres langues qui circulent dans l'environnement scolaire et social devrait amener à un changement de regard sur les langues chez les apprenants et concourir à la modification d'habitudes d'apprentissage « monolingues ». Travailler sur ces

---

<sup>36</sup> Causa, 2007, 2008 et 2010.

<sup>37</sup> Il s'agit d'une autre forme de compétence plurilingue, que nous avons appelée la « *face cachée* » de cette compétence, en ce sens que le stagiaire doit être capable – en tant que futur enseignant de langues – d'« exploiter » les langues de son propre répertoire linguistique pour réfléchir aux « moyens » pour enseigner une autre langue et de celui de ses apprenants. Dans ce cas, le travail ne passe pas par la communication (l'enseignant n'utilise pas ces langues pour communiquer), mais par une réflexion et par un travail cognitif sur la langue/les langues.

<sup>38</sup> Il nous semble important d'insister sur le fait que ces trois niveaux ne représentent que des propositions de notre part, ces propositions tenant avant tout à notre expérience de formatrice et de chercheuse dans le domaine.

<sup>39</sup> Ces trois niveaux supposent un travail préalable/parallèle sur la mise en place d'une posture réflexive chez les formés.

<sup>40</sup> Dans le sens donné par Billiez (2011). Voir aussi Zarate, Lévy et Kramsch (2008).

trois niveaux dès la première année de formation à l'enseignement des langues permettrait plus particulièrement aux futurs enseignants :

1. de prendre conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité ;
2. de prendre en compte les variations inter- et intra- culturelles liées aux différents usages et aux différents statuts de chaque langue ;
3. d'intégrer l'idée de « compétence partielle et plurielle » telle que le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* la définit et de concevoir le « plurilinguisme » – tant dans leur expérience linguistique personnelle que dans leur expérience linguistique professionnelle – comme un phénomène naturel ;
4. de construire un « répertoire didactique » plus *adaptable* à la multiplicité des contextes et des situations d'enseignement/apprentissage des langues, mais également aux besoins individuels des apprenants.

Nous avons ailleurs détaillé les outils formatifs qui participent au développement d'une posture réflexive et à une sensibilisation à une éducation plurilingue et interculturelle chez des futurs enseignants. Nous ne reviendrons pas sur ce point dans cette contribution<sup>41</sup>. Nous souhaiterions juste rappeler un aspect qui nous paraît fondamental : la mise en place de ce processus demande un travail ciblé, progressif, régulier, diversifié qui doit être explicite et explicité. Il doit prévoir une alternance de moments de cours « théorique » et d'action sur le terrain<sup>42</sup>, des activités autobiographiques et des séances d'observation/réflexion/échange entre les pairs et avec les experts, l'élaboration de projets de recherche-action dans lesquels les futurs enseignants seraient partie prenante et non seulement observateurs ou observés, etc. Cet éventail de possibles constitue l'ensemble de ce que Cambra Giné (2007) qualifie de « contextes potentiellement formatifs » (CPF). Un dispositif de formation initiale ainsi conçu demande par ailleurs un guidage et un accompagnement importants de la part du formateur, tout au moins au début, afin d'arriver, en fin de parcours, à la réalisation d'un profil d'*enseignant réflexif*, c'est-à-dire :

*« capable de façon autonome, d'analyser la situation d'enseignement/apprentissage, de faire face aux différences interculturelles (incluant les langues), de mettre en place des pratiques d'enseignement adaptées à des publics divers et de produire/adapter ses propres matériaux pédagogiques. »*  
(Grandcolas & Vasseur, 1997 : 5)

### III. Des outils « européens » pour la formation initiale des enseignants de langues

Le choix du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangère – un cadre de référence* et du *PEPELF* repose sur plusieurs raisons. Tout d'abord, ces deux documents répondent aux principes prônés par le Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues et de formation des enseignants (qualité, échange, coopération, mobilité). Le public cible n'est en effet pas le même. Le *Profil* s'adresse aux décideurs et aux formateurs de formateurs, alors que le *PEPELF* est un outil de réflexion et d'autoévaluation pour les enseignants de langues en formation initiale.

---

<sup>41</sup> Causa, à paraître.

<sup>42</sup> D'où l'importance des stages pratiques qui, dans nos formations initiales, deviennent – force est de constater – de plus en plus rares faute de moyens...

Il faut ensuite souligner leur cohérence et l'objectif qu'ils affichent. Rappelons que le *Profil* coordonné par Michael Kelly<sup>43</sup> suit un premier rapport publié en 2002 intitulé « *The training of Teachers of a Foreign Language : Development en Europe* » et précède l'élaboration du PEPELF. Les deux projets se fondent sur les travaux du *Conseil de l'Europe* et poursuivent les initiatives européennes visant « *l'amélioration des compétences linguistiques des citoyens européens* » (Kelly et alii, 2004, p. 11). Quant à l'objectif affiché, le principal objectif du *Profil* est celui « *d'élaborer une proposition détaillée en vue de l'élaboration d'un profil commun pour les enseignants de langues étrangères* » (idem, p. 13)<sup>44</sup>. Dans la continuité du *Profil*, l'objectif du PEPELF est de « *compiler un portfolio basé sur les compétences devant être développées au cours de la formation initiale des enseignants* »<sup>45</sup>. Les deux documents se posent ainsi comme des outils de base de la formation à l'enseignement des langues.

Dans une perspective d'ouverture au plurilinguisme et à l'interculturel dans les programmes de formation initiale à l'enseignement des langues, l'hypothèse est alors que ces deux outils donnent aux formateurs et aux futurs enseignants les moyens/outils/éléments favorisant la mise en place d'une telle démarche et que ces moyens/outils/éléments y soient explicites et explicités.

Nous focaliserons plus particulièrement notre attention sur les trois points suivants, en accord aussi avec les profils « intégrés » d'enseignants de langues proposés par Beacco et Byram dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007a)<sup>46</sup>, à savoir :

- la mise en place d'une didactique intégrée des langues<sup>47</sup> ;
- une sensibilisation aux pratiques plurilingues, notamment les approches plurielles ;
- la gestion des autres langues dans l'apprentissage de la langue cible.

Le *Profil* se compose de quatre parties : structures, savoirs et compétences, stratégies et savoirs et, enfin, valeurs. Chaque partie se divise en plusieurs éléments clés, dans chaque

---

<sup>43</sup> À l'université de Southampton suite à un projet initié par la Commission européenne.

<sup>44</sup> Comme le disent les auteurs, le *Rapport* s'est limité à « *examiner la formation des enseignants de langues étrangères, sans inclure les enseignants formés pour enseigner leur langue maternelle* » (p. 13), ce qui correspond à la majorité des enseignants de langue en Europe non natifs de la langue enseignée. Il est cependant important de souligner ce point qui nous semble sous-tendre une différence entre la formation des enseignants non natifs de la langue enseignée et la formation des enseignants qui enseignent leur langue maternelle comme langue étrangère. Nous partageons entièrement ce point de vue.

<sup>45</sup> *Du Profil au Portfolio : un cadre de réflexion dans la formation des enseignants en langue*, document distribué à l'atelier « Retour vers le futur » qui a eu lieu au CELV de Graz les 16 et 17 septembre 2005.

<sup>46</sup> « *A côté de l'enseignant formé et habilité à enseigner une seule langue étrangère (y compris, la littérature de cette langue), on peut imaginer des enseignants formés pour enseigner :*

- *deux ou plusieurs variétés linguistiques « étrangères » (à des niveaux de compétences différents)*
- *la/une variété nationale (dont la littérature) et une variété étrangère (en particulier, celles des nouveaux arrivants)*
- *une langue vivante et une/des langue(s) classique(s) (latin, par exemple)*
- *une langue et une discipline rattachée aux sciences humaines (philosophie, histoire...)*
- *une langue et une discipline scientifique*
- *une langue et une discipline technique/professionnelle*
- *une langue et une discipline artistique, sportive... »* (p. 92)

<sup>47</sup> Voir Castellotti, Coste, & Duverger, (2008), *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, ADEB et Université de Tours.

éléments sont donnés les détails à travailler ainsi que les stratégies pour leur application dans les programmes de formation.

Dans les trois premières sections, au-delà des contenus méthodologiques et didactiques, une large place est accordée :

- à l'articulation entre théorie/pratique (1, 21, 25<sup>48</sup>) et entre formation initiale/formation continue (2),
- à l'importance des échanges à l'étranger (6, 7, 27, 30),
- à la mise en place d'une posture réflexive/attitude critique (15, 25, 28, 29),
- au travail en équipe/aux échanges de pratiques avec les experts et les pairs (13, 15, 29, 39),
- au suivi et à l'accompagnement des formateurs/tuteurs ainsi qu'à leur formation (3, 4, 11, 12),
- à l'(auto-)évaluation (9, 16, 19, 20, 21, 23, 28),
- à l'utilisation des nouvelles technologies (14, 17, 40),
- à la recherche (32) et à la recherche-action (31).

Le *Profil* pointe ainsi les éléments saillants dans les programmes de formation des futurs enseignants, notamment l'importance (voire la nécessité) du travail en équipe, de la variation des contextes et des liens avec des partenaires à l'étranger. Cependant, ces éléments ne nous semblent pas tous spécifiques à la formation initiale des enseignants de langues. Un bon nombre parmi eux peuvent en effet constituer une base dans la formation initiale des enseignants en général – quelle que soit la discipline enseignée (linguistique ou autre) – si on accepte comme dénominateur commun de la « société de la connaissance » la mobilité des biens et des personnes, par conséquent, la dimension interculturelle de tout enseignement.

À une première lecture de ce document, nous constatons que les éléments qui caractérisent davantage la formation des enseignants de langues en relation aux profils évoqués plus haut, sont dans ces trois premières parties éparpillés et – force est de constater – assez rares. D'autre part, ils touchent essentiellement la diversification culturelle des contextes d'enseignement/apprentissage (par exemple : 5 ou 8). Les aspects renvoyant à une dimension « plurilingue » des langues sont à peine plus développés dans la dernière partie du document dans laquelle le plurilinguisme est traité majoritairement en tant que valeur (promotion des valeurs sociales et culturelles : 35, le rôle des enseignants dans le développement de l'intérêt vis-à-vis des langues et des cultures autres : 37, l'apprentissage et le diffusion du concept de « citoyenneté européenne : 38) et beaucoup moins en termes de pratiques pédagogiques visant une (sensibilisation à l') éducation plurilingue. Les fiches 33<sup>49</sup> et 36<sup>50</sup> et 37<sup>51</sup> restent à cet égard une exception.

Ainsi, malgré le fait que le *Profil* se propose de fournir les éléments clés pour la formation des enseignants européens de langues (p. 12) et qu'il serve déjà de base à l'élaboration de programmes de formation initiale<sup>52</sup>, nous rejoignons Egly-Cuenat (2011) lorsqu'elle dit que :

---

<sup>48</sup> Les chiffres renvoient aux 40 éléments clés du *Profil*.

<sup>49</sup> « Une formation à l'Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE) ».

<sup>50</sup> « Une formation à la diversité des langues et des cultures ».

<sup>51</sup> « Une formation à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures étrangères ».

<sup>52</sup> Voir plus particulièrement le projet suisse Passepartout ([www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)) et le projet italien ANDROMEDA (Bosisio, 2010).

« [...] si l'interculturalité et la diversification des formes d'enseignement et d'apprentissage constituent un pôle fort dans ce cadre de référence, le plurilinguisme au sens d'un répertoire pris en charge par un curriculum de langues intégré ne semble pas être mis suffisamment en valeur. [...] Pour l'instant, l'approche plurilingue et transversale des apprentissages langagiers apparaît comme une dimension parmi d'autres plutôt que comme un argument central de la formation des enseignants, si bien que le Profil peut être lu dans une perspective à dominance « monolingue » par des lecteurs peu avertis. » (p. 54)

Quant au *PEPELF*, il s'organise autour de sept catégories (contexte, méthodologie, ressources, préparation de cours, faire cours, apprentissage autonome, évaluation de l'apprentissage) pour un total de 193 descripteurs. Ces descripteurs sont définis comme « l'ensemble des compétences fondamentales que les enseignants de langues doivent s'efforcer d'acquérir » (p. 5). Parmi ces compétences – et toujours dans l'optique de développer une éducation plurilingue et une didactique intégrée dans la formation initiale des enseignants de langues – nous avons relevé, dans les sept sections, les points suivants :

- **contexte** : l'importance de promouvoir et diffuser la valeur de l'apprentissage des langues (p. 16-1, p.17-1, p. 17-2<sup>53</sup>) et le fait de savoir tenir compte des connaissances que les apprenants ont d'autres langues (p. 17-3),
- **méthodologie** : l'importance de la prise en compte de « la culture des communautés de la langue cible » (p. 30-2),
- **préparation des cours** : l'intégration « partielle » d'autres disciplines dans l'enseignement de la langue cible (p. 37-6) ; la prise en compte des connaissances antérieures des apprenants<sup>54</sup> (p. 38-8),
- **faire cours** : l'utilisation de la langue cible en classe (p. 40). Plus précisément « quand il est plus efficace, en termes d'apprentissage, d'utiliser la langue cible et dans quel but, et quand le recours à la langue parlée à la maison convient le mieux » (*ibidem*) ; l'importance de créer des liens avec les expériences d'apprentissage déjà vécues (p. 42-2) et les langues que les apprenants parlent ou qu'ils ont précédemment apprises (p. 45-6),
- **apprentissage autonome** : planification de projets pluridisciplinaires (p. 49-2),
- **évaluation** : capacité d'analyser les erreurs des apprenants et en comprendre l'origine (p. 59-1).

Enfin, dans la catégorie **ressources**, aucun élément renvoyant à la mise en place d'une éducation plurilingue et intégrée n'a été relevé.

D'autres points, qui restent implicites, pourraient renvoyer à la perspective plurilingue, mais il s'agit – tout comme pour le *Profil* – d'une lecture/interprétation personnelle desdits descripteurs. Par exemple, dans la rubrique « méthodologie » à la page 25(7) et à la page 26(6), il est question de la mise en place de stratégies facilitant l'accès au vocabulaire difficile en compréhension orale et écrite. Parmi ces stratégies, on pourrait penser aux stratégies de transfert d'une langue à l'autre, ou encore à la gestion des interférences selon, entre autres, les principes méthodologiques sur lesquels se fondent les programmes d'intercompréhension des langues, mais aucun renvoi n'est fait à ces approches plurielles et partielles. Il en va de même pour la rubrique « ressources ». Il est ici question des différentes sources dans lesquelles l'enseignant peut « puiser » pour l'enseignement de la

---

<sup>53</sup> Les chiffres à côté des pages renvoient aux descripteurs.

<sup>54</sup> Même si l'on ne précise pas le type de connaissances.

langue (toujours au singulier !), mais aucune suggestion sur des ressources plurilingues n'est avancée<sup>55</sup>.

Par ailleurs, dans le glossaire du *PEPELF*, l'enseignant en formation ne trouvera pas des termes tels que : plurilinguisme, approches plurielles, compétences partielles, interférences, intercompréhension, etc.<sup>56</sup>. Ainsi, bien que certains éléments que nous avons dégagés renvoient à une approche plurilingue de l'enseignement des langues, ils ne sont pas centraux (voir *supra*) et restent, de ce fait, complémentaires (voir *infra*).

Le « profil » d'enseignant apparaît somme toute très traditionnel et, à nouveau, plutôt « monolingue ». De surcroît, comme le soulignent Longuet & Springer (à paraître) :

« Le *PEPELF* renvoie inévitablement une image du « bon » enseignant qui définit son plan de cours, traite les quatre savoir-faire langagiers sans oublier les contenus linguistiques, évalue et analyse les erreurs. On se situe dans le cadre d'une description du métier et des gestes professionnels classiques, relevant d'une didactique de la discipline. L'innovation (projets, TIC, portfolio, etc.) apparaît comme un bloc complémentaire. [...] Le professeur de langue, à travers le *PEPELF*, semble être considéré comme un enseignant particulier, détenteur de savoirs disciplinaires sur la langue et maîtrisant la didactique de cette discipline. »

Autrement dit, dans les deux documents le passage du profil d'enseignant d'une langue étrangère à un profil bien plus complexe « *d'enseignant professionnel averti, spécialiste dans l'enseignement des langues* » (Cambra Giné, à paraître) n'est pas visible. Une utilisation appropriée de ces deux outils en formation initiale demande par conséquent une prise en charge plus explicite, visible et ciblée des dimensions plurielles et transversales des langues. De même, il serait important de mettre davantage l'accent sur les spécificités propres à la formation de l'enseignant de langues (par rapport aux enseignants des autres disciplines) en fonction principalement du rôle crucial que la langue (et donc une langue par rapport aux autres langues) – objet et moyen d'apprentissage – joue dans les interactions et les comportements humains et sociaux.

#### IV. Pour ne pas conclure...

L'une des finalités d'une formation initiale qui réponde aux principes des politiques linguistiques (éducatives) européennes actuelles est de former/sensibiliser les futurs enseignants à une éducation langagière générale plus ouverte à la pluralité. Il est indispensable que les futurs enseignants arrivent à concevoir le « plurilinguisme » comme une compétence complexe et unique et non pas comme la juxtaposition de différentes langues et/ou variétés linguistiques qui coexistent de manière cloisonnée<sup>57</sup>. Comme nous l'avons maintes fois évoqué, le changement de regard repose essentiellement sur la modification des représentations sociales et sur l'enseignement/apprentissage des langues. Ce changement demande – dès le début de la formation – une sensibilisation plus générale aux approches plurielles et partielles de l'enseignement/apprentissage des langues. Il

<sup>55</sup> On parle ici de plates-formes d'apprentissage, ce qui peut renvoyer à des plates-formes plurilingues (comme la plateforme *Galanet*), mais encore une fois le renvoi reste implicite.

<sup>56</sup> Alors que dans le glossaire du *Profil* les termes : plurilinguisme, multilinguisme, enseignant de langue européen (European Language Teacher), etc. sont mentionnés.

<sup>57</sup> Comme l'indiquent Beacco & Byram (2007b), les enseignants, même ceux qui se spécialisent dans plus d'une langue étrangère « *continuent à les enseigner comme des entités séparées* » (p. 30).

demande également un travail progressif et guidé qui ne peut rester implicite, ni uniquement à la charge des futurs enseignants. Le nouveau regard sur les langues et leur enseignement/apprentissage, auquel nous – enseignants-formateurs-chercheurs – devons conduire les enseignants en formation, doit favoriser plus particulièrement la prise de conscience de la *dimension transversale* et de la *dimension sociale* des langues (ou variétés linguistiques) (Beacco & Byram, 2007a : 75). Cette vision moins cloisonnée et cloisonnante des langues aurait des effets positifs au moins à deux niveaux. D'une part, elle encouragerait des formes d'économie cognitive, didactique et évaluative grâce à la construction de passerelles entre les langues, les contenus et les programmes. D'autre part, et en conséquence, elle pourrait conduire à des projets interdisciplinaires et à la mise en place d'une véritable pédagogie du projet qui s'appuie sur les trois orientations évoquées par le *CECR* relatives aux constructions curriculaires<sup>58</sup>, à savoir :

1. l'enseignement/apprentissage d'une langue doit se penser en relation avec les autres langues ;
2. il faut éviter les redondances et miser sur les transferts de capacités : si l'apprenant choisit deux ou trois langues dans son cursus, les programmes doivent pouvoir prévoir des objectifs et des progressions diversifiés ;
3. l'éducation langagière doit viser un travail sur les trois types de savoirs : les savoirs linguistiques, les savoir-faire et les savoir-apprendre (pp. 129-130).

Le point commun de ces orientations est le fait de vouloir parvenir à intégrer des savoirs, des outils, des compétences, des programmes, des langues et des cultures afin de construire une cohérence d'ensemble. Il s'agit finalement d'arriver à une « conception holistique »<sup>59</sup> de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pour (ne pas) conclure, il nous semble important d'insister sur le fait que, malgré les avancées remarquables que la didactique des langues a fait surtout ces dernières années dans le domaine de la formation initiale des enseignants et grâce à ces outils qui stimulent la réflexion et la mise en question de nos formations, un travail important reste à accomplir. Ce travail devra alors se penser davantage en fonction de cette cohérence d'ensemble et devra de plus en plus se faire dans une perspective collaborative avec tous les acteurs impliqués (et à tous les niveaux) dans les programmes de formation à l'enseignement des langues.

## Références bibliographiques

Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (éd.)(2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Billiez, J. (2011). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. Dans Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (éd.)(2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007a). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Version intégrale, COE.

---

<sup>58</sup> Chapitre 8 « Diversification linguistique et curriculum ».

<sup>59</sup> Nous empruntons cette expression à Cavalli, 2006.

Beacco, J.-C et Byram, M. (2007b). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Version de synthèse, 2007, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. In *Language Teaching*, 36 (2).

Bosisio, C. (éd.)(2010). *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*. Milano : Le Monnier.

Bronckart, J.-P. et al. (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Cambra Giné, M. (à paraître). Former les enseignants à l'Éducation Plurilingue Interculturelle. Dans Beacco, J.-C. et Coste, D. (éd.), *Au delà du Cadre: L'éducation Plurilingue et interculturelle*. Paris : Didier.

Cambra Giné, M. (2007). Représentations des futurs enseignants catalans et stages pratiques. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, janvier 2007. Paris : CLE-International.

Cambra Giné, M. (2005). L'(auro)-observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes pour les futurs enseignants FLE : l'évolution des représentations. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, juillet 2005. Paris : CLE-International.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Causa, M., (à paraître). Le répertoire didactique : une notion complexe. Dans Causa M. (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck.

Causa, M., (2010). La formation initiale des enseignants européens : apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 21.

Causa, M., (2008). Origine socioculturelle de l'enseignant : une question d'identité et de légitimité professionnelles. Dans Martinez P. et al. (éd.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions.

Causa, M. (2007). Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, janvier 2007. Paris : CLE-International.

Cavalli, M. (2006). Créer une cohérence. *Le Français dans le Monde*, n° 344, Paris, CLE-International, <http://www.fldm.org/fle/article/344/344bilingue.php>

Chiss, J.-L. (2007). Didactique des langues et histoire(s) de formation(s). *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, janvier 2007, Paris, CLE-International.

Conseil de l'Europe (2011). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier-Conseil de l'Europe.

Egly-Cuenat, M. (2011). Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. *ForumSprache*, 5.

Grandcolas, B. et Vasseur, M.-T. (1997). *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant*. SOCRATES/LINGUA.

Springer, C. et Longuet, F. (à paraître). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? Dans Causa, M. (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck.

Kelly, M. (éd.)(2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence. Rapport final*. Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne.

Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C. (éd.)(2008, version anglaise 2011). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.