

## L'ESPRIT REFLEXIF. POSTURE DE RECHERCHE, APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE ET INDICATEURS DE RÉFLEXIVITÉ

Caroline Scheepers

Haute École Lucia de Brouckère  
Université catholique de Louvain  
Caroline.Scheepers@student.ulg.ac.be

**Résumé** Dans le cadre d'une recherche doctorale, il s'est agi d'identifier les pratiques langagières réflexives que révèle un corpus de journaux de formation élaborés durant trois ans par une petite cohorte de futurs instituteurs du primaire. Cette contribution ne portera pas sur les résultats produits par la prise en compte des données, mais sur les choix méthodologiques qui ont été opérés. Ainsi, je souhaite revenir plus précisément sur deux axes majeurs qui ont été retenus : une posture de recherche impliquée et une recherche de type sociolinguistique, la dimension longitudinale ayant fait l'objet d'un texte antérieur. Au fil de l'exposé, je m'emploierai constamment à tisser des liens entre les réflexions des chercheurs qui se sont intéressés à ces questions méthodologiques et les réflexions que suscite ma propre expérience de recherche. C'est un délicat tressage qui sera opéré entre considérations générales et enseignements tirés d'une recherche empirique effective. En définitive, je tâcherai dans ma contribution de mieux expliciter deux choix méthodologiques cruciaux qui ont été opérés : pourquoi ces choix ont été posés ? Quels sont leurs garants scientifiques ? Quelle est leur pertinence ? Quelles sont leurs incidences sur les objets de recherche, le traitement des données, les résultats ?

### 1. Introduction

Dans le cadre de ma recherche doctorale (Scheepers, 2009), il s'est agi de solliciter, d'étayer et d'analyser des écrits réflexifs produits par de futurs instituteurs belges du primaire. Ont été plus spécifiquement étudiées des traces sémiotiques comme le journal de formation, les brouillons du travail de fin d'études et les versions finales des travaux de fin d'études (TFE). La présente contribution sera plus particulièrement consacrée à la discussion des dimensions méthodologiques des travaux entrepris. En effet, si les recherches consacrées à la réflexivité se multiplient à l'heure actuelle (entre autres, Chabanne et Bucheton, 2002 ; Thyron et Dufays, 2004 ; Vanhulle, 2002 ; Dejemeppe et Dezutter, 2001 ; Crinon, 2002), la méthodologie qui les sous-tend n'est pas toujours explicitée. Dans d'autres travaux, les données sont quelquefois « racontées » et non interprétées. À la suite des démarches entreprises depuis quelques années par les chercheurs lillois à propos des méthodes de recherche en didactiques (entre autres, Lahanier-Reuter et Roditi, 2007), il me paraît intéressant de débattre des choix méthodologiques adoptés par les chercheurs dès lors qu'ils envisagent la problématique de l'écriture réflexive en formation. Il me semble que cette discussion est de nature à contribuer à l'autonomisation et à la légitimation des recherches en éducation.

### 2. Corpus

En réalité, ma recherche doctorale (2009) a vu se succéder deux recherches distinctes. Dans la première, de nature exploratoire, j'ai pris en compte un corpus de vingt TFE, recueillis dans trois hautes écoles différentes. Dans ce cas, ma recherche est collaborative, dans la mesure où je n'étais pas impliquée dans la constitution des données. Dans la seconde recherche, la recherche-formation proprement dite, j'ai sollicité et accompagné, puis recueilli et interprété des traces sémiotiques

hétérogènes, à compter desquelles des journaux de formation et des TFE, dans leur version palimpseste, puis stabilisée. Le tableau qui suit clarifie la nature de mes recherches et, partant, celle des données empiriques récoltées.

	Recherche exploratoire	Recherche-formation
recherche	qualitative	qualitative
temporalité	synchronique	diachronique : 2003-2006
recherche	compréhensive	compréhensive
posture du chercheur	collaborative : corpus recueillie dans 3 HE	Impliquée : triple posture de formatrice, évaluatrice et chercheuse – 400h de cours de français et de didactique du français
corpus	20 versions finales de TFE = 1700 pages	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 7 journaux de formation (2003-2006) = 930 pages</li> <li>- - 7 brouillons de TFE (2005-2006) = 1125 pages</li> <li>- 7 versions finales de TFE = 409 pages</li> </ul>

**Tableau 1** : Nature des recherches et données empiriques récoltées

### **3. Méthodologie de recherche**

Cette contribution ne portera pas sur les résultats produits par la prise en compte des données, mais sur les choix méthodologiques qui ont été opérés. Ainsi, je souhaite revenir plus précisément sur un axe majeur que j'ai retenu, à savoir, le recours à une posture de recherche impliquée, la dimension longitudinale ayant fait l'objet d'un texte antérieur (Scheepers, 2007). Au fil de ma contribution, je m'emploierai constamment à tisser des liens entre les réflexions des chercheurs qui se sont intéressés à ces questions méthodologiques et les réflexions que suscite ma propre expérience de recherche. C'est un délicat tressage qui sera opéré entre considérations générales et enseignements tirés d'une recherche empirique effective.

### **4. Le caractère impliqué de la recherche**

Dans la mesure où, dans le cadre de ma recherche-formation, j'ai sollicité, évalué, analysé et accompagné les données, il est légitime de parler de recherche impliquée. En effet, j'ai adopté simultanément une posture de formatrice, d'évaluatrice et de chercheuse. Plusieurs dimensions liées à cette question seront envisagées successivement : il s'agit en définitive de caractériser le plus finement possible la recherche qui a été entreprise en fondant la réflexion sur les travaux qui se sont intéressés aux méthodologies propres aux recherches en sciences humaines.

#### **4.1 L'historique des recherches impliquées**

Quelle est l'historicité des recherches impliquées ? Je n'ai pas trouvé d'ouvrage traitant spécifiquement de cette question, mais il m'a paru fondé d'établir des parallèles entre la recherche impliquée en éducation et l'ethnométhodologie. Pour ce faire, je me suis principalement appuyée sur deux ouvrages écrits par Coulon (1987, 1993). Une distinction sera opérée entre recherches dites objectivistes et subjectivistes. Les recherches impliquées trouveraient leurs racines dans l'ethnographie réflexive, l'interactionnisme symbolique, l'École de Chicago. Coulon commence par opposer objectivisme et subjectivisme (1987 : 50). L'objectivisme isole l'objet de la recherche, il induit une séparation entre observateurs et personnes observées. Le chercheur est dès lors confiné à une posture d'extériorité. Cette coupure épistémologique est considérée comme indispensable, car elle garantirait l'objectivité de l'observateur. Quant à la subjectivité dont ferait preuve le chercheur, son existence est purement et simplement niée : elle est considérée comme un parasite du processus de recherche. L'objectivisme, affirme toujours Coulon (1987 : 50), prend en considération des objets de recherche qui se prêtent à des méthodes d'observations ou de production quantitatives ou qui répondent à tout le moins à « l'obsession horlogère de la mesure » (1987 : 50). Par ailleurs, dans ce paradigme, l'acteur n'est pas conscient de la signification de ses actes. De toute évidence, mon approche ne peut en aucun cas être qualifiée d'objectiviste en raison de plusieurs facteurs : adoption d'une posture impliquée, prise en compte de ma subjectivité, recours à des approches qualitatives...

À l'approche objectiviste, Coulon oppose naturellement l'approche subjectiviste, selon laquelle l'objet ne constitue pas une entité isolée, mais est constamment en interrelation avec celui qui l'étudie : aucun clivage ne peut être établi entre l'objet et le chercheur (1987 : 50). Si la pratique de recherche suppose un processus d'objectivation, celui-ci passe par la mise au jour des implications du chercheur dans son objet d'étude. Non seulement la subjectivité du chercheur est rétablie, mais elle est aussi analysée à part entière, sa prise en compte s'avérant heuristique. La méthode employée relève dès lors davantage de l'analyse qualitative, qui « réhabilite le transitoire, le tendanciel, le singulier » (Coulon, 1987 : 50). Par conséquent, les conditions institutionnelles de la recherche constituent un des matériaux de la recherche elle-même, puisque leur influence sur le déroulement de celle-ci est avérée. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de ma thèse, je suis revenue assez longuement sur la démarche par laquelle ma problématique définitive s'est établie, sur le processus par lequel j'ai mis au point puis expérimenté ma constellation d'indicateurs de la réflexivité ou encore sur les principales orientations méthodologiques de ma thèse. Ce faisant, j'entendais objectiver et analyser ma posture de recherche et les implications qu'elle suppose. Le principe n'est pas de verser dans la subjectivité mais d'objectiver celle-ci pour mieux contrôler les biais qu'elle engendre. Dans le modèle subjectiviste, la subjectivité n'est pas souhaitée : comme il l'écrit par ailleurs, Coulon déclare que le sociologue mène un indispensable travail d'objectivation pour que ses objets empiriques acquièrent le statut d'objets sociologiques (1993 : 17). Mais l'on pourrait dire que la subjectivité est considérée comme inévitable et que le chercheur est tenu d'explicitier précisément les stratégies par lesquelles il a tenté de la contrer.

Lahanier-Reuter rejoint assez fortement les propos de Coulon lorsqu'elle écrit que sont centrales la place et la problématisation de la subjectivité du chercheur dans la procédure qui consiste à recueillir et interpréter les données (in Reuter, éd., 2007 : 139). Elle considère que la neutralité étant un leurre, la solution consiste à mentionner les indices qui révèlent l'implication du chercheur dans sa recherche. Leiris n'affirme pas autre chose, lorsqu'il écrit : « C'est par la subjectivité (portée à son paroxysme) que l'on touche à l'objectivité plus simplement : en écrivant subjectivement, j'augmente la valeur de mon témoignage, en montrant qu'à chaque instant je sais à quoi m'en tenir sur ma valeur comme témoin » (1934-1981 : 234). Lorsqu'il analyse la posture

épistémologique défendue par Leiris, Lourau stipule que l'anthropologue ne rejette pas l'objectivité, mais qu'il la recherche au contraire en faisant un usage paroxystique de la subjectivité (1988 : 95-96). Lourau juge cette décision fondamentale du point de vue de l'histoire sociale : il établit des rapprochements avec la phénoménologie d'Husserl, avec « le plein emploi de la subjectivité » de Morin ou avec « l'observation participante au sens plein de Favret-Saada (1988 : 95-96).

De ce fait, comme le souligne Coulon (1987 : 80), la démarche subjectiviste admet la dimension indexicale (ou contextuelle) de tout fait social. Cette notion a été particulièrement mise en évidence par l'ethnographie réflexive : Woolgar et Latour, explique Alain Coulon (1987 : 60), ambitionnent de rendre compte dans le même temps de l'objet de la recherche et de la démarche qu'elle a suscitée. Pourquoi ? L'hypothèse est double : *primo*, l'un et l'autre sont indissociables, *secundo*, appréhender l'un permet de mieux connaître l'autre. Outre l'ethnographie réflexive, il est possible d'évoquer l'interactionnisme symbolique comme courant fondateur de la recherche impliquée. Ce paradigme trouve ses racines philosophiques, affirme Coulon (1993 : 61), dans le pragmatisme de Dewey, inauguré par Peirce et James. Les leaders de l'École de Chicago du début du siècle, dont on sait qu'ils ont été des précurseurs en mettant en place ce qui sera désigné plus tard sous l'appellation « observation participante », aux degrés d'implication multiples, ont donc posé les premiers jalons des recherches impliquées.

Ces différents points constitutifs de l'interactionnisme symbolique s'avèrent tout à fait congruents avec mes propres présupposés théoriques, à savoir : l'importance des médiations symboliques, de l'intersubjectivité, d'une culture commune, d'une communauté d'individus... Cet historique permet aussi de justifier sur un plan épistémologique la pertinence des recherches impliquées. Si celles-ci restent, de toute évidence, très minoritaires dans le champ francophone de l'éducation – exception faite des TFE et des mémoires de Master –, il n'en va pas de même dans les pays anglo-saxons. Coulon, toujours lui, indique qu'en Grande Bretagne, dès les années septante, le mouvement des enseignants-chercheurs, fondé par Stenhouse, a autorisé les praticiens à mener des recherches pédagogiques. Il me semble en outre, sans que je puisse avancer des données statistiques fiables, que les recherches impliquées sont assez bien représentées au Québec, en ce compris dans les thèses en éducation. Bref, comme j'ai pu l'esquisser à larges traits dans cette section, la posture de chercheur impliqué n'est pas neuve : elle se fonde au contraire sur une histoire déjà ancienne, sur plusieurs courants de recherche qui contribuent à lui conférer sa légitimité : ethnométhodologie, ethnographie réflexive, pragmatisme, École de Chicago, interactionnisme symbolique...

#### *4.2 Quels critères de scientificité pour les recherches impliquées ?*

Certains chercheurs décrètent sans ambages que les recherches impliquées n'ont aucune valeur, aucune légitimité. Ce sont donc les critères de scientificité qu'il faut maintenant évoquer. De façon très générale, je rappelle que Grawitz définit la science, dans son acception la plus large, comme « une certaine façon raisonnée, systématique, d'appréhender le réel » (déjà cité, 2001 : 23). Elle considère que les disciplines scientifiques trouvent là leur point commun. Il me semble que Lahire apporte des réponses très intéressantes du point de vue des critères de scientificité lorsqu'il considère la thèse en sociologie de Teissier, thèse qu'il qualifie de non-thèse en sociologie (2005 : 355). D'une certaine façon, il pointe les indices révélateurs d'une authentique recherche scientifique en décrivant un travail qui, selon lui, ne peut en rien être qualifié de scientifique mais s'avère tout au contraire normatif. Lahire estime que trois critères déterminent un travail scientifique de nature sociologique : la problématique, la rigueur conceptuelle et un dispositif de recherche suscitant des données empiriques. De ce point de vue, ma recherche, quoique inscrite

dans le champ de l'éducation, peut être qualifiée de scientifique dans le sens où elle repose sur une problématique établie, sur un cadre théorique et sur une intervention débouchant sur un corpus.

Mais qu'en est-il de la plus ou moins grande légitimité des données à interpréter ou de la posture adoptée par le chercheur ? Lahire considère qu'aucun sociologue ne peut attribuer un degré de dignité aux objets sociologiquement étudiables et il ajoute qu'un étudiant peut choisir de s'intéresser à une problématique dans laquelle il a été ou reste impliqué (2005 : 355). Il écrit : « Tout est étudiable sociologiquement, aucun objet n'est *a priori* plus digne d'intérêt qu'un autre, aucun moralisme ni aucune hiérarchie ne doivent s'imposer en matière de choix des objets, seule la manière de les traiter doit compter » (2005 : 355). Donc, n'importent ni les objets ni la posture adoptée face à eux pour décréter qu'un travail est scientifique ou non : seul compte le mode de traitement appliqué aux données. Or, j'ai tenté de faire en sorte que la méthode utilisée pour appréhender mes artéfacts soit la plus rigoureuse possible. J'ai également essayé de l'explicitier au mieux.

Lahire considère qu'Élisabeth Teissier, tout au long de sa thèse, assume le « point de vue normatif de l'astrologue plutôt que le point de vue cognitif du sociologue étudiant l'astrologie » (2005 : 369). Il déplore l'absence d'une problématique élaborée, de données empiriques construites sur un mode scientifique ou de méthodes de recherche acceptables (2005 : 369). Autant de critères qui, je l'espère, sont explicitement thématiques dans ma propre thèse. Par conséquent, si j'applique les propos de Bernard Lahire relatifs aux travaux sociologiques à ma recherche en didactique et en éducation, sont légitimes mon objet d'étude et ma posture. Doivent être pris en compte la pertinence de ma problématique, de mon cadre conceptuel, de l'interprétation de mon corpus, non la proximité-distance entretenue avec les sujets et l'objet de ma recherche. J'espère en outre adopter dans le cadre de ma thèse le point de vue d'une didacticienne-pédagogue étudiant des phénomènes scripturaux, plutôt que le point de vue normatif d'une enseignante.

Bernard Lahire affirme que les interprétations, entendues comme des thèses, développées dans des articles ou ouvrages, peuvent être qualifiées de « scientifiquement complètes » si elles peuvent réunir quatre conditions, que j'espère avoir respectées au mieux dans le cadre de ma thèse :

- 1) Elles reposent sur des données empiriques ;
- 2) Le chercheur expose précisément les axes théoriques de sélection puis les modes de production de ces matériaux ;
- 3) Le contexte spatio-temporel est clairement balisé ;
- 4) Le mode de fabrication des résultats est clarifié.

#### ***4.3 Les différents types de recherches impliquées***

Il est important de souligner le fait que l'appellation « recherche impliquée » recouvre en fait des réalités multiples. Ainsi, le chercheur peut être plus ou moins impliqué par rapport à son objet de recherche. Coulon reprend l'intéressante taxinomie développée par Adler et Adler à propos des diverses positions de recherche sur le terrain (1993 : 81-82) :

- Le rôle périphérique : un contact étroit et prolongé est noué entre le chercheur et les membres du groupe, mais il ne participe pas à leurs activités, parce qu'elles peuvent être délictueuses ou parce que ses caractéristiques démographiques ou socioculturelles ne le lui permettent pas ;

- Le rôle actif : le chercheur participe cette fois activement aux activités du groupe et envisage les membres du groupe comme des collègues à part entière ;

- Le rôle de membre complètement immergé dans le groupe : le chercheur est un membre naturel à part entière du groupe. Il partage avec les autres personnes qui constituent le groupe le même statut, des vues identiques, des sentiments similaires...

De toute évidence, c'est la troisième posture que j'assume dans le cadre de ma recherche-formation, car, depuis quelques années, je fais pleinement partie de l'équipe éducative de la Haute École dans laquelle je mène mes expérimentations<sup>1</sup>. En première approximation, je ne me distingue en rien de mes collègues si ce n'est que, comme le rappelle Coulon (1993 : 84), l'ethnographe est quoi qu'il arrive un « agent double » qui opère dans deux mondes distincts : celui de la culture indigène (en l'occurrence, les formateurs de la Haute École) et celui de la culture savante. La recherche impliquée se vit donc sur un mode que je pourrais qualifier de relativement schizophrénique. Elle suppose en outre que le chercheur rende le monde « anthropologiquement étrange » (Coulon, 1993 : 84). Mais comment procéder concrètement ? Comment gérer cette tension schizophrénique ? La difficulté est d'autant plus réelle qu'il paraît logique d'affirmer que le chercheur immergé dans le groupe est celui qui, précisément en raison de la proximité nouée avec le groupe, voire de son indistinction dans celui-ci, éprouve le plus de difficultés à négocier de façon pertinente sa posture d'observateur-participant. Comment ne pas penser à ce propos de Bourdieu : « On sait l'obstacle à la connaissance que représente tant l'excès de proximité que l'excès de distance et la difficulté d'instaurer cette relation de proximité rompue et restaurée qui, au prix d'un long travail sur l'objet mais aussi sur le sujet de la recherche, permet d'intégrer tout ce qu'on ne peut ou ne veut pas savoir parce qu'on en est extérieur » (1984 : 11). En termes plus communs, il s'agit d'évoquer la tension inhérente à la posture qui consiste à être à la fois « juge et partie ».

#### *4.4 Comment se prémunir des biais inhérents aux recherches impliquées ?*

Dès lors, comment ai-je tenté de négocier cette difficile dialectique distance–proximité avec les sujets et les objets de la recherche ? Dans une première approche, il n'est pas inutile de revenir sur les termes employés, lesquels ne sont pas anecdotiques mais profondément révélateurs du statut qui leur est conféré. Désigner les étudiants en tant que sujets et les écrits recueillis en classe en tant qu'objets de recherche, c'est leur attribuer d'emblée une autre nature. Le principe est de lire des textes, non des personnes, de catégoriser des profils distincts de réflexivité, non des profils d'individus. Il faut donc se déprendre des personnes pour mieux appréhender leurs productions. Il importe en outre de rendre à celles-ci leur caractère profondément conjoncturel dans la mesure où elles sont inévitablement engluées dans un ici et maintenant et où elles résultent de la négociation d'une complexe situation de communication qui voit s'enchevêtrer différents paramètres : qui suis-je en tant que scripteur ? J'écris pour qui, pour quoi ? Dans quel cadre institutionnel ? Sur quels supports ? *Et caetera*. Ainsi, le texte ne dit pas tout de son scripteur : il dit ce qu'il a voulu, pu, pensé dire à un moment donné, dans un espace déterminé. C'est pourquoi il s'avère indispensable de laisser « refroidir les objets » et, dans le même temps, de les problématiser. Au cœur des artéfacts s'inscrivent nécessairement des éléments d'ordre affectif, personnel, contextuel que le chercheur doit tenir à distance pour mieux appréhender des phénomènes plus transversaux. En effet, l'individu n'intéresse guère le chercheur. Les données qualitatives s'inscrivent bien souvent dans une difficile tension entre résultats idiosyncrasiques et génériques, entre singularité et généralité, la recherche étant orientée vers la mise au jour de phénomènes transversaux. Instaurer une temporalité relativement longue entre collecte et analyse des données facilite dès lors l'opération qui consiste à distinguer l'anecdotique de l'intéressant, le transitoire du durable, le détail insignifiant de l'indice révélateur, la singularité du type...

---

<sup>1</sup> Faut-il préciser que dans la mesure où je fais partie de l'équipe de formateurs de la Haute École Lucia de Brouckère, je ne fais pas partie de la cohorte d'étudiants auprès de laquelle j'ai sollicité, puis recueilli et analysé mes données...

Dans la recherche que j'ai conduite, j'ai été amenée à enseigner durant trois ans, à raison de plus ou moins quatre cents heures de cours, à un groupe d'étudiants de plus en plus restreint puisqu'il est passé de vingt-six étudiants à neuf seulement. J'ai donc fréquenté assidument un petit nombre d'étudiants, dans des circonstances diverses : cours académiques, préparation de stages, observation évaluée de leçons données en stage, supervision du travail de fin d'études, visites culturelles... Bien entendu, ces situations s'inscrivent déjà dans un cadre résolument académique et impliquent dès lors le respect de règles déontologiques strictes, qui s'appliquent à toutes les interactions mises en place dans le cadre de la formation : des rites de salutation à l'évaluation des performances... Là aussi, le formateur est tenu de se déprendre des individus pour accompagner et juger au mieux leurs compétences. Là aussi, il doit assumer la dualité qui consiste à être successivement juge et partie. Ainsi, il est fréquent que le formateur d'enseignants vienne observer un stagiaire expérimenter une activité didactique qu'il a lui-même contribué à mettre au point : il en vient donc en quelque sorte à évaluer son propre travail.

Toutes ces mises en garde constituent déjà de précieux garde-fous. Mais elles ne sont guère suffisantes. Bien d'autres stratégies ont été utilisées. L'une d'elles consiste à recourir à ce que Miles et Huberman appellent « l'étranger amical », qui peut aider le chercheur isolé en le conseillant, en critiquant ses résultats et en fournissant une perspective encourageante (2003 : 87). Dans ma recherche, c'est le comité de thèse qui a joué ce rôle, puisque je lui ai soumis, à intervalles réguliers, tout ou partie de mes résultats. Par définition, l'étranger amical n'est pas englué dans le contexte d'expérimentation comme l'est le chercheur : il peut donc envisager d'un œil neuf et plus neutre le corpus à traiter. Il est dès lors possible de croiser les analyses afin de voir si et dans quelle mesure elles convergent. En outre, les très nombreuses publications que j'ai effectuées durant l'élaboration de ma thèse m'ont donné l'occasion de faire état de mes recherches devant un public de chercheurs. Dès lors, lecteurs et auditeurs constituent un autre type d'instance de validation.

Par ailleurs, le mode d'analyse peut constituer un auxiliaire dans la recherche vers une plus grande objectivité. Je pense que l'analyse compréhensive de type sociolinguistique à laquelle j'ai recouru est de nature à « assécher » et à « refroidir » les objets. Pourquoi ? Parce qu'elle prend en compte le texte et seulement le texte. Celui-ci est examiné au moyen d'indicateurs prédéterminés, le principe étant de voir si tel indicateur est présent dans le texte et, dans l'affirmative, d'observer comment le scripteur l'a négocié concrètement. L'analyse se fait donc très technique et objectivante. Dans ces conditions, difficile de sur-interpréter : il est impossible de faire dire n'importe quoi aux données. La mise au jour d'un mode discursif spécifique ne s'obtient qu'après un long et patient processus de mise en lien de phénomènes relativement circonscrits. J'ai déjà eu l'occasion de conduire des lectures descriptives de corpus issus de recherches collaboratives ou impliquées. Il ne m'a jamais paru plus simple ou plus fiable d'envisager des traces produites par des sujets que je ne connaissais pas. En outre, ma recherche ne consiste pas à faire avaliser le dispositif didactique que j'ai expérimenté, les phénomènes en sciences de l'éducation étant de nature multi-causale. Je ne cherche donc pas dans le corpus que j'ai suscité et accompagné les preuves tangibles de la « qualité » de l'enseignement dispensé aux étudiants. Je cherche plutôt à révéler des modes de réflexivité distincts, même s'il s'avère en définitive que certains d'entre eux sont, dans une perspective plus normative, plus ou moins intéressants que d'autres.

La finalité de ma thèse était la suivante : identifier les pratiques langagières propres à un corpus de journaux de formation ou de TFE avant de décider dans quelle mesure ces journaux révèlent l'adoption d'une authentique posture d'auteur. Ce choix entraîne des conséquences méthodologiques lourdes. L'expression « pratiques langagières » n'est pas du tout neutre : je l'emprunte aux travaux d'Élisabeth Bautier, influencés notamment par la sociologie du langage développée par Bernstein (1975). Dans cette perspective, l'analyse des productions d'étudiants ne

se subordonne pas à la recherche de manques ou de faiblesses dans les écrits recueillis, mais tente plutôt de prendre en considération ce que les pratiques langagières d'un étudiant signifient de son rapport au monde, au langage, à l'écriture et à l'écrit (in Grossmann, 1998 : 152). Il s'agit de débusquer, au moyen d'une lecture attentive et patiente, les logiques d'écriture qui sous-tendent le discours envisagé : le principe est donc d'identifier comment le scripteur « fait » avec cet exercice qui lui est imposé, comment il l'appréhende, le négocie... Comme le souligne Bucheton (in Bucheton et Bautier, 1997 : 236), l'entrée privilégiée est le texte produit, l'écueil étant de se référer à un texte modèle. Cette dernière démarche ne permettrait pas d'envisager l'activité singulière de production que le scripteur a déployée : or, la focalisation se fait ici davantage sur le travail opéré par le sujet, non sur le texte idéal (donc supposé et reconstruit par le chercheur) qu'il aurait dû énoncer.

Quelles sont les conséquences méthodologiques de ce choix ? Le regard du chercheur est appelé à se déplacer sur les textes : il doit passer d'une prise en compte des carences, lacunes ou écarts par rapport à une norme (bien hypothétique sans doute pour le discours qui m'occupe) à une prise en considération de ce que les étudiants font et savent faire, leurs écrits devant être lus comme « des tentatives pour fabriquer du sens », note Bucheton (Bucheton et Bautier, 1997 : 230). La posture de recherche qui est ici convoquée est une posture nettement compréhensive, descriptive et interprétative, qui se fonde sur une approche de type sociolinguistique mise au service de faits éducatifs.

Les explications négatives, envisagées comme des manques, gagnent à être reformulées, explique Bautier (1995 : 26), en termes de « productions différenciées de sens », les aspects différenciateurs pouvant être les conduites discursives mises en jeu (expliquer, décrire, narrer...), la prise en compte d'autrui, l'interprétation de la situation, le mode d'énonciation... (Bautier, 1995 : 169). Il s'agit donc d'appréhender les mécanismes de différenciation qui s'opèrent parmi les étudiants, mécanismes de différenciation dont on peut penser qu'ils proviennent d'une conjonction de paramètres de natures diverses qui trouvent ainsi à s'organiser : inscription sociale, scolarité antérieure, rapport au langage, rapport au savoir, rapport à la science... C'est pourquoi les analyses habituellement conduites (tant en formation qu'en situation de recherche) foncièrement axées sur la norme, voire sur une sur-norme ici académique, s'avèrent à mon avis d'une portée bien limitée et expliqueraient les insuffisances des tentatives didactiques pour travailler les carences ainsi identifiées. En effet, les analyses normatives se révèlent bien souvent binaires : c'est réussi, ça ne l'est pas. Cette vision dichotomique ne prend guère en compte les tentatives effectives, multiples, des scripteurs et leur classement conduit à des typologies duales dans lesquelles il me semble que les textes sont bien à l'étroit. Dans cette typologie binaire se retrouvent en outre associés des textes aux logiques bien hétérogènes. Faute de comprendre les logiques internes qui sous-tendent les essais de mises en mots des individus, faute d'appréhender véritablement l'épaisseur des textes, le diagnostic mène à des propositions didactiques, hélas, souvent inefficaces car elles s'attachent à des micro-phénomènes textuels qui masquent des logiques bien plus profondes.

Tâcher de comprendre les textes (au sens de « prendre avec »), essayer de repérer des pratiques langagières, cela ne signifie pas que les textes soient appréhendés sans aucun horizon d'attente. En réalité, le chercheur opère la plupart du temps un double mouvement inductif-déductif (et versus) : en fonction du genre discursif qu'il étudie, il anticipe différents indicateurs potentiellement différenciateurs, tandis que la lecture approfondie et répétée des textes lui donne à voir d'autres indicateurs, lesquels s'avèrent révélateurs d'un mode de dire spécifique. Une fois la liste d'indicateurs établie, tous les textes sont examinés à travers ce filtre : il s'agit de repérer comment chaque indicateur a été négocié par le scripteur au cœur du texte. Tous les indicateurs ne sont pas pertinents tout le temps, pour tous les énoncés. La prise en compte du mode particulier



selon lequel les multiples indicateurs ont été modulés fait apparaître une posture relativement homogène, une pratique langagière autonome. L'examen de l'entièreté du corpus constitué peut alors laisser apparaître des similitudes fortes entre deux ou plusieurs textes, très dissemblables en apparence. Des constellations idéal-typiques peuvent alors être établies.

Je vais tâcher d'exemplifier quelque peu mon propos. La connaissance minimale du genre « journal de formation » ou du genre « TFE » laisse supposer que dans les textes, certains indicateurs pourraient certainement s'avérer symptomatiques : pour le dire vite, la gestion de la polyphonie discursive, le positionnement énonciatif ou la problématisation. L'étude du corpus révèle quant à lui d'autres indicateurs : je pense entre autres à la conduite argumentative, à la modalisation ou au recours aux dimensions non, péri et paratextuelles. Établir la liste de ces indicateurs ne revient pas à mettre au point une liste de critères évaluatifs, mais à chercher des éléments possiblement différenciateurs. De même, débusquer dans les textes ces indicateurs et comment ils se concrétisent dans un discours effectif ne procède pas d'une évaluation en bonne et due forme : la démarche relève plutôt du constat, du bilan, de la description.

Il s'agit ensuite de mettre en lien les observations (non les jugements) pour que, soudain, l'analyse prenne du sens pour le chercheur : tel indicateur corrélé à un autre, puis un autre, puis un autre encore, montre comment le scripteur a géré la tâche scripturale qui lui a été confiée. Bien sûr, tous les modes de faire ne sont pas équivalents : de toute évidence, certains sont plus émancipateurs, plus aboutis que d'autres. C'est alors qu'intervient une lecture plus normative ou évaluative : toutes les pratiques recensées se valent-elles ? Le processus s'avère redoutable. Bautier et Bucheton, elles-mêmes, ne le dissimulent pas : « Le déplacement du regard de l'enseignant sur les textes est rendu d'autant plus difficile que les catégories qui permettent de voir autre chose que des erreurs ou des manques, des platitudes ou des stéréotypes, sont à ce jour peu construites » (1997 : 231).

Les résultats générés par ma recherche s'avèrent quelquefois décevants en terme d'efficacité du dispositif de formation : une seule posture s'avère réellement réflexive, tandis que les autres peuvent être qualifiées d'a-réflexives ou sont en-deçà de ce qu'exige une authentique réflexivité. Chercher à mettre au jour les pratiques effectives des sujets conduit en effet le chercheur à mener une lecture bien peu complaisante des données, ce qui engendre néanmoins une bien meilleure compréhension des logiques, plus ou moins émancipatrices, mobilisées par les scripteurs et, partant, des pistes de remédiation plus ciblées, censément plus efficaces, peuvent être avancées. En outre, ma recherche plaide pour une meilleure articulation entre une didactique ascendante et une didactique plus descendante.

D'une certaine façon, l'analyse des écrits recueillis dans ma Haute École prend appui sur la recherche exploratoire menée à propos des vingt TFE. À une approche inductive succède donc une approche davantage déductive.

Par ailleurs, une autre façon d'instaurer une distance avec les sujets et les objets de la recherche est de réfléchir sérieusement aux questions éthiques qu'elle suscite. Miles et Huberman soutiennent l'idée selon laquelle tout chercheur qualitatif consciencieux est amené à considérer des questions d'ordre éthique et moral (2003 : 519) parmi lesquelles celles-ci : mon projet en vaut-il la peine ? Ne conduit-il pas à manipuler les personnes impliquées dans la recherche ? Quelles garanties puis-je leur offrir en termes de respect de la vie privée ? L'anonymat empêche-t-il réellement que soient reconnues les personnes ? À qui appartiennent en définitive les données ? Toutes ces

interrogations ont été prises en compte. Les bénéfices escomptés du projet sont réels : former une communauté d'enseignants-chercheurs, cela semble conforme au prescrit légal et aux travaux de bon nombre de chercheurs. Les étudiants ne sont guère manipulés. Un pseudonyme leur est attribué et peu d'informations factuelles sont communiquées à leur propos, ce qui rend leur identification plus difficile. Bien sûr, si les écrits apportent peu d'éléments de reconnaissance, il n'en va pas de même pour les vidéos, qui mettent en scène les étudiants. Au début de la formation, les étudiants sont informés que mes travaux de thèse porteront sur leur classe mais ils ignorent tout de la problématique envisagée afin de ne pas biaiser l'intervention et les résultats qu'elle suscite. Pour le reste, ma thèse n'est plus vraiment évoquée. La seule trace réellement visible de mon activité de recherche est le fait que je photocopie systématiquement un très grand nombre de données, ce qui n'est pas le cas dans les autres classes.

Il me semble en outre que je respecte les différents principes supposés guider les choix éthiques, principes formulés par Miles et Huberman (2003 : 522) : le principe de bienfaisance (offrir de bons résultats), de respect (protéger les personnes), de justice (mettre en œuvre des démarches raisonnables et non spoliatives, envisager la question des coûts – bénéfices), de respect mutuel (prendre en compte les buts et intérêts d'autrui, éviter toute forme de condescendance), d'absence de coercition (ne manipuler ou menacer quiconque), de soutien à des valeurs ou institutions démocratiques.

#### *4.5 Les avantages liés aux recherches impliquées*

Le caractère impliqué de ma recherche a engendré pas mal d'avantage que je vais énumérer rapidement. J'ai pu mettre en œuvre un dispositif de formation et de recherche qui n'a fait l'objet d'aucun compromis. Mon intervention auprès des étudiants était « naturelle » : elle était validée d'un point de vue institutionnel. Il n'y a eu aucun intermédiaire entre les sujets et moi. J'ai assumé tous les gestes de la recherche : sollicitation, recueil, interprétation des données... J'ai pu collationner un très grand nombre de données hétérogènes, ensuite hiérarchisées : elles ont pu fournir d'intéressants contre-points à l'analyse. Le dispositif de formation a pu être dupliqué auprès des cohortes ultérieures...

### **5. Conclusion**

Bref, comme j'ai tenté de le montrer dans les pages qui précèdent, la posture impliquée, parfois si décriée, s'inscrit en fait dans le droit fil d'une déjà longue tradition qui lui donne une solide assise épistémologique. En outre, il n'existe pas une posture impliquée, mais plusieurs positions de recherche peuvent être établies, lesquelles traduisent une plus ou moins grande familiarité–proximité d'avec le terrain. Par conséquent, varient du même coup les biais générés et les tentatives pour les contrebalancer. En particulier, la délicate dialectique distance – proximité entretenue avec les sujets et les objets de la recherche peut être négociée au moyen de diverses méthodes : recours à une temporalité longue, problématisation minutieuse des données, aide d'un étranger amical (comité de thèse, collègue enseignante, chercheurs lecteurs de revues scientifiques ou auditeurs de communications scientifiques), tenue d'un journal de recherche, choix porté à certains modes d'analyse, recherche exploratoire préalable, attention portée aux questions éthiques soulevées par la recherche, souci de perturber le moins possible le contexte d'étude... Autant d'approches que j'ai tenté de combiner pour juguler l'inévitable subjectivité inhérente à ma posture de recherche.

A en outre été abordée la délicate question des critères de scientificité des recherches. Ne seraient pertinents ni le type de données envisagées, ni la posture adoptée par rapport à elle, mais devraient être pris en compte des facteurs comme la problématique, le corpus de données empiriques et les modes d'analyse. Des conditions d'acceptabilité ont été énoncées pour chacun de ces paramètres. Enfin, si la recherche impliquée suscite d'inévitables biais, les autres types de recherche en génèrent eux aussi, même si les biais sont de natures différentes. La recherche impliquée comporte de plus, quoi qu'on en ait, d'appréciables atouts qu'il est important de ne pas sous-estimer. Enfin, toute recherche n'est-elle pas toujours impliquée ?

## 6. Références et bibliographie

- BAUTIER, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BUCHETON, D., BAUTIER, É. (dir.). (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP.
- CHABANNE J.-Ch. Et BUCHETON, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- CRINON, J. (dir.) (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- DEJEMEPPE, X. et DEZUTTER, O. (2001). *Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels*, in *Recherche et formation*, n°36.
- DUFAYS, J.-L. et THYRION, Fr. (éds.) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- GRAWITZ, M. (1984). *Méthode des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I et II. Rationalisation de l'agir et rationalisation de la société*, trad. par FERRY, J.-M. Paris : Fayard.
- LAHANIER-REUTER, D. et RODITI, É. (éds.) (2007). *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- LAHIRE, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La découverte.
- MILES, M. et HUBERMAN, M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*, trad. par HLADY RISPAL, M. Bruxelles : De Boeck.
- SCHEEPERS, C. (2007). *Le temps immobile de la recherche*, in LAHANIER-REUTER, D. et RODITI, É. (éds.) (2007). *Questions de temporalité. Méthodes de recherches en didactiques (2)*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 59-73.
- SCHEEPERS, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*, Thèse de doctorat non publiée en « Langues et Lettres » et en « Sciences de l'Éducation », Université de Liège-Université Paris 8, 2009.
- VANHULLE, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Liège, FAPSE.
- VYGOTSKI, L. (1934-1997). *Pensée et langage*, trad. par SEVE, Fr. Paris : La Dispute,.