PRE-ACTES

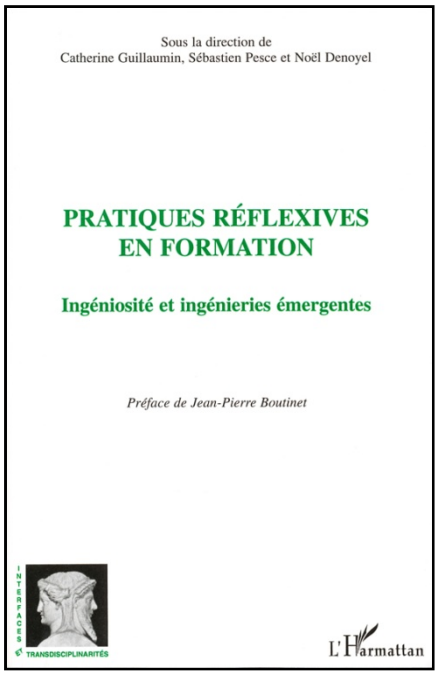
Cahier débat

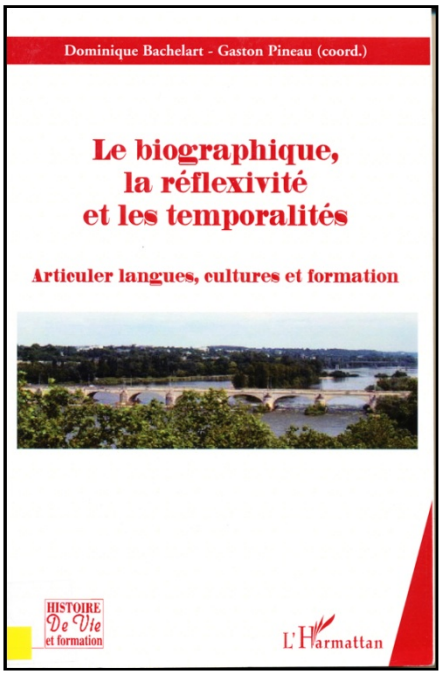
Dernière version – 30/11/10

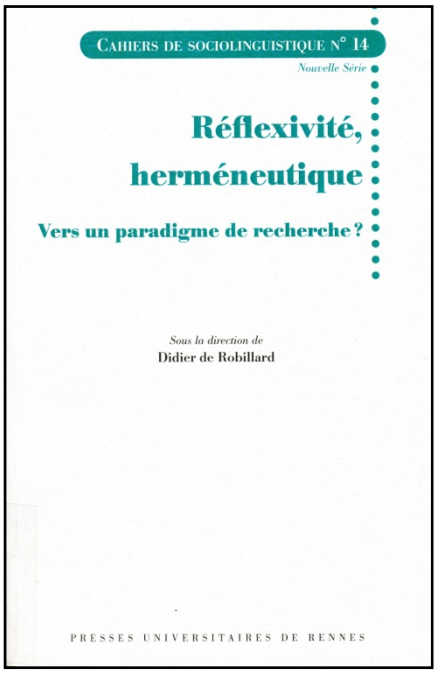
Page web du colloque

http://www.flsh.unilim.fr/recherche/spip.php?rubrique372

Éléments bibliographiques







Réflexivité en contextes de diversité : un carrefour des sciences humaines ? Colloque international

www.dynadiv.eu

Ce colloque invite à confronter les conceptions, regards et pratiques autour de la notion de réflexivité : réflexivité comme posture, paradigme de recherche, vecteur de création, ou encore comme moyen d'action ; réflexivité du chercheur, du décideur, de l'acteur social... ; réflexivité et pratiques connexes : introspection, auto(socio)analyse, exploration du rapport à l'autre, herméneutique, interprétation... ; conséquences épistémologiques des pratiques de recherche réflexives...

Selon qu'elle est utilisée par Giddens, Schön, Bourdieu, Gadamer, Kaufmann, Ricoeur, Garfinkel, Genette ou Bakhtine, pour ne citer qu'eux, la notion de « réflexivité » connaît une gamme sémantique large et renvoie à des approches diverses : constructivistes, herméneutiques, compréhensives, ethno-méthodologiques, cliniques, expérientielles, socio-analytiques... entre autres.

Tour à tour travaillée au départ de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychologie, de la linguistique, des sciences de l'éducation et de la formation, de la didactique, de la littérature, de la philosophie, ou encore de l'histoire, elle peut être envisagée comme constituant une notion carrefour des sciences humaines et sociales, interrogeant, en particulier dans une perspective qualitative, l'interprétation, la compréhension, l'écriture, le rapport construit au monde, à l'expérience, à l'histoire, aux normes, à la diversité, et plus globalement les processus d'interaction entre la pensée et l'action.

Un objectif majeur du colloque est la rencontre de différentes disciplines scientifiques et pratiques professionnelles autour des conceptions, modalités de mise en œuvre et d'évaluation de la réflexivité, mais aussi sur les questions politiques et éthiques que posent ces pratiques, les déplacements, retournements, voire les paradoxes, que suscitent les postures réflexives, tant dans les recherches que dans les pratiques professionnelles. L'ambition du colloque est d'engager le dialogue interdisciplinaire nécessaire à l'exploration de l'interaction entre recherche/pratique dans une perspective d'ouverture interculturelle et internationale.

L'enjeu est de rendre visibles, de confronter, et de soutenir des démarches dont la rigueur propre ne relève pas d'un modèle positiviste, du fait des exigences d'intelligibilité de leurs objets propres. Peut-on penser la réflexivité comme un concept commun ? Y a-t-il des lieux de rencontre et des lignes de divergence ? C'est en réalité en allant sur chaque terrain d'étude que l'on propose de travailler, à partir des expériences singulières et concrètes où l'on nomme une réflexivité : ainsi les communications pourront-elles aussi bien interroger les expériences diverses, que les méthodes et les épistémologies élaborées pour en rendre compte, ou les variations d'interprétation du concept même.

les axes suivants seront développés :
1 – Postures et interprétations
2 – Altérité et diversité
3 – Évaluation et éthique
4 – Histoire et identités
5 – Intervention sociale et éducative
6 – Expérience et transformation

COMITE SCIENTIFIQUE

Abdoullah Cisse (Université de Bambey)
Andrée Tabouret Keller (GEPE, université Marc Bloch, Strasbourg)
Aude Bretegnier (DYNADIV, Université de Tours)
Catherine Guillaumin (DYNADIV, Université de Tours)
Claude Filteau (DYNADIV, Université de Limoges)
Claudine Moïse (ICTT, Université d'Avignon)
Emmanuelle Huver (DYNADIV, Université de Tours)
Gilles Monceau (CIIRCEFT, Université de Paris 8)
Guy Tchibozo (DYNADIV, Université de Limoges)
Hélène Amrit (DYNADIV, Université de Limoges)
Jacques Béziat (DYNADIV, Université de Limoges)
Jacques Wallet (CIVIIC, université de Rouen)
Jean-Elie Larrieux (CREFI, Université Notre-Dame d'Haïti)
Jean-François Marchat (DYNADIV, Université de Limoges)
Laurence Cornu (DYNADIV, Université de Tours)
Monica Heller (CREFO, Université de Toronto)
N'Galasso Mwatha (LAPRIL/CELFA, Université de Bordeaux 3)
Noël Denoyel (DYNADIV, Université de Tours)
Patricia Alonso (DYNADIV, Université de Limoges)
Patricia Lambert (ICAR, INRP, Lyon)
Ramon Marti Solano (DYNADIV, Université de Limoges)

COMITE D'ORGANISATION

Jacques Béziat, Aude Bretegnier, Patricia Alonso, Hélène Amrit, Laurence Cornu, Noël Denoyel, Vincent Enrico

Colloque international "Réflexivité en contextes de diversité : un carrefour des sciences humaines ?"

Université de Limoges, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, les 1 et 2 décembre

MERCREDI 1 DECEMBRE 2010

9h – Accueil

- 10h – Ouverture – Philippe Allée (doyen de la FLSH Limoges)
- 10h15-10h45 - Jacques Béziat (DYNADIV, université de Limoges). Réflexivité et diversité. Attracteurs pour un colloque.
- 10h45-11h30 - Gilles Monceau (EMA, université de Cergy Pontoise). "L'institutionnalisation de la réflexivité : succès du praticien réflexif et obstacle à l'analyse de l'implication"

12h-13h30 – Repas au RU

13h30-15h - Session 1 – 3 ateliers en parallèle

Atelier 1 : Postures et interprétations – Amphi Vareille

- Sylvaine Derycke - La pensée d'un vécu ou le vécu d'une pensée : tours et détours réflexifs.
- Ahouansou Kpêdétin - De la tension entre l'identique et le différend…
- Angélique Roux, Florian Hemont - Regards croisés sur la réflexivité : appropriations d'une théorie

Atelier 2 : Intervention sociale et éducative – Amphi Pouthier

- Cécile Saint-Martin - Réussite scolaire et enjeux identitaires en Polynésie Française : quelles postures réflexives pour quel(s) projet(s) éducatif(s) ?
- Marie-Cécile Guernier - Réflexivité et construction du sujet lecteur : l'exemple de jeunes lecteurs réputés faibles
- Philippe Garnier - Enseigner à des autistes : quelles transformations de perspectives de sens ?

Atelier 3 : Histoire et identités – salle 51

- Thérèse Perez-Roux - Effets d'une collaboration chercheur-artiste sur la réflexivité des enseignants en formation : détours et contours d'une identité en construction
- Ilaria Pirone - Le récit, un outil de médiation et de création.
- Valentina Pricopie - Perceptions européennes sur "l'Autre de l'Europe". Une question d`identité

PAUSE

15h20-16h50 - Session 2 – 3 ateliers en parallèle

Atelier 4 : Expérience et transformation – Salle 51

- Jacki Choplin - Construction d'une nouvelle orthodoxie sur la science et l'expérience dans le roman français de la seconde moitié du XIXème siècle
- Hervé Terral - Le retour au pays comme retour sur soi : trois études de cas dans la sociologie contemporaine
- Vincent Enrico - La réflexivité : une ressource dans la production d'une thèse sur les parcours d'étudiants atypiques

Atelier 5 : Évaluation et éthique – Amphi Pouthier

- Michel Crunenberg - Développement des compétences réflexives par le questionnement dans le cadre d'une formation à l'ingénierie de l'intervention
- Christel Boulineau - Les échos d'épistémologie : La construction de la conscience temporelle de la maternelle au collège.
- Alberto Munari, Daniela Frison - PARIMUN : un projet de University-Business Dialogue pour promouvoir la compétence épistémique.

Atelier 6 : Altérité et diversité – Amphi Vareille

- Cécile Goï, Emmanuelle Huver - Réflexivité « sur » l'action et culture(s) professionnelle(s) : empreintes et interprétations
- Catherine Guillaumin – Réflexivité, alternance, altérité
- Mélodie Faury, Julie Henri, Barthélémy Durrive - Réflexivité et dialogue interdisciplinaire : un retour sur soi selon l'autre

17h-18h REJOINDRE LE CENTRE VILLE
18h-19h30 – Cocktail à la mairie
20h-21h30 - A la BFM : Rencontre avec Anne BEREST, biographe professionnelle, auteure de *La fille de son père*, Seuil, 2010.

JEUDI 2 DECEMBRE

- **8h45-10h30** - Table ronde animée par Aude Bretegnier : "Réflexivité : approches critiques". Participants : Laurence Cornu, Marc Derycke, Sophie Caratini.

- **10h30-11h30** - **Séance poster**
  - Anaïs Theviot - Les entretiens numériques de la liberté : une nouvelle façon d'enseigner ?
  - Pascale Argod – Le carnet de voyage, un outil de réflexivité sur l'interculturel
  - Sébastien Lefèvre – De la pratique à la théorie : retour critique sur les expériences de terrain d'un point de vue réflexif - ou comment un hispaniste en est venu à l'anthropologie
  - Stéphanie Senos - Comprendre l'Autre ou la théorie du choc culturel en situation interculturelle.
  - Roosevelt Bellevue - Réflexivité et approche idéelle du changement dans les politiques publiques
  - Françoise Jacquemin - J'ai perdu mes lunettes ! »… ou comment la réflexivité peut être saisie comme outil de compréhension pour observer autrement

- **11h30-12h15** - Jean-Michel Baudouin (université de Genève). Formes de réflexivité et pluralité interprétative dans la recherche biographique en formation des adultes

12h30-14h - **Repas au RU**

14h-15h30 - Session 3 – 3 ateliers en parallèle

Atelier 7 : Expérience et transformation – Amphi A35

- Hervé Marchal - Diversité des supports de sens en milieu urbain et réflexivité identitaire
- Hervé Breton - Situations de diversité culturelle et processus de transformation : de la singularité à la culturalité

- Sébastien Lefèvre, Paul Mvengou Cruzmerino - Deux ego-corps « racialement » et culturellement différents parmi les afro-mexicains de la Costa Chica. Regards croisés réflexifs : postulats méthodologiques, réussites, écueils, perspectives

Atelier 8 : Postures et interprétations – Amphi Vareille

- Mariella Causa - Favoriser la réflexivité et éduquer au(x) plurilinguisme(s) : quelques questions en formation initiale
- May Du - Réflexivité méthodologique, ethnographique et ethnométhodologique… à toute fin pratique
- Marc Derycke, Patrick Brasseur - La réflexivité dans le rapport à l'autre, prise de part des « sans parts »

Atelier 9 : Intervention sociale et éducative – Amphi Pouthier

- Nicolas Dimon - La réflexivité en institution sociale, de la théorie à la pratique
- Isabelle Lechevallier - Réflexivité des enseignants et injonction sociale à l'égalité
- Sylvie Mezzena, Laurence Seferdjeli, Kim Stroumza - Le paradigme de la réflexivité dans la professionnalisation des travailleurs sociaux: une confrontation à partir de l'activité réelle d'éducateurs spécialisés

PAUSE

15h45-16h45 - Session 4 – 3 ateliers en parallèle

Atelier 10 : Évaluation et éthique – Amphi Pouthier

- Sophie Barreau - La réflexivité scientifique à l'épreuve de la télévision
- Annick Ventoso-y-font - L'Analyse Réflexive des Pratiques est-elle compatible avec la Formation professionnelle ?

Atelier 11 : Altérité et diversité – Amphi Vareille

- Annie Benveniste - Réflexivité et construction de l'altérité
- Katia Van Der Meulen - Apports d'une approche réflexive en contexte de diversité

Atelier 12 : Postures et interprétations – Amphi A35

- Joëlle Le Marec, Mélodie Faury - Communication et réflexivité dans l'enquête par des chercheurs sur des chercheurs
- Philippe Péaud - La réflexivité dans la formation des enseignants : quelle posture pour le formateur ? Quel travail pour le formé ?

16h45-17h30 - Anna Giaufret (Ricercatore di Lingua Francese, Università di Genova) - Réflexivité et interaction : le chercheur en analyse du discours

17h30-18h30 - Aude Bretegnier (CREN/DYNADIV, université du Maine) et Patricia Alonso (DYNADIV, université de Limoges) : Retour à chaud sur les travaux du colloque

19h – Fin du colloque

Séance plénière 1

L'institutionnalisation de la réflexivité : succès du « praticien réflexif » et obstacles à l'analyse de l'implication

Gilles Monceau, EMA, université de Cergy-Pontoise, France
gilles.monceau@u-cergy.fr

La communication interrogera l'institutionnalisation de la notion de réflexivité dans la formation des professionnels de l'éducation.

Le concept de « praticien réflexif », diffusé à partir du début des années 1990 (Schôn, 1993) dans les formations professionnelles, a facilité l'universitarisation de celles-ci. L'ancienne opposition entre théorie et pratique a pu être dépassé en pensant désormais leurs articulations dans la personne du professionnel. Ce dernier devait désormais se faire théoricien de sa propre pratique et praticien des théories qu'il s'appropriait ou contribuait à créer.

Rapidement, la réflexivité est devenue une compétence parmi d'autres, elle s'est glissée dans les référentiels et fait désormais l'objet d'évaluations routinisées. Aujourd'hui, un « bon » professionnel est un « praticien réflexif ». Il est capable d'interroger sa propre pratique, il prend régulièrement connaissance des résultats de la recherche, il peut construire un discours professionnel argumenté qui contribue au développement de sa profession.

Les fonctions institutionnelles remplies par la notion de réflexivité ne sont pas négligeables. En rendant de multiples services à la reconfiguration des formations et des professions, elle a mécaniquement perdu de son effet instituant. Son succès organisationnel a également bien souvent généré de fortes résistances, comme lorsque des modules d'analyse des pratiques ont été systématiquement insérés dans la formation initiale de futurs enseignants qui ne se considéraient pas encore comme praticiens.

En analyse institutionnelle, le concept d'institutionnalisation désigne un processus de production de formes sociales, de consolidation, de stabilisation mais aussi la négativité constitutive de ce processus, ses effets inverses (Lourau, 1970). Lorsque le concept de « praticien réflexif » échappe à son auteur pour devenir un syntagme banalisé dans les milieux de la formation, il perd de sa charge analytique. Loin d'une réflexivité critique en prise sur le contexte social et politique de la pratique (Bourdieu), les formateurs ne peuvent souvent travailler qu'à l'étude des actes eux-mêmes dans un contexte organisationnel perçu comme immuable ou du moins inatteignable.

L'analyse de l'implication, c'est-à-dire de l'ensemble des relations (affectives, organisationnelles et idéologiques) du sujet à l'institution, a connu un sort bien différent depuis sa « découverte » par René Lourau au début des années 1960 (Monceau, 2010). Inventée pour repolitiser l'analyse de la pratique pédagogique après les travaux pionniers des différents courants de psychothérapies institutionnelles, cette forme de réflexivité est plus difficile à inscrire dans des référentiels de compétence.

Au moment où l'universitarisation des métiers de l'éducation s'accélère, chercheurs et formateurs peuvent percevoir que la réflexivité doit prendre en compte les mouvements institutionnels pour conserver un intérêt analytique. Les reconfigurations des corps professionnels (l'enseignement spécialisé et la psychologie scolaire en sont de bons exemples) et, en conséquence, la redéfinition des pratiques professionnelles ne peuvent être hors champ de la réflexivité.

Références bibliographiques

Bourdieu, Pierre, « Introduction à la socioanalyse », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 90, n°1, 1991.

Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2004.

Lourau, René, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970.

Monceau, Gilles, « Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative», *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, (numéro thématique n°1 (Vol. 10, n°1), Institut de Psychologie, Université de l'Etat de Rio de Janeiro-UERJ, (Brésil), 2010, pp.13-30. http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a03.pdf

Monceau, Gilles, « L'analyse critique : outil de la socio-clinique institutionnelle », *Mutations, obstacles et tremplins de la critique sociale. Un dialogue Nord-Sud des Amériques* (Colloque international de l'Association des sociologues et anthropologues de langue française), Montréal, 22 au 24 octobre 2008 (actes en préparation).

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

Séance plénière 2

Formes de réflexivité et pluralité interprétative dans le recherche biographique en formation des adultes

Jean-Michel Baudouin
Professeur en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse
Jean-Michel.Baudouin@unige.ch

Le domaine de recherche représenté dans cette proposition de communication est défini par la recherche biographique en formation des adultes, et en particulier le champ des histoires de vie en formation (Dominicé, 1990 ; Lainé, 1998). Ces programmes d'enseignement et de recherche s'inscrivent dans les cursus en sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il s'agit, sur la base d'un travail à caractère autobiographique conduit dans le cadre d'un groupe restreint, d'identifier ce qui dans le parcours de vie des adultes a contribué à leur formation. Il s'agit également de développer leur pouvoir d'agir et d'initiative, en s'appuyant sur l'analyse des récits de vie et la réflexivité ainsi suscitée.

Dans une publication récente (Baudouin, 2010), nous avons proposé un modèle d'analyse des récits de vie ainsi produits, prenant en compte les travaux de narratologie (Bakhtine, 1984 ; Genette, 1983 ; Lejeune, 1996) et d'herméneutique textuelle (Rastier, 1997 et 2001), en particulier la problématique des genres de texte. En reprenant la terminologie proposée par Ricœur (1984, 1985), nous pourrions dire que l'effort d'analyse a été porté sur le fonctionnement de Mimèsis 2, c'est-à-dire sur la détermination du fonctionnement particulier de l'opération narrative dans le cadre de la production de récits de vie par des individus « ordinaires », fréquentant un cursus de sciences de l'éducation. Il est ainsi montré que plusieurs genres de texte sont en compétition au sein du label récit de vie d'une part, et surtout que le genre autobiographique conduit à favoriser un certain type de matériel biographique, à savoir ce qui relève de l'épreuve et qui peut supporter un traitement dramatique. Ce travail critique n'est pas pensé comme une disqualification des expériences de vie ainsi mises en mot, mais comme une lucidité conquise sur les voies qui permettent d'y conduire. Ce travail d'identification des processus narratifs s'est accompagné d'une discussion épistémologique tentant à définir selon quelles conditions il est possible d'« objectiver » les procédures interprétatives propres au travail herméneutique conduit dans ce cadre.

Nous voudrions profiter de l'initiative prise par les organisateurs du colloque pour approfondir la problématique de la réflexivité (Robillard, 2009) dans le cadre du champ des histoires de vie, en la reliant non pas au fonctionnement de Mimèsis 2, mais à celui de Mimèsis 3, c'est-à-dire à l'impact de la réception des récits de vie chez les participants des séminaires de recherche biographique. Généralement, l'analyse prend en compte les processus de prise de conscience qu'un tel travail narratif peut engendrer pour son auteur : c'est l'enjeu majeur du travail réalisé. Mais dans le même temps, il convient d'observer que dans le cadre d'un groupe restreint d'une dizaine de personnes, les participants vont entendre puis lire et analyser quelques neufs récits de vie, ce qui représente une part considérable de l'activité. Ces « pratiques réceptives » sont également l'objet d'un travail interprétatif important. La communication que nous proposons portera sur l'analyse des bilans rédigés par les participants en fin de séminaire. Ces bilans fournissent donc la base empirique de la

communication projetée. Ceux-ci comportent de nombreuses allusions aux questions et réflexions suscitées par le récit des autres participants, et donnent à voir les formes de réflexivité ainsi développées. Nous voudrions approfondir parmi celles-ci une forme de réflexivité qui nous paraît fructueuse, et que nous nommons « pluralité interprétative », c'est-à-dire l'accès et l'élaboration par les participants eux-mêmes de nouvelles interprétations sur certaines dimensions de leurs parcours de vie, et qui proviennent du moment « Mimèsis 3 ». La prise en compte et la promotion de cette pluralité interprétative est posée comme un horizon prometteur du travail scientifique.

Références bibliographiques

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique.* Genève : Peter Lang.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.

Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.

Lejeune, Ph. (1996). L'ordre d'une vie. In M. Contat (Ed.), *Pourquoi et comment Sartre a écrit " Les Mots "* (pp. 49-120). Paris : PUF.

Rastier, F. (1997). Herméneutique matérielle et sémantique des textes. In J.-M. Salanskis, F. Rastier

Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil, Coll. Points.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil, Coll. Points.

Robillard, D. de (Ed.). (2009) *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?* Cahiers de sociolinguistique N° 14. Presses Universitaires de Rennes.

Séance plénière 3

Réflexivité et interaction : le chercheur en analyse du discours

Anna Giaufret
Ricercatore di Lingua Francese, Universita di Genova, Italia
anna.giaufret@unige.it

Quand on parle de réflexivité en linguistique, et peut-être encore davantage en analyse du discours, on peut se référer à deux phénomènes différents, l'un interdisciplinaire et qui fait il me semble l'objet de ce colloque, à savoir la posture du chercheur sur son travail de recherche, mais aussi à la réflexivité qui est propre à la langue et qui fait référence à tous ces phénomènes qui constituent le métalinguistique, le métalangagier, le métadiscursif, le métacommunicationnel. C'est-à-dire toute l'activité langagière qui porte sur la langue elle-même.

A partir de mes travaux en analyse du discours en interaction, je souhaite approfondir ici la question de la réflexivité à partir de deux niveaux différents :

1) projection du chercheur sur son corpus (en termes de constitution et de choix) ainsi que

2) la posture des acteurs de ce corpus sur leur propre dire.

Voici les deux volets de mon exposé, que je vais essayer d'aborder. Car, en fait, quand on parle de posture, de positionnement, on parle bien de discours et d'ethos, deux notions-clé, me semble-t-il dans le cadre de la réflexivité. D'une part, le discours que le sujet construit sur soi-même, du moment que la simple observation de soi, sans verbalisation ou scripturisation, ne fournirait aucun matériau, d'autre part le discours dans et par lequel le sujet se construit, ce que mes collègues linguistes appelleraient l'ethos discursif. Et d'ailleurs, tout notre travail de recherche, notamment en sciences humaines, ne se résume-t-il pas à la production de discours ? De plus, la réflexivité linguistique se décline aussi sur le mode de l'autonymie, « la capacité des langues naturelles à se prendre – réflexivement – pour objet » (Authier-Revuz 2003). L'autonymie, souvent le phénomène privilégié dans l'identification de la réflexivité en linguistique (Rey-Debove 1978), pose aussi la question du dialogisme interne à la langue : un mot en emploi autonyme fait entendre une autre voix que celle qui énonce et indique par là la présence de l'Autre.

Quelques références bibliographiques

G. Agamben, A. Badiou, D. Bensaïd, W. Brown, J-L. Nancy, J. Rancière, K. Ross, S. Žižec, *Démocratie, dans quel état?*, Paris, La Fabrique editions, 2009.
P. Charaudeau, *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert, 2005
P. Chilton, *Analysing Political Discourse*, London, Routledge, 2004
H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, 1967
C. Kerbrat-Orecchioni, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005
J-B. Grize, *De la logique à l'argumentation*, DROZ, Genève, 1982
H. Constantin de Chanay, A. Giaufret, C. Kerbrat-Orecchioni, « La gestion interactive des émotions dans la communication politique à la télévision : quand les intervenants perdent leur calme, Lausanne », in M. Burger, J. Jacquin, R. Micheli, *La parole politique en confrontation dans les médias*, Presses de l'Université de Lausanne, à paraître.
M. Burger, J. Jacquin et R. Micheli (éds), *Les médias et le politique. Actes du colloque « Le français parlé dans les médias » - Lausanne, 1-4 septembre 2009*, Lausanne : Centre de linguistique et des sciences du langage, 2010. [En ligne : http://www.unil.ch/clsl/page81503.html].
J. Authier-Revuz, M. Doury, S. Reboul-Touré, eds., *Parler des mots – Le fait autonymique en discours* , Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003
Josette Rey-Debove, *Le métalangage: Étude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Le Robert, 1978

Table ronde

Réflexivité sur la réflexivité : débat des interprétations

Jeudi 2 décembre 2010, 8h45-10h30

Participants

- Sophie CARATINI, UMR- CNRS CITERES, Université François Rabelais de Tours.
- Marc DERYCKE, UMR-CNRS MODYS, Université Jean Monnet, Saint-Etienne,
- Laurence CORNU, DYNADIV/ LLCP, Université François Rabelais de Tours,

Animation

- Aude BRETEGNIER, DYNADIV/CREN, Université du Maine

Cette table ronde rassemblera trois chercheurs, qui, au départ de divers champs disciplinaires (philosophie, sciences du langage, sciences de l'éducation, anthropologie), seront invités à interroger les implicites de « la réflexivité », en termes de conceptions, en termes d'attentes, pour y porter un regard critique.

Ainsi notamment :
Y-a-til des obstacles à la réflexivité, et des limites à son intérêt ? Faut-il, peut-on en faire l'objet d'une injonction ?
Favoriser la réflexivité… « Faire réfléchir » ? Comment « fait-on » réfléchir ? Comment n'enferme-t-on pas l'autre dans son propre mode de fonctionnement, dans ses propres logiques ?
Autour de l'idée d'une réflexivité envisagée comme forcément « bénéfique » : Jusqu'où cela *fait du bien* de réfléchir, de devenir plus autonome, plus acteur de sa vie ?
Réflexivité : sur-conscience… sur-puissance ? Comment échappe-t-on aux illusions d'une maîtrise consciente de toute action ?
La réflexivité relève-t-elle (exclusivement) d'un processus d'intellectualisation, ou de verbalisation ? Envisage-t-on différentes expressions de « la réflexivité » ?

Sophie Caratini : Les non-dits de l'anthropologie

Sophie Caratini est anthropologue, directrice de recherche au CNRS et membre de l'équipe EMAM du laboratoire CITERES de l'Université François-Rabelais de Tours.

Elle adopte dans les années 1970 l'approche, classique en anthropologie, de l'Autre comme « objet d'étude », en l'occurrence les grands nomades du nord-ouest saharien (thèse d'Etat sur les Rgaybat soutenue en 1985 et publiée à l'Harmattan en 1989), mais, contrairement aux prescriptions en vigueur à l'époque, elle laisse la part belle à l'histoire.

A l'occasion de la création du musée l'Institut du Monde Arabe à Paris dont elle dirige le département d'ethnologie dans les années 80, elle s'intéresse aux « objets de l'Autre » et surtout à la question de la « présentation de l'Autre » dans un musée, ce qui l'amène à réfléchir sur la relation du

« scientifique » à son « objet/sujet » d'étude, au rapport éminemment politique dans lequel cette relation s'inscrit et au rôle de l'anthropologue dans la production/reproduction de cette relation.

La suppression du département d'ethnologie jugé trop « dangereux » politiquement la conduit, dans ce moment de latence obligé, à renverser la posture de l'anthropologie classique pour retourner la question de l'anthropologie sur l'anthropologue. Cette première tentative de réflexivité se traduit par un « récit de voyage » résolument littéraire centré sur son expérience du terrain en Mauritanie (*Les enfants des nuages*, le Seuil 1993, traduit en allemand et en espagnol).

Revenant à la recherche fondamentale lors de son entrée au CNRS en 1993, elle décentre son regard et prend désormais pour « objet d'étude » la relation avec l'Autre : la relation coloniale, le « rapport de développement », la question des décolonisations (guerre du Sahara Occidental).

Parallèlement, et dans la logique de cette interrogation sur la « relation à l'Autre », elle réinvestit la posture réflexive et publie, en 2004, un essai épistémologique intitulé *Les non-dits de l'anthropologie*. L'ouvrage se présente comme une « anthropologie de l'anthropologie », qui décrit en même temps qu'il théorise le processus d'acquisition puis de transmission de connaissances, tel qu'il s'élabore avant le départ, sur le terrain, puis lors du passage de l'expérience au discours scientifique. L'analyse dépasse l'opposition « objectif/subjectif », met en exergue la valeur heuristique du traumatisme dans le procès de connaissance, et montre l'importance du rapport entre « sujets » - de la recherche, de la société étudiée - dans la construction des savoirs sur l'autre, sur soi, partant sur les « cultures ». Rapidement épuisé, le livre est en projet de réédition en France, et en Espagne.

Après avoir monté une équipe de recherche internationale qui a travaillé pendant plusieurs années avec un financement ANR sur les recompositions sociales et religieuses des sociétés sahariennes aux prises avec la mondialisation, elle a entrepris l'écriture de plusieurs ouvrages anthropologico-littéraires issus d'enquêtes biographiques qui revisitent la relation coloniale telle qu'elle a été vécue dans le Nord de la Mauritanie.

Intervention de Sophie Caratini

L'intervention sera centrée sur une interrogation issue du paradoxe de la réception de l'ouvrage *Les non-dits de l'anthropologie* dans le milieu de la recherche, qui d'une part a été quasiment « passé sous silence » de la part des anthropologues, alors qu'il a dans le même temps connu un succès de librairie certain puisqu'il a été très rapidement épuisé, et acheté par la plupart des bibliothèques universitaires. Alors que les anthropologues restaient muets, les psychanalystes au contraire ont montré un vif intérêt pour le contenu du livre. Ce retour « réflexif » sur ce texte dont l'objet était justement la « réflexivité » s'inscrira dans le débat en intégrant, dans son propos, les questions initiales posées par les organisateurs de la table-ronde.

Marc Derycke : Qu'entendre par réflexivité ? Déplacements

Marc Derycke est Professeur en sciences de l'éducation, à l'université Jean-Monnet de Saint-Etienne, chercheur au sein de l'UMR CNRS MODYS. Sa thèse, qualifiée en 7° section (sciences du langage), soutenue au Champ freudien, propose une théorie de la signification issue de la sémiotique intégrant le sujet clivé par l'inconscient. Ses objets de travail sont situés au points de convergence de la démarche ethnographique (recueil des données), croisée avec une approche fondée sur une théorie du discours, issue de Benveniste, mais plus large que celle de l'"Analyse de discours" ; elle vise à avoir une conception compréhensive (au sens de la logique) du langage telle qu'elle puisse rendre compte du processus de sémiogenèse par lequel les enfants sourds isolés, eux qui n'héritent pas d'une langue, "créent" une langue mimogestuelle avec leur environnement pour communiquer.
Les références philosophiques sont principalement J. Rancière, J.-L. Nancy, J. Derrida pour ce qui concerne la question du supplément et la conception de l'écriture qui croise celle de Leroi-Gourhan (cf. *La grammatologie*, *La voix et le phénomène*, etc.)

Ces objets sont principalement :

- l'évaluation des apprentissages : point de vue critique fondé sur la notion de discours qui permet le questionnement de la référenciation en langue des critères d'évaluation, coréférence prétendument partagée par les encodeurs et les décodeurs des documents évaluatifs. La base empirique de ces recherches a reposé sur la conception d'un système de suivi des enfants du voyage au niveau européen à partir d'expérimentations. Ces recherches se sont poursuivies par un projet européen de 3 ans sur le "Retour réflexif et ses pratiques" par ce qui mène à relativiser le co-partage de la référence des critères par les usagers
- l'illettrisme et l'approche de l'oralité en relation critique à l'ethnocentrisme engendré par l'hégémonie de la culture de l'écrit ; l'approche de l'illettrisme d'autochtones est saisi en contexte.

(2010) avec Brigitte GARCIA *Sourds et langue des signes : norme et variations*, numéro thématique de *Langage et société* n° 131, mars, Paris, MSH-CNRS.

(2010) « Ignorance and translation, artifacts for practices of equality » (« L'ignorance et la traduction, artefacts pour les pratiques d'égalité »), Jan Masschelein, dir. *Educational Philosophy and Theory*, Blackwell publishing.

(2007) « Les *Fondements de sémantique discursive* de Pierre Achard : de quelques perspectives concernant l'évaluation », *Langage et société* n° 121 - 122, décembre, Paris, MSH-CNRS, 12 p.

(2006) *Approches cliniques du langage*, numéro thématique de *Langage et société* n° 117, dirigé par M. Derycke, juillet, Paris, MSH-CNRS.

(à paraître) « E. Benveniste et J.-L. Nancy : lapersonne et laprésence temporelle » Colloque international *L'impersonnel*, 18-20 mars 2010, Université Toulouse le Mirail, Julie Casteigt (dir.) Editions Europhilosophie.

Intervention de Marc Derycke

A propos de la réflexivité, il n'est pas inutile de reprendre la construction conceptuelle, issue de la psychologie cognitive qu'est la métacognition. La métacognition est cognition de second niveau prenant pour objet la cognition de premier niveau du même individu (cf. B. Noël, M. Romainville et J. L. Wolfs, 1995). Cette cognition sur la cognition est constituée et opérationnalisée par les formes de la langue, de plus cette approche est vulgarisée dans le secteur éducatif en réduisant la métacognition à l'usage de la langue dans une verbalisation *a posteriori* : la pratique métacognitive vise à faire décrire oralement par l'apprenant sa résolution de problème dans une activité ou une tâche, ceci éventuellement grâce à un entretien d'explicitation. Or ce modèle produit des effets pervers, dont le moindre est peut-être qu'à l'injonction scolaire, des élèves répondent non pas en décrivant leur stratégie effective de réalisation de la tâche, mais celle attendue par le maître. D'autres objections peuvent être faites à cette approche. Tout d'abord, privilégier la description verbale *a posteriori* d'un faire comme aide à l'enrichissement du répertoire de stratégies de résolution de problème relève d'une position ethnocentrique : elle est une méthode appliquée par les lettrés, laquelle la jugent universelle, non par ceux que l'on qualifie communément de « manuels » ; dès lors, l'imposer sans ménagement aux enfants issus de ce milieu les place doublement en insécurité : ils ne sont pas rompus par leur culture à cette pratique dont ils ne saisissent pas les raisons, de plus, leur usage de la langue est déjà stigmatisé (cf. les catégories bernsteiniennes opposant code élaboré à code restreint). Mais au-delà, la métacognition, telle que pratiquée scolairement, est-elle le seul moyen pour améliorer les compétences ? Comment font alors les danseurs, les athlètes ou autres sportifs pour améliorer leur geste et leurs stratégies de réussite dans les compétitions, de même, comment font les sourds profonds non oralisés : signent-ils quand ils réfléchissent ? Enfin, en quoi le sujet acteur est-il conscient de son action pour en décrire les segments pertinents, enfin, en quoi la langue en fournit-elle des descripteurs fidèles ?

Aussi, vais-je proposer ici une remise à plat critique qui permette d'ouvrir une autre perspective[1].

Afin de prendre en compte ces objections, il semble utile de déplacer la notion de métacognition, et pour cela, de l'ouvrir à d'autres disciplines que la psychologie cognitive, usant comme ressources notamment la sémiotique et l'ethnologie. Ce déplacement est double : d'une part, la focalisation sur l'individu, origine et fin de la cognition, est réducteur : il n'est pas le seul ancrage. En effet cet individu est aussi produit du contexte auquel il appartient, par ailleurs, la langue n'est pas le seul véhicule constitutif de la cognition, elle n'en n'est sans doute pas le plus immédiat (cf. ce que nous apprennent les sourds profonds prélinguaux isolés, dépourvus d'accès à quelque langue maternelle, mais qui néanmoins accèdent à la symbolisation ; cf. I. Fusellier-Souza & O. Coelho, in Derycke et Peroni, 2010), c'est pourquoi il convient de tenir compte des formes qui appartiennent au langage dans toute leurs variétés et leur complexité (cf. la tripartition proposée par C. S. Pierce). Pour ces raisons, j'ai fait le choix de « réflexivité » pour désigner ce fonctionnement élargi de la cognition au plan langagier et transindividuel, terme qui offre une plus grande ouverture que « métacognition ».

1. Peut-on entretenir la croyance d'un sujet conscient capable de se maîtriser lui-même et, en conséquence, de se connaître lui-même par réflexion ? A cela en effet, la psychanalyse oppose un argument difficilement contestable : le sujet est doté d'un inconscient auquel il ne peut échapper de par l'activité continue en période de veille du refoulement. L'homme se saisit comme unité à partir de l'image de l'autre qui le constitue dans le langage comme 'je' (cf. Lacan, 1966), unité qu'il maîtrise réflexivement et à partir de laquelle il est en mesure de maîtriser les autres et le monde ; mais cette certitude est illusoire au regard des formations de l'inconscient (rêves, lapsus, symptômes…) qui manifestent la prédominance du principe de plaisir sur le principe de réalité : cette certitude de maîtrise ne s'affirme que sur son ignorance d'un savoir inconscient qui le déborde. Elle est donc illusoire (point signalé dans l'exposé de la troisième thématique du Colloque).
2. La langue fournit, avec ses signes, les « mauvais outils » (M. Henry) de description. En effet, les signes sont génériques, renvoient au système, et ne désignent pas ; il s'agit du sémiotique au sens de Benveniste ; la désignation est affaire de discours, elle est « évanescente » en ce qu'elle relève de l'acte singulier et contingent d'un énonciateur à un énonciataire (il s'agit du sémantique, selon la bipartition de Benveniste). Dès lors, il s'agit de s'interroger sur ce qu'apprend au sujet l'activité de décrire *a posteriori* son activité de résolution de problème, et par quels détours elle peuvent lui fournir un éclairage nouveau et pertinent par-delà les stéréotypes qui obèrent l'efficacité des pratiques réflexives instituées. Suggérons deux pistes : d'une part, le langage d'action, parole soumise à l'exécution car, l'accompagnant, elle lui est adéquate, subvocale et dont les explicitations constituent des segments qui s'insèrent dans les segments sémiotiques du geste pour constituer un discours global : nous sommes ici dans la tentative de maîtrise des opérations en temps réel, ce qui est en contradiction avec les épreuves classiques de la réflexivité, réservées au temps suivant de l'action ; l'autre piste, réflexivité *a posteriori*, introduit un rapport de non maîtrise de la référence en ce que s'y révèle la capacité associative de la langue qui la fait communiquer avec le langage selon ses versants métonymiques et métaphoriques (pour reprendre d'anciennes catégories) et produire des effets de sens inattendus, dont certains peuvent se révéler suggestifs et féconds.
3. Si le « sentiment même de soi » est à assigner comme origine de la réflexivité, il sera utile de prendre en compte la manière qu'a A. Damasio (1999 [2002]) de rendre compte dans le domaine des neurosciences du processus d'où émerge ce « sentiment » : il s'agit d'une succession de traductions de traductions de représentations primitives progressivement associées à d'autres. Cette approche n'est pas étrangère à celle que Freud a empruntée à Fechner pour élaborer son schéma présenté dans sa lettre 52 à Fliess. En quelque sorte, l'approche de Damasio repose sur une hypothèse selon laquelle à la racine du sentiment il y a le jeu de la représentation, laquelle, ajoutons-nous, appartient au langage, ce que ne voit pas Damasio, prisonnier du solipsisme issu du

[1] L'approche soutenue ici est issue du programme que j'ai dirigé de 2000 à 2004 pour l'Université Jean Monnet : « Le retour réflexif et ses pratiques », 2001 / 2004, contrat n° 94415- CP - 1 - 2001 - 1 - COMENIUS - C21 ; puis de la participation de la même équipe au CLUSTER 12 (Région Rhône-Alpes), Programme 4, dirigé par D. Glasman, ou nous avions notre thématique propre : Culture(s), réflexivité, laïcité.

matériau de sa recherche : le cerveau de l'individu. Or le langage lui vient de l'intersubjectivité, à quoi le sourd prélingual isolé apporte un argument décisif : né dans un environnement d'entendants, lui-même coupé du bain de langage par lequel tout enfant s'insère dans la langue dite « maternelle » en la recréant pour se l'approprier, de par l'atteinte du nerf auditif, cet enfant handicapé est néanmoins capable de créer une langue des signes appelée « langue émergente » (Yau, Fusellier-Souza), ou « lingua franca » (Coelho) à partir des indices visuels perçus de son environnement pour communiquer avec son entourage.

Ces points imposent de modifier la conception commune de la réflexivité : dans l'absolu elle n'est pas un fonctionnement particulier et momentané de la pensée, mais toute pensée est toujours-déjà réflexive, mise en forme par des formants de plus en plus élaborés au travers d'une succession de traductions qui peuvent se manifester par la langue vocale ou gestuelle, etc. : le « je » y parle de quelque chose, et ce quelque chose est de toi (la catégorie de la personne), de lui ou de cela (la non-personne), de moi-même pris comme un autre, soit la réflexivité relative (on pourrait l'appeler « autocognition »), chaque catégorie imposant ses propres contraintes.

En conséquence, la réflexivité, considérée comme moyen de résolution efficace de problèmes, n'est pas le propre de tel individu, de tel groupe, mais se manifeste sous des formes différentes dont certaines sont peut-être peu documentées, car elle est effet de langage, dont le cœur est la langue, mais son tissu enveloppe l'individu qui y est immergé, plongé qu'il est dans le réseau intersubjectif dont il est une des mailles.

Il convient de tirer les conséquences de cette analyse : ainsi, la réflexivité relative et spécifique (autocognition) renvoie 1° au discours d'action, 2° à la réflexivité commune qui ouvre aux associations verbales, 3° aux réflexivités issues de l'immersion de l'individu dans le réseau intersubjectif, soit les réflexivités que je qualifie de « partagée », « distribuée » ou « réticulaire » (cf. proposition du thème 3, *infra*).

BARBIER, J.-M. ET GALATANU, O. (2004) *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* L'Harmattan, Paris.
DAMASIO A. *Le sentiment même de soi - corps, émotion, conscience* - Paris, O. Jacob, [1999] 2002 (poche).
DERYCKE M. (2002) " Essai sur le don, Essai d'aventure sémiotique " *Le signe et la lettre – Hommage à Michel Arrivé*, J. Anis, A. Eskénazi et J.-F. Jeandillou (édrs), Paris, L'Harmattan.
– (2005) *Culture(s) et réflexivité* textes réunis et présentés par … PUSE, Saint-Etienne.
– (2008) « Un 'art entre deux' : réflexivité et déprise dans l'accompagnement scolaire » *TransFormations – Recherches en éducation des adultes* n°1 « Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés », juin, USTL – CUEEP - TRIGONE, Lille.
– avec Michel PERONI (2010) *Figures du maître ignorant – Savoir & émancipation*, Saint-Etienne, PUSE.
LACADEE Philippe (2003) *Le malentendu de l'enfant* Ed. Payot Lausanne.
NANCY, J.-L. (1996) *Être singulier pluriel*, Paris, Galilée.
PIETTE Albert (2006) *Petit traité d'anthropologie*, Socrate Editions Promarex, Belgique.
RANCIERE, Jacques (1987) *Le maître ignorant*, Fayard, Paris.
ROUZEL Joseph (2000) *Le travail de l'éducateur spécialisé* Ed. Dunod
TEMPRADO, J.-J., MONTAGNE, G. (2001) *Les coordinations perceptivo-motrices*, A. Colin, Paris.
THEUREAU, Jacques (2006) *Le cours d'action* Toulouse, Octares.

Laurence Cornu : Réflexivité rationnelle, sensible, pensive…

Présentation

Laurence Cornu est Professeure à l'université François-Rabelais de Tours, spécialiste de philosophie de l'éducation, membre de l'EA 4246 DYNADIV (Tours-Limoges) et chercheur associé à l'EA 4008LLCP, *Logiques contemporaines de la philosophie* (Paris 8).
Directrice du département des sciences de l'éduction et de la formation de l'Université François Rabelais de Tours, Laurence Cornu a un cursus de philosophe (ENS, agrégation, Doctorat, HDR), et

un parcours de recherche en anthropologie philosophique et politique, issue d'une situation de formateur d'adultes. Après un DEA d'histoire sous la direction de Mona Ozouf, elle fait une thèse avec Jacques Poulain sur les premiers mouvements républicains sous la Révolution Française, la crise du discours républicain contemporain l'ayant conduite à remonter à ses sources révolutionnaires. Ce travail la conduit à étudier non seulement les discours politiques (entre autres, ceux qui ont pour objet de fonder l'école publique), mais la parole publique dans sa dimension performative, (« les mots justes prononcés au bon moment qui font de l'action » selon la formule de Hannah Arendt), puis non seulement les actes fondateurs, mais les phénomènes de méfiance qui ont marqué la Terreur. Elle a été alors conduite à poser le problème des régimes de confiance, des crédibilités et des sociabilités nécessaires aux institutions, particulièrement aux institutions démocratiques qui ont rompu avec le « droit divin ». Son travail de recherche au sein du Laboratoire de l'Université de Paris 8 a dès lors porté sur la question de savoir sur quelles hypothèses anthropologiques pouvaient reposer les expériences d'émancipation, et les régimes de confiance émancipatrice (HDR) propres aux expériences, aux éducations démocratiques. Prenant au sérieux la « crise de l'éducation », qui se présente comme une crise de « l'institution des enfants », une telle recherche rencontre également la question en ces termes : sur quels invariants, quels interdits, quelles théories des pulsions ou des « passions » peut-on appuyer une éducation démocratique et une théorie politique qui ne soit ni cynique, ni irénique ? Le « rapport à l'autre » est ici décisif. Son travail s'étaye de la pensée contemporaine, philosophique, psychanalytique, anthropologique : Hannah Arendt, pour l'action, (et aussi Claude Lefort, Miguel Abensour) Derrida, pour l'institution, (mais aussi Pierre Legendre, Didier Anzieu…), Jacques Rancière pour l'émancipation, Merleau-Ponty (le corps, la parole, la perception, l'expérience), Canguilhem (le concept de normativité), etc. … L'action et le potentiel instituant des actes, les arts éphémères comme métaphore de l'action, les régimes de crédibilité et de confiance, les formes de résistance aux normalisations, l'hospitalité… sont des objets de réflexion sur lesquels elle a aussi écrit en espagnol, ayant trouvé en Argentine depuis une quinzaine d'année une réception importante de ses travaux. Elle travaille actuellement la question de la diversité sur le projet ECOS (2009-2011) : *Diversité culturelle, citoyenneté et démocratie en Argentine et en France : les défis de l'intégration et les figures politiques, juridiques et esthétiques de l'hétérogénéité.* Elle proposera ici l'idée selon laquelle la question de la réflexivité, point décisif dans le champ pratique et dans une perspective épistémologique doit pouvoir être *réfléchie* à partir de l'expérience artistique, esthétique et psychanalytique.

Deux communications « représentatives » :

-« La confiance comme relation « émancipatrice » », Actes du Colloque *La Structure cognitive de la confiance* EHESS, publies sous le titre *Les moments de la confiance,* sous la direction de Albert Ogien, et Louis Quéré, Economica, 2006.

-« Normalité, normalisation, normativité. Pour une pédagogie critique inventive », *Le Télémaque,* PUC, 2010.

Intervention de Laurence Cornu

Qu'entendons-nous par réflexivité ? Il semblerait qu'il y ait plusieurs usages du terme, qui en font plusieurs conceptualisations, et que ces usages n'ont pas les mêmes conséquences ou enjeux.

La tradition philosophique fait de l'exercice de la réflexion rationnelle, le propre de l'homme. Il arrive donc qu'on englobe « la philosophie » dans le signifiant « réflexivité », et l'on peut présenter chaque philosophie comme l'invention renouvelée d'un discours réflexif nouveau : « savoir qu'on ne sait rien », « science avec conscience », *cogito*, esprit critique, conscience malheureuse, « odyssée » de la conscience, considérations intempestives, interrogation existentielle, conscience de soi et pas seulement conscience de l'objet, « pensée » et pas seulement « savoir », inquiétude, angoisse, « révoltes logiques », indisciplinarité, « déconstruction », etc.… La réflexivité dans la *diversité* de ses exercices est le déploiement inconfortable, indéfini, et *inventif* de la conscience visant une conscience accrue, conscience de soi, du soi vivant et connaissant : elle manifeste l'activité inlassable de l'esprit et peut en accompagner (en initier ou en couronner, a-t-on ou penser) toutes les aventures.

Une inflexion contemporaine insiste sur la condition historique des sociétés modernes dont l'avenir dépend d'elles-mêmes, et, où de ce fait, chacun est amené à juger de sa vie propre et de la vie collective, et fait donc nécessairement *retour sur* ses actes, et sur ce sur quoi il s'accorde avec les autres : les normes sont confrontées, discutées, les individus des sociétés démocratiques exercent nécessairement là une réflexivité normative. La réflexivité est liée à l'éthique de la communication (Habermas), inséparable de l'activité sociale (Giddens). La réflexivité s'exerce dans le langage, dans un certain usage conscient, rationnel, du langage. Depuis la « verbalisation », qui décrit ce qu'on fait, jusqu'à l'argumentation qui justifie ce qu'on pourrait ou devrait faire, en passant par la conceptualisation des faits et phénomènes, le langage est impliqué dans la prise de conscience individuelle et collective qui semble être le cœur opératoire de la réflexivité.

Si nous n'avons pas sans doute d'autre choix que de nous parler et de nous exercer à une réflexivité rationnelle, il n'est pas sûr que ce sens épuise les potentialités de la réflexivité, ni que quelque chose d'essentiel n'échappe pas aux « pinces de la raison », selon l'expression de Musil (*Le désarroi de l'élève Torless*). Ou encore : s'il y a une réflexivité de « l'esprit de géométrie », une systématicité rationnelle de la réflexion, il semble aussi y en avoir une de « l'esprit de finesse », mais cela encore en plusieurs sens.

En sciences de l'éducation, on lie la réflexivité à une certaine raison pratique, et à une autre épistémologie que celles de sciences de la rationalité mécanique. La réflexivité désigne ici d'une part la reconnaissance d'une certaine pratique comme lieu de savoirs irréductibles à des anticipations déductives (Schön). Elle est d'autre part l'emblème épistémologique d'une certaine conception de la légitimité et de la méthodologie des sciences humaines : réflexion sur des faits significatifs, relevant (pour faire vite) plutôt de la compréhension (ou de l'interprétation) que de l'explication, sur des hypothèses de sens plutôt que de causes. Toute dimension herméneutique suppose non seulement une interrogation sur le sens, mais une réflexion sur le sens, et une réflexivité sur les *donations de sens*. On comprend ici les enjeux pratiques (enjeux de formation, enjeux pédagogiques), et les enjeux épistémologiques (dans les sciences *humaines*) qu'illustre ce colloque.

La discussion que l'on souhaite engager porte alors sur deux réflexions ouvertes précisément par ce qui précède :

1. La première consiste à se demander ce qu'est cette réflexivité pratique, en quelque sorte sensible, qui n'est pas réductible à la réflexivité rationnelle et même verbale, cette « raison sensible » qui semble « opérer » dans la pratique, mais aussi dans l'interprétation. Cette capacité d'un certain jugement de connaissance semble opérer comme principe, comme saisie et comme ajustement à la fois, et elle se joue *dans le sensible même*, avec quelque chose de proche de ce que Montaigne nomme « *distingo* » *(Essais,* LII, Chapitre 1). Ce n'est pas tant un retour de la raison surplombante sur un donné brut, mais un jeu sensible *dans la perception même* dont l'action est inséparable. On peut ici, également, librement s'intéresser à ce que Kant a appelé le « jugement réfléchissant », dimension caractéristique du jugement esthétique. Le jugement esthétique se distingue d'un jugement *déterminant*, qui dispose déjà des catégories et déduit de l'application de ces catégories ce qu'il faut conclure d'un cas. Le jugement esthétique ne peut rien déduire d'un concept inexistant de beauté, et pour déclarer quelque chose « beau », (à tort ou à raison) il ne peut que « réfléchir », « se réfléchir ». Faire retour sur, sur quoi ? La « raison sensible » présupposée chez le praticien réflexif est-elle de cet ordre ? Mais alors comment penser cette « sensibilité réfléchissante », ou cette perception réflexive ? A quoi est-elle sensible ? Quelle sorte de « réflexe » est-ce là ? Que pourrions-nous en dé-conditionner ? A quels *distingos* sommes –nous, ou pouvons –nous nous rendre sensibles ? Comment, et à quoi nous rendons-nous *attentifs* ? Le langage y a –t-il une part et laquelle ? Une prise au sérieux de la réflexivité implique ici une révision de l'opposition reçue entre sensible et intelligible. Ou encore : le pari pratique implique bien une révision épistémologique, mais celle –ci a des enjeux … philosophiques, de théorie de la connaissance, mais pas seulement.

2. La seconde réflexion consiste à ne pas oublier que le sensible n'est pas seulement « physique » pour l'être humain. Ou encore, si une tâche difficile est de repenser l'opposition hiérarchisante entre sensible et intelligible, il faut considérer ce que signifie de poser que l'être humain est un « parlêtre » : un « corps et âme » qui est un « vivant parlant ». Ou encore : le « sensible » est investi d'imaginaire et de symbolique Et si dans certaines conditions, il peut être éveil, alerte,

attention et acuité, il peut aussi être tout en illusion, fantasmes, projections, miroitements et aveuglements. Et c'est alors par l'effet énigmatique d'événements d'étrangeté, qu'une autre réflexivité peut *faire irruption*, qui nous rend pensifs par suspens d'une évidence, ou d'une interprétation première. Il n'est pas sûr, autrement dit, que la réflexivité rationnelle, et que la réflexivité sensible même, épuisent les potentialités de réflexivité : ce qui nous *donne à penser*, nous rend pensifs, nous donne l'idée d'un *autre sens possible*, relève alors de « rencontres de l'autre » (en plusieurs sens et plusieurs formes). La réflexivité n'est alors ni transparence à soi, ni verbalisation de tout acte, ni épuisement du sens, ni contrôle total de toute action, ni surestimation de l'intuition, mais précisément ce qui nous fait prendre conscience d'opacités irréductibles et cependant pleines de finesse et de potentialités inattendues. Réflexivité encore ou limite portée au désir de transparence à soi et de contrôle ? Cette réflexivité-là, - que j'appellerai « réflexivité pensive » - nous arrache au reflet de Narcisse. Par son caractère d'après coup et son allure de processus indéfini et peut-être indéterminé, elle ouvre non pas tant un espace monologique de maîtrise, qu'une temporalité dialogique inachevable.

Atelier 1 – Postures et interprétations

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

Sylvaine Derycke
Doctorante, E.H.E.S.S. C.E.S.P.R.A.

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. La démarche consiste ici à se plonger *in situ* dans l'histoire de cette relation au terrain qui est tour à tour l'histoire d'un sujet-chercheur et d'un sujet de recherche se construisant ensemble. 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.

- *Peau d'âne ou l'histoire d'une double vie schizophrénique*.
Athlète depuis de nombreuses années et étudiante en Anthropologie, je menais ces deux activités parallèlement, l'une étant hermétique à l'autre. A l'époque mon terrain concernait une pratique votive à Montpellier et consistait à en questionner le caractère religieux. C'est lors d'un championnat durant lequel je fus témoin d'une pratique rituelle que cette thématique fit irruption dans ma pratique. C'est ainsi que petit à petit mon regard s'est dédoublé : il est devenu celui d'une athlète mais aussi celui d'une « apprentie ethnologue ». Une blessure a occasionné un éloignement de ce milieu m'obligeant à me « déshabituer » : je n'étais plus athlète pour un temps et au fil des lectures d'ouvrages scientifiques je devenais progressivement chercheur. Puis vint le moment du retour sur la piste. Reprendre l'entraînement, *refaire* son corps, signifiait découvrir un autre corps, mais aussi un corps à *faire autre* : un corps entendu comme médium d'enquête de terrain. L'émergence de cette double identité – athlète-chercheur – s'est faite progressivement, l'une étant la condition de l'autre. Enfin vient le départ pour Paris et l'intégration d'une structure mythique l'I.N.S.E.P. dans laquelle je m'entraîne, travaille en tant que surveillante d'internat, et vis.
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. 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.

- *Un horizon décloisonné ou la sortie du piège méthodologique*.
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 bourdieusienne reposant sur le clivage entre un sujet empirique, dans un rapport immédiat au monde capable de connaissance par corps, et un sujet scientifique, objectivant et objectivé, rationnel. J'avais littéralement incorporé cette pensée : sorte d'incarnation, le verbe s'étant fait chair et ayant fait ma chair, tel un témoin vivant contre mon gré de la façon dont des concepts se font corps et font mon corps. Fidèle aux exigences bourdieusienne – ne faisant que complexifier les dichotomies traditionnelles sujet/objet, raison/émotion, enquêteur/enquêté – 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. Ni objectivité radicale, ni subjectivité radicale, ni objectivation parfaite d'une subjectivité extrême : il a fallu réaménager certains cadres pour construire l'approche la plus appropriée à l'égard de ce milieu.

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

Je me suis alors laissée aller volontairement en adoptant une posture qui me semblait plus juste : ne plus cloisonner ma vie, laisser les choses s'interpénétrer et se confondre, se laisser flotter dans une *immersion réflexive*. Il s'agit de comprendre et de faire émerger par résonnance avec ce milieu. Cet acte suppose une *sensibilité* à l'autre, de se laisser agir par l'autre, en tenant compte du registre infralangagier. Cela nécessite un *dessaisissement* de soi s'apparentant à une forme de *passivité éveillée*, une *appréhension vagabonde*. 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[1]. Cette forme d'approche est faite de tâtonnements constitutifs, d'irrégularités.

Il faut entendre également cette compréhension comme une *disposition* : 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. Car tout sujet n'accède à lui-même et aux autres que du dehors[2] de sorte qu'il n'est pas dans un rapport de confrontation au monde et à l'altérité. Une disposition qui de ce fait ne me coupe pas de ce milieu, ne crée pas de fossé entre l'enquêteur et l'enquêté, entre un sujet et son objet, bien au contraire : elle crée de l'entre-deux, de l'homogénéité, elle m'y plonge et plonge en moi dans un *laisser-aller rattrapé*. La compréhension de l'autre passe inévitablement par la compréhension de soi et de mon expérience sportive, du fait de cet espace d'homogénéité. La singularité apparaît alors comme la condition d'un travail de qualité.

- *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. Une extériorité semble constitutive du processus même de l'écriture mais elle n'est pas *extériorisante*, elle est la condition d'une construction de la chose, d'une *immanence* à la chose. Car cette *chose* n'est pas entendue comme une réalité physique extérieure et objective mais comme ce qui apparaît à la perception : elle est une construction, une représentation. L'écriture, n'étant pas envisagée comme un moyen d'objectivation et de distanciation du chercheur par rapport à son objet, n'est pas un obstacle à la restitution d'expériences : elle est la condition d'un *toucher*. *Toucher* qu'il faut entendre au sens d'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, comme une coïncidence, au moyen d'une conceptualisation basse. Il s'agit de restituer, de comprendre et se faire comprendre : restituer engage une traduction. Se faire *passeur* : 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 et ce pour parachever le processus de compréhension de ce milieu.

BIBLIOGRAPHIE

BAZIN Jean, *Des clous dans la Joconde*, Toulouse, Anacharsis, 2008.
BENSA, Alban, *La fin de l'exotisme*, Toulouse, Anacharsis, 2006.
BOURDIEU Pierre, *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987.
- *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.
- *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
- *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir, 2004
BOURDIEU Pierre et WACQUANT Loïc J.-D., *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992.
FABIAN Johannes, *Le temps et les autres, comment l'anthropologie construit son objet*, Toulouse, Anacharsis, 2006 (1983).
FAVRET-SAADA Jeanne, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977.

[1] SIMMEL GEORG, *Sociologie et épistémologie*, PUF, Paris, 1981, pp. 226.
[2] NANCY Jean-Luc, *Corpus*, Paris, Métailié, 2006, (2000), pp. 118.

MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.
NANCY Jean-Luc, *Corpus*, Paris, Métailié, 2006, (2000).
- *L'intrus*, Paris, Galilée, 2000.
VIDAL Laurent, « L'instant de vérité », *L'Homme*, 173/2005, pp. 47-74.
WILLIAMS Patrick, *Nous on n'en parle pas. Les vivants et les morts chez les Manouches*, Paris, MSH, 1993.

DE LA TENSION ENTRE L'« IDENTIQUE » ET LE DIFFEREND …

Kpêdétin Ahouansou
Doctorante à l'EHESS – Laboratoire d'Anthropologie Sociale

Une des principales questions à laquelle est confronté l'anthropologue, est l'impact des relations qui s'établie entre ce dernier et les participants à sa recherche. Que le terrain se déroule en pays lointain ou en milieu urbain dans une société « occidentale », quel que soit l'objet de son étude l'anthropologue se confronte au *différent* et au *différend*. Au *différent* parce ce que celui-ci est placé d'emblée (semble t-il) en position d'altérité mais aussi, au *différend* pace que malgré l'empathie qu'il pourrait éprouver une distance existe ou se créée entre *lui* et *eux*.

Le concept de « race » n'est pas mort. En cherchant à mettre le doigt sur un malaise social, la banalisation d'un discours racisant s'installe assez confortablement dans l'espace public français (médias, politiques, scientifiques et globalement au quotidien) depuis, semble-t-il, l'hiver 2005, *du fait* de mouvements qui ont secoués ses banlieues. Le concept de « race » demeure un impensé au sein de l'anthropologie française parce que vouloir le discuter conduit à l'opprobre. En effet un accord tacite est né au sortir de la Seconde Guerre Mondiale, depuis le concept ne *se dit* plus scientifiquement ou prend nécessairement des guillemets. Aujourd'hui deux camps s'affrontent, les tenants d'un discours sur la racialisation (Fassin & Fassin 2006) ; de l'autre les détracteurs de la questions (post) coloniale (Amselle 2008).

La tradition française, qui puiserait ses racines dans le vouloir d'*intégration* de ses minorités par la démarche républicaine a permis le développement d'études portant sur l'immigration, et se cherche aujourd'hui du fait de l'ambigüité que souligne la discrimination raciale à l'encontre de ses citoyens. Reconnaître l'existence des discriminations raciales c'est dire implicitement (explicitement ?) que l'idée de « race » sévit encore dans notre société, que la reconnaissance juridique de la discrimination raciale constitue, une épreuve critique pour les sciences sociales françaises (Fassin 2002). Or, l'histoire du concept de race atteste les difficultés à l'employer scientifiquement au XXI^{ème} siècle cependant que son usage vernaculaire révèle *du social*.

La condition noire, selon Pap Ndiaye fait référence à une expérience sociale commune qui conduit à la formation d'identités *fines* et/ou *épaisses* (*subies* et/ou *choisies*). Dit autrement, cette expérience est celle d'être considéré comme noir dans l'espace français, en subissant souvent discrimination et stigmatisation.

Je suis une Française noire engagée dans une étude sur des Français noirs. Par conséquent, je suis *dedans* et *dehors*, et me situe à *l'extrémité* de tensions politiques. Du *dedans*, je suis *considérée* noire par mes participants, du *dehors* il y a distance entre l'anthropologue et son objet de recherche ; à *l'extrémité* je mets à l'épreuve la discipline car a-normale (femme et noire) par mon questionnement j'amplifie une des nombreuses normes de la société française (un univers académique masculin et blanc en majorité).

Il n'est plus à démontrer que l'expérience ethnographique est conditionnée par la culture et l'expérience biographique du chercheur. La crise épistémologique que traverse notre discipline admet l'influence du « conditionnement » en portant un regard autocritique à l'aide de la réflexivité. La réflexivité s'est prendre de la distance mais c'est aussi reconnaître d'où part le chercheur et pour arriver où.

Les réflexions que je présente dans cet article sont celles que font naitre une pratique de recherche à Paris consécutive à deux expériences de terrain en milieu urbain français (à Lyon), où j'étudie les représentations de soi (identités politiques), et les discours relatifs à la question raciale. En particulier, j'essaie de cerner l'évolution de leur discours depuis sa mise à l'épreuve dans le discours public français et j'examine qu'elles pratiques son apparition suscite.

C'est donc à partir de mon expérience académique, prise au sens large, et de l'étude de cette « communauté » les Français noirs, que j'ai choisi de proposer de prendre de la distance, afin d'évaluer la part spécifique de réflexivité d'une doctorante noire.

Regards croisés sur la réflexivité : appropriations d'une théorie

Roux Angélique
MCF en Sciences de l'Information et de la Communication, CERTOP, Toulouse.
Hémont Florian
doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication, CERTOP, Toulouse.

Les chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) s'interrogent régulièrement sur les concepts et théories mobilisés tout comme sur leurs pratiques : questions méthodologiques (Bouzon, 2006) et pertinence des « migrations conceptuelles » (Bouillon, Bourdin et Loneux, 2007) sont ainsi régulièrement discutées. Dans un article sur la mobilisation de la théorie de la structuration de Giddens en SIC, Roux (2007) s'interroge sur les pratiques du chercheur et les empreintes laissées par ce dernier sur les plages de l'épistémée des sciences (Le Moigne, 1995) à travers les manipulations, emprunts et traductions. Deux colloques en 2010 abordent également la question sous cet angle (un séminaire doctoral intitulé *Posture du chercheur en SHS : une construction en équilibre entre réflexivité et contraintes ?* et un colloque dans le cadre de l'ACFAS, *Réflexion et réflexivité dans la formation et la profession enseignante: regards théoriques et critiques*). Qu'il s'agisse d'enseignement ou de production scientifique, ce sont bien ici la (les) manière(s) dont se construi(sen)t les ressources interprétatives du chercheur qui est (sont) questionnée(s) mais aussi leur(s) limite(s).

Dans nos travaux ancrés en communication des organisations, pan des SIC où organisé et organisant sont en discussion, la théorie de la structuration d'Anthony Giddens est particulièrement pertinente en ce qu'elle propose de ne plus disjoindre micro et macro mais plutôt de les penser comme participant d'un même mouvement, en appréhendant le contexte dans une acception selon laquelle l'activité et les acteurs contribuent à le spécifier en même temps qu'il agit sur eux. La notion de réflexivité suppose alors une pensée en retour sur l'action et son contexte. *« Elle participe du fondement même de la reproduction du système de telle sorte que la pensée et l'action se réfractent constamment l'une sur l'autre.* […] *La réflexivité de la vie sociale moderne, c'est l'examen et la révision constante des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes, ce qui altère ainsi constitutivement leur caractère. »* (Giddens, 1994, p.44-45). Il nous semble cependant nécessaire de nous interroger quant à la pertinence de l'utilisation d'une méta-théorie telle que celle de Giddens, peu applicable dans les faits et dans laquelle la réflexivité, si elle est définie, n'en demeure pas moins une boîte noire.

Des auteurs contemporains (Poole, DeSanctis, 1990 ; Orlikowski, 1992, 2000) ont mobilisé la théorie de la structuration à la recherche de nouveaux concepts pour traiter de l'informatisation dans les organisations (Groleau, 2002). Prenant appui sur l'approche structurationiste, Orlikowski (2000) repense le rôle et la nature des technologies dans les organisations, ce qui la conduit à retravailler l'idée de dualité du structurel de manière à introduire la dualité des technologies (1992), ces dernières étant d'ailleurs considérées dans les recherches en communication organisationnelle à la fois comme structurées et structurantes. Dans sa conceptualisation du « structural model of technology » (2000, p. 410) elle propose alors de saisir la technologie comme ayant deux modes itératifs profondément imbriqués dans lesquels l'action humaine est centrale. En cela, elle envisage la distinction entre les interactions participant à la mise en forme des outils, alors supports de prescriptions d'usages (*design mode*, 1992, p. 408), et les interactions par lesquelles les acteurs s'approprient ces mêmes outils (*use mode*, idem). D'une certaine façon, la formule de Daniel Bougnoux : « L'émetteur propose, le récepteur dispose, voire oppose à la performance un recadrage ou une interprétation sauvage » (2001, p. 41) bien que faisant référence à la construction de sens, nous semble remarquablement introduire l'idée d'appropriation. Nous considérons alors les outils techniques comme vecteurs de prescriptions en tant que règles et ressources. Mais ici, ce qui importe réside davantage dans la manière dont les acteurs, en situation d'utilisation (ou se projetant dans une future utilisation) d'outils techniques, se conforment aux prescriptions, les contournent, les transforment, les adaptent, dans un mouvement de relocalisation de ceux-ci. Nous pensons que ce travail d'élaboration de pratiques *in situ* dans un processus de structuration s'opère par la réflexivité des acteurs, processus qualifié d'appropriation par Poole et DeSanctis (1990).

Néanmoins, plutôt que tenter de déterminer si l'introduction de technologies engendre des effets positifs ou négatifs, Orlikowski les place tels des médias de pratiques sociales nécessairement contraignants et habilitants (1992, p. 411). En prolongeant ces travaux, elle propose d'approcher les technologies par le mouvement continu s'établissant entre usage et évolution de celles-ci au sein des organisations à l'aide d'une focale sur les pratiques des acteurs. Dans ces travaux, la théorie de la structuration est retravaillée afin de proposer un modèle pour comprendre les usages d'une technologie dans un groupe, montrer l'importance des processus d'interaction et aider à expliquer pourquoi les comportements observables diffèrent souvent de ceux attendus des concepteurs. Toutefois, les tentatives d'Orlikowski (1992, 2000) ou de Poole et DeSanctis (1989, 1990) s'avèrent incomplètes et laissent de côté des pans importants de la théorie originelle et notamment cette boîte noire de la réflexivité.

En confrontant ces travaux anglo-saxons aux apports de la sociologie des usages, Roux (2003) propose un cadre d'analyse mettant en avant la question du changement dans une perspective multi-dimensionnelle : changements dans et par l'organisation, changements de pratiques professionnelles, changements par la technique, changement par les acteurs dans une perspective de réflexivité entre concepteurs et utilisateurs *via* l'observation des activités d'information et de communication des acteurs. Toutefois, ce travail se devait d'être approfondi dans sa dimension réflexive (notamment par une prise en compte plus importante des interactions), et nécessitait de se prolonger dans l'étude des processus d'appropriation du point de vue des collectifs et des groupes professionnels.

Dans le cadre de ce colloque, nous avons été amenés à confronter nos lectures et interprétations respectives de Giddens et nos cadres d'analyse respectifs. De cette confrontation ont émergé une (ré)interprétation et une (ré)appropriation partagées qui, d'une part, nous pousse aujourd'hui à proposer un nouveau cadre d'analyse qui se voudrait plus générique, et d'autre part, à ré-interroger de manière conjointe nos travaux et pratiques de recherches respectifs à travers ce nouveau cadre d'analyse.
Ainsi, nous nous inspirons des travaux pré-cités afin de penser la dynamique technologie-organisation dans sa dualité. En cela, nous proposons de distinguer les porteurs de projets de formes organisationnelles (à travers les outils et méthodes qu'ils proposent) et les récepteurs de ces projets. Notre dessein réside alors dans notre volonté de saisir la mise en mouvement entre une organisation en projet et une organisation en action par les truchements réflexifs suscités par ce qui est mis en proposition dans les scènes interactionnelles. Ce cadre présente la particularité de permettre une analyse concomitante des niveaux méso- micro- et macro- : les dynamiques organisationnelles peuvent

y être en permanence associées à celles d'hypothèses sur les changements sociaux et à une étude des pratiques des acteurs et/ou des jeux d'acteurs au travers d'interactions plus localisées, évacuant la dichotomie traditionnelle et jugée stérile par Proulx (2001) entre macro- et micro-. Ce cadre d'analayse permet au chercheur, par l'entrée des outils, de réinterroger les pratiques et les formes de communication, et par un mouvement réflexif de (ré)interroger les conceptions techniques et organisationnelles.

BIBLIOGRAPHIE

Bougnoux, D., 2001, *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, La Découverte.

Bouzon A., Meyer V.(dir.), 2006, La communication organisationnelle en question. Méthodes et méthodologies, Paris: L'Harmattan.

Bouillon J.-L., Bourdin S., Loneux C., 2007, Migrations conceptuelles. D'où viennent les concepts de la communication organisationnelle ?, *Communication et Organisation*, n°31, pp.7-25.

Giddens A., 1994, *Les conséquences de la modernité*, (Meyer O., trad.), L'Harmattan, Théorie sociale contemporaine, Paris.

Groleau 2002, Structuration, situated action and distributed cognition : rethinking the computerization of organizations, *Systèmes d'Information et Management*, vol.7 (2), pp.13-36.

Le Moigne J.-L., 1995, *Les épistémologies constructivistes*, Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je.

Orlikowski, W. J., 1992, The Duality of Technology: Rethinking the Concept of Technology in Organizations, *Organization Science, 3*(3), pp. 398-427.

Orlikowski, W. J., 2000, Using Technology and Constituting Structures: A Practice Lens for Studying Technology in Organizations. *Organization Science, 11*(4), pp. 404-428.

Poole M.S. & DeSanctis G., 1990, Understanding the use of group decision support system : the theory of adaptative structuration, in : Steinfield C. & Fulk J., *Theorical perspectives on organization and new information technologies*, Sage, p.173-193.

Poole M.S. & DeSanctis G., 1989, Use of group decision support systems as an appropriation process, in : *Proceedings of the 22nd annual Hawaii International conference on system sciences*, Vol.4, p.149-157.

Proulx S., 10-13/01/2001, Usages des technologies d'information et de communication : reconsidérer le champ d'étude ?, *Emergences et continuité dans les recherches en information et communication*, présenté au XIIème Congrès national des sciences de l'information et de la communication, SFSIC, Paris, pp.57-66.

Roux A., *Evolution des systèmes d'information et transformation des organisations : des dynamiques renouvelées*, Thèse de doctorat, Université du Mirail, Toulouse, 2003, 312p.

Roux A., 2007. De l'usage à la pratique : les processus d'appropriation. Emprunts à la théorie de la structuration et empreinte du chercheur, *Communication et Organisation* n°31, pp.125-139.

Atelier 2 – Intervention sociale et éducative

Réussite scolaire et enjeux identitaires en polynésie française : Quelles postures réflexives pour quel(s) projet(s) éducatif(s) ?

Cécile SAINT-MARTIN
- Université Rennes 2, laboratoire PREFics, Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones - information, communication, sociolinguistique - EA 3207-
- Université Bordeaux IV Montesquieu – IUFM d'Aquitaine

Notre réflexion, actuellement engagée dans l'élaboration d'une thèse doctorat en Sciences du langage, s'appuie sur l'expérience – réflexive - d'un parcours d'enseignement / formation auprès d'enseignants pendant 6 ans, sur les données issues d'une enquête sur les représentations linguistiques, des visites de classes et des entretiens avec les acteurs du système éducatif.

Évaluée en grande partie par les travaux et publications des cadres officiels (CESC 2000, IGEN 2007), la question de la réussite scolaire en Polynésie française - mise en corrélation avec les données ethniques (Poirine 1992) -, a été formulée durant les vingt dernières années comme une problématique de l'échec scolaire, et notamment celle de « l'échec scolaire polynésien ».

Ce phénomène est interprété le plus communément comme le produit d'un déficit d'appropriation du français par les enfants polynésiens, conduisant à un semi-linguisme préjudiciable à la construction des connaissances via la scolarisation. Présent dans les discours de certains experts, relayé par les médias, et repris par la littérature grise (mémoires universitaires…), ce point de vue est resté longtemps dominant. Ainsi, en 2003, un texte du Ministère de l'éducation polynésien déterminait des pistes d'action visant à « corriger de manière appropriée les effets de l'interaction entre les langues en présence ».

Toutefois d'autres dynamiques explicatives se dessinent, conduisant, dans la « francophonie océanienne postcoloniale » (Bambridge, Salaün 2005), à convoquer le donné anthropologique et à explorer les processus de construction historique (« malentendu culturel », Baré 2002, Rigo 1997, AlWardi 2008), comme le champ de l'interculturalité. (Fillol-Vernaudon 2009).

Parallèlement, en 2005, le Ministère de l'éducation a mis en place une expérimentation visant à développer l'enseignement du *Reo Maohi* en primaire. En associant l'enjeu de la réussite scolaire - C*ontribuer au développement personnel de l'enfant et à sa réussite scolaire*.- et celui de l'enjeu identitaire - *Valoriser le patrimoine linguistique et culturel polynésien et participer à sa transmission-*, ce projet marque une étape nouvelle pour la didactique des langues et des cultures en Polynésie française, instituée comme valeur, mais aussi comme finalité pragmatique : *S'ouvrir à l'Autre.*

Dès lors, entre pratiques sociales et culture scolaire, il nous a semblé intéressant d'examiner quelques points d'articulation de ces deux enjeux, réussite scolaire et développement personnel. En d'autres termes, au sein de l'espace scolaire polynésien - espace largement marqué par les langues de l'école et les enjeux identitaires - en quoi une mise en perspective réflexive est-elle susceptible de contribuer à la construction des sujets comme à la construction du social, et de contribuer ainsi à la réussite scolaire ?
Nous examinons ici l'espace classe sous trois aspects saillants :

1- <u>L'espace classe comme lieu d'acculturation</u>

Du point de vue de la didactique des langues et des cultures, l'espace scolaire en Polynésie Française apparaît structuré par des dynamiques en tension, qui sont par exemple relatives :

- aux objets didactiques : langue vs parole, patrimoine vs pratiques sociales
- à la planification didactique : bilinguisme vs métissage
- aux institutions : culture vs école, statique vs dynamique
- aux enjeux éducatifs : développement personnel vs stratification sociale

De cet ensemble intrinsèquement conflictuel et globalement disjonctif, peine à émerger une culture scolaire identifiable et consensuelle, propre à intégrer l'ensemble des élèves (conflits de loyauté). Ainsi, bien que les situations soient très contrastées, il apparaît trop souvent que la culture de l'école reste, pour un grand nombre d'entre eux, une culture « hors-sol [1]».
Dès lors, l'instauration d'une dynamique réflexive au sein de la classe offre des perspectives intéressantes (intégration raisonnée de parlers locaux fonctionnels, réflexion métalinguistique, métacognitive.), en permettant aux élèves non pas d'accéder à une culture « déjà là », mais au contraire de produire eux-mêmes les cadres anthropologiques intégratifs[2]. (*Unitas multiplex*, cf. Morin 1990, Blanchet 2003).

Cette dynamique réflexive produit une reconfiguration de l'espace classe, en un nouvel espace didactique langagier, territoire interactionnel à (co-)construire, réenculturer, et cultiver. (Arendt, 1989)

2- <u>L'espace classe comme lieu de socialisation, lieu d'élaboration de soi et du groupe social.</u>

Du point de vue de l'élève, et de son répertoire langagier, toute construction identitaire pose la nécessité de la reconnaissance de soi, dans la confrontation du rapport à soi, et à l'autre.

Or, en Polynésie française, le « paradigme du métissage » (Saura, 2008), entre réalité socio-ethnique et construction idéologique, conduit à ce que l'identité d'un individu se présente comme une constellation pluriculturelle. En quelque sorte, l'Autre est un élément constitutif du moi, sa présence est une altér-ation, difficilement objectivable.

L'école a un rôle à jouer dans la construction de cette objectivation (« distinguer pour relier », Morin 1990), et l'espace didactique langagier vient à constituer un espace réflexif où les acteurs, en tant que sujets mutuellement objectivants, participent par leur interaction à la construction de l'altérité, c'est-à-dire, de façon récursive, à une co-construction identitaire, et ce, sur le plan individuel comme collectif.

Dès lors, il paraît intéressant d'explorer en quoi, procédant d'une alter-réflexivité, le « métier d'élève » comme « l'identité professionnelle » de l'enseignant ont quelque chose à voir avec la professionnalité du chercheur (Bretegnier, 2007), par rapport aux modalités de son être au monde (compréhension / intervention …voir point suivant).

3- <u>L'espace classe comme microcosme hologrammatique du système éducatif en Polynésie française : réflexivité et intervention sociale.</u>

Conçu dans une perspective sociodidactique complexe, l'espace didactique langagier devient à la fois produit et processus ; partant, c'est l'ensemble de l'intervention éducative scolaire qui mérite d'être interrogé. Il y a donc lieu de poser la question :

- de son utilité sociale, entre prescription institutionnelle et nécessité d'innovation
- de son organisation : peut-on concevoir une réflexivité organisationnelle ?
- de ses finalités : pourquoi faut-il réussir à l'école ? quelle école pour quelle société au XXIe siècle ? réussite, évaluation et éthique.

[1] L'expression vise à renvoyer à la situation économique de la Polynésie française, ainsi qu'à l'anthropologie du *pito*.
[2] Exemple : séance de 5e sur *Farce de Maître Pathelin*.

C'est aux acteurs qu'il appartient de définir les réponses, et notre propos, modeste, n'a pas la prétention de se substituer à leur parole. Nous cherchons seulement, dans une posture convergente, à identifier des axes stratégiques susceptibles de produire des pistes techniques visant à améliorer la qualité du projet scolaire, à partir de l'examen du réel.

C'est pourquoi notre conclusion s'inscrit dans une perspective comparatiste, et l'examen de la réflexivité au sein des systèmes éducatifs en contexte de diversité nous conduit à plaider pour une éco-anthropologie culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDT Hannah, 1972, *La crise de la culture*, Gallimard, 380 p.
- AL WARDI Sémir, 1998, Tahiti *et la France, le partage du pouvoir*, Paris, L'Harmattan, 280 p.
- AL WARDI Sémir, 2008. *Tahiti Nui ou les dérives de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, 263 p.
- ANDRÉ Sylvie, 2004, «Autonomie institutionnelle, identité linguistique, identité culturelle», *Revue juridique polynésienne* (RJP), Tahiti, Association de législation comparée des pays du Pacifique (ALCPP), numéro HS.
- BAMBRIDGE Tamatoa, DOUMENGE J.-P., OLLIVIER Bruno., SIMONIN Jacky. et WOLTON Dominique (éds), 2002. *La France et les Outre-Mers. L'enjeu multiculturel*, *Hermès* 32-33, 634 p.
- BAMBRIDGE Tamatoa, 2006, « Francophonie océanienne », in Bambridge T, Wolton D. (Ed), *Mondes francophones*. Editions de l'Adpf, Ministère des affaires étrangères, Février 2006, 734 p. www.adpf.asso.fr/adpf-publi/folio/mondes_francophones/11.pdf
- BARÉ Jean-François, 2002, *Le malentendu pacifique*, Hachette, collection « Histoire des gens », 280 p.
- BILLIEZ J. (dir), 2003, *Contact des langues - Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, Espaces discursifs, 318 p.
- BLANCHET Philippe., « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques » in Blanchet, Ph., Calvet, L.-J. et Robillard, D. de, *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question*, *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique* n° 1, Lesclap-Université d'Amiens (revue en ligne accessible à [http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31], consulté le 03/10/07), 66 p.
- BLANCHET, Ph. et ROBILLARD, D. de (Dir.), 2003, « Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique » = *Cahiers de Sociolinguistique* n° 8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BOLLE de BAL Marcel (éd.), 1996, *Voyage au cœur des sciences humaines. De la reliance*, T.1 : *Reliance et théorie*, T. 2 : *Reliance et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 332 p. et 340 p.
- BRETEGNIER Aude, « Articuler recherches et interventions pour construire une professionnalité de sociolinguiste », in PIEROZAK I., ELOY J.-M. (Dirs) *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* V° Colloque international du RFS, Amiens – 13-15 juin 2007, L'harmattan, Paris, collection Espaces discursifs, p. 95-105.
- CALVET, Louis-Jean., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon, 304 p.
- CASTELLOTTI Véronique et AL. « A propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique », in PIEROZAK I., ELOY J.-M., 2007.
- CHISS J.-Louis, MANESSE Danièle (coord.), 2007, Enseignement de la langue, crise, tension ? Le *français aujourd'hui*, A.Colin, 128 p.
- CORTIER Claude, COSTA James, « Réflexions pour une sociodidactique français / langues régionales et minoritaires » in PIEROZAK I., ELOY J.-M. (Dirs) 2007, p.233-241.
- FILLOL Véronique, VERNAUDON Jacques (dir.), 2009, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, L'Harmattan, 256 p..
- FILLOL Véronique, « Des langues, du rapport au langage et aux apprentissages pour réussir à l'école », in FILLOL & VERNAUDON, 2009, 137-154.
- FILLOL Véronique, VERNAUDON Jacques (éds), 2005, Stéréotypes et représentations en Océanie, Nouméa, Corail/Grain, 369 p.
- GARRIGUES J.-M. (prés°), 1999, L'échec scolaire en Polynésie : mythe ou réalité, rapport du CESC de Polynésie française n°109, 40 p.
- GHASARIAN Christian, BAMBRIDGE Tamatoa et GESLIN Philippe « Le développement en question en Polynésie française » http://jso.revues.org/index221.html?file=1
- LARSH, 2002, De l'écriture au corps, Bulletin du LARSH, 1. Papeete : Au vent des îles / ISEPP, 201 p.

- MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier/ Paris LAL, 320 p. MORIN Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, communication et complexité, 158 p.
- MORIN Edgar, LEMOIGNE J.Louis, 1999, *L'intelligence de la complexité*, L'Harmattan, Collection « Cognition et formation », 332 p.
- NOCUS Isabelle, GUIMARD Philippe, FLORIN Agnès, « L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone » in FILLOL & VERNAUDON (dir.), 2009, p.119-135.
- MINISTERE DE L'EDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE chargé du plurilinguisme et de la promotion des langues polynésiennes, 2005, *Expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie française, 2005-2008*, Présentation du dispositif expérimental, Papeete, document interne, 10 p.
- POIRINE Bernard, 1992, *Tahiti, du melting-pot à l'explosion ?*, Paris, L'Harmattan, 158 p
- REGNAULT Jean-Marc, 2004, « La précarité économique, politique et institutionnelle de la Polynésie française : menaces et engouements au paradis terrestre » in JSO n°119, p. 201-210.
- RIGO Bernard, 2004, « Enjeu d'une pensée métisse : déstructuration ou dialectique ? » *in Journal de la Société des Océanistes*, n°119, année 2004-2. [En ligne] URL : http://jso.revues.org/index128.html?file=1
- RIGO Bernard, 1997, *Lieux-dits d'un malentendu culture*l, Papeete, Au vent des îles, 235 p.
- ROBILLARD (DE) Didier (dir), 2010, *Réflexivité herméneutique - Vers un paradigme de recherche*, PU Rennes, Cahiers de sociolinguistique, 187 p.
- SALAÜN Marie, 2005a, *La francophonie en contexte post-colonial : l'exemple de la Nouvelle-Calédonie contemporaine*, Communication à la conférence annuelle de l'AAA - Washington DC, décembre 2005. [En ligne] URL : http://gdr.mutins.org/IMG/pdf/AAAfr.pdf Consulté le 13 décembre 2009.
- SALAÜN Marie. 2005b. « De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie : état des lieux (communs) » in V. Fillol & J. Vernaudon (éds), *Stéréotypes et représentations en Océanie*, Nouméa, Corail/Grain de sable : p. 129-144.
- SAURA, Bruno, 2009, *Tahiti Ma'ohi, Culture, identité religion et nationalisme en Polynésie française*, Papeete, Au vent des îles, 529 p.
- Te Tama Ti'a Hou (Union polynésienne pour la jeunesse), 2007, *La jeunesse de Polynésie française en quelques chiffres* [En ligne] URL : http://fr.calameo.com/read/000076304a531bc7401c2
- TETAHIOTUPA Edgar, « Les langues polynésiennes : obstacles et atouts », *in Journal de la Société des Océanistes*, n°119, année 2004-2. [En ligne] URL : http://jso.revues.org/index128.html?file=1
- VENAYRE Florent, L'emploi en Polynésie française : situation actuelle et difficulté d'interprétation in *RJC* [En ligne] URL : http://www.upf.pf/IMG/pdf/05-RJP15-L_emploi-en-PF.pdf
- VERNAUDON Jacques, SAM Léonard, La réforme plurilingue de l'école en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et à Wallis et futuna », in FILLOL & VERNAUDON (dir.), 2009, p.35-47.

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

Marie-Cécile GUERNIER Maître de conférences -HDR Sciences du langage Université Claude Bernard Lyon 1 - IUFM Laboratoire LIDILEM Université de Grenoble guerniermc@aol.com

En analysant dans une perspective herméneutique les récits de leur expérience de lecture que j'ai recueillis auprès de lecteurs réputés « petits » ou « faibles » au cours d'entretiens semi-directifs, j'ai pu recenser six processus qui décrivent cette expérience de lecture

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

Dans ce cheminement vers la construction du sens de l'écrit, le processus de l'appropriation occupe une place particulière dans la mesure où elle consiste aussi, par la réflexivité qu'elle implique, en la

construction du sujet lecteur et plus généralement du sujet. La construction du sens du texte est donc fondée sur un paradoxe dans la mesure où elle provient de la nécessaire mise à distance (historique, culturelle, linguistique, etc.) du texte et de son appropriation comme nécessaire contrepartie de cette mise à distance. Pour comprendre le texte, le lecteur doit en réduire la part d'étrangeté après avoir été en mesure de l'expérimenter et en construire le 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), l'expérience du sujet lecteur ne peut être limitée 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. L'expérience de lecture 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. Le lecteur construit un sens qui lui est propre et qui rend compte du rapport réflexif qu'il a construit avec le texte, ou pour reprendre la formule de Ricœur (1986 : 60), lire c'est « se comprendre devant le texte ». Ainsi la lecture est-elle pour le sujet une expérience de sa propre subjectivité et de la réflexivité par laquelle d'une part il construit son identité de lecteur, d'autre part interroge le texte non seulement du point de vue sémantique mais aussi structurel et stylistique, c'est-à-dire expérimente le processus herméneutique.

Il ressort des entretiens que j'ai menés auprès de jeunes adultes (18-23 ans), réputés « petits lecteurs » et « en échec scolaire » parce que scolarisés dans la voie professionnelle, que cette expérience réflexive est particulièrement forte quand ils lisent des récits, fictifs ou non. Pour ces lecteurs, la lecture consiste à chaque fois et en premier à se retrouver dans le texte. Cette expérience réflexive est ainsi au fondement de leur construction du sens du texte. Mais si l'histoire racontée (fictive ou réelle) leur offre les mots qui disent l'histoire personnelle et donc aident à la comprendre, inversement l'histoire personnelle et l'investissement réflexif du texte permettent d'en analyser la facture structurelle et la qualité stylistique, c'est-à-dire finalement d'en apprécier l'écriture. Les discours recueillis développent trois modalités de mise en relation de l'investissement réflexif et de l'analyse appréciative de la facture structurelle et stylistique du texte :

- modalité 1 : « des mots qui disent mon histoire » et analyse du lexique : en lisant une histoire qu'elles mettent en regard avec la leur, Muriel et Jennifer non seulement trouvent les mots pour dire leur propre histoire, mais en viennent également à analyser le lexique déployé dans le texte.
- modalité 2 : « ce personnage, c'est moi » et analyse générique : en identifiant dans l'histoire d'amour qu'il lit une représentation littéraire de son propre comportement, Paul en vient à analyser la conception du personnage et plus largement la cohérence générique.
- modalité 3 : « ce n'est pas logique » et analyse du travail de l'auteur : en lisant la même histoire d'amour que Paul, Saïd observe que son auteur construit une contradiction entre le cadre réaliste qu'il décrit et l'invraisemblance d'un des personnages et s'interroge plus largement sur le travail de l'écrivain.

Ainsi pour ces quatre lecteurs, si le premier investissement dans le texte consiste d'abord à essayer de s'y (re)trouver pour comme le dit Ricoeur « s'y comprendre », on voit aussi que l'investigation réflexive du texte par le prisme de cette expérience personnelle 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.
Ces constats suggèrent de revenir sur la dichotomie habituellement admise et continuellement reprise qui oppose les modalités de lecture référentielle aux modalités distanciées et qui considère les secondes comme supérieures au premières. Les discours des lecteurs que nous avons recueillis engagent plutôt à 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 le conduit à une analyse de sa facture et de ses fonctionnements et constitue ainsi une véritable heuristique herméneutique.

Bibliographie

Dufays J.L., 1997 « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage de 1415 ans », *Pratiques* n° 95, *La lecture littéraire 3e/2nde*, Metz, CRESEF.
Gadamer H.G., 1960, *Gesammelte Werke, Hermeneutik I., Wahrheit und Methode,* Ed. J.C.B. Mohr, Tübingen, 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, « Bibliothèque philosophique »
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 », Seibel B. (dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Paris, Le Monde Éditions
Picard M., 1986, *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit
Ricardou J., 1982, « Les leçons de l'écrit », Dällenbach L. & Ricardou J. (dir.), *Problèmes actuels de la lecture*, Paris, Clancier-Guénaud, 9-21.
Ricœur P., 1986, *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Point Essais
Stierle K., 1979, « Réception et fiction », *Poétique* n° 39, 1979, Paris, Éditions du Seuil.

Bibliographie de Marie-Cécile GUERNIER

« Quand lecture ne rime pas avec culture », *Les Adolescents et la lecture,* S. Goffard & A. Lorant – Jolly, (dir.), Actes de l'Université d'été d'Evian-les-Bains, CRDP de l'Académie de Créteil, 1994, p.185-191
« 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*, n°31, CRDP de l'Académie de Grenoble, 1999, p.814
« La vie, ce n'est pas du roman. Les récits de vie, ce qu'en disent les lectrices », *Lire au Lycée Professionnel*, n°35-36, « Histoires de vie », M.-C. Guernier (coord.), CRDP de l'Académie de Grenoble, 2001, p.9-16
« Lectures scolaires / lectures extra-scolaires : quel jeu ? », *La littératie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture – écriture*, Christine Barré – De Miniac (dir.), L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 2004, p.305-318
« Variations autour de ce qu'il doit rester d'une lecture. Que nous dit la fiche de lecture ? », *Lidil, n°33,* « La réception des textes littéraires une didactique en construction », François Quet (dir.), ELLUG, Université Stendhal Grenoble 3, 2006, p.103-115
« Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture», en collaboration avec Catherine Frier, *Repères* n°35, « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège », Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux (dir.), INRP, 2007, p.117-138
« Après avoir lu "L'Amour fou" de Tahar Ben Jelloun. Lire une scène d'amour explicite en classe. Enquête auprès d'élèves de Baccalauréat professionnel mécanique automobile », *Lire au Lycée Professionnel*, n°53, « Amour et littérature», Scéren, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2007, p.918
« Lire des « histoires vraies » et se former. Propos de jeunes lectrices », *Chemins de formation* n°15, « Le récit de vie, objectifs et effets », Nadia Bire (coord.), Éditions Téraèdre, Paris, octobre 2010, p.135-142

Enseigner à des autistes : quelles transformations de perspectives de sens ?

Philippe GARNIER
Doctorant en Sciences de l'Education, Université Paris 8

L'autisme et les troubles apparentés correspondent à un ensemble de syndromes regroupés dans la classification internationale des maladies sous l'appellation troubles envahissants du développement (TED). Ces troubles se caractérisent par des problèmes au niveau du développement des interactions sociales et de la communication, des comportements stéréotypés et des domaines d'intérêt restreints. Les comportements des autistes qualifiés souvent de bizarres peuvent donner l'impression d'une réelle altérité par rapport aux personnes non autistes.

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, il est de droit pour une famille de demander à ce que son enfant handicapé fréquente l'école de quartier. L'école dite ordinaire est donc de plus en plus appelée à accueillir des élèves handicapés, et parmi eux ceux avec des troubles envahissants du développement. L'enseignant qui jusqu'alors rencontrait peu ce public et n'en avait connaissance parfois que par la fiction va être de plus en plus en contact quotidiennement avec les autistes. Cela va-t-il entraîner un changement de regard sur l'autisme et d'autre part sur la manière d'enseigner ? Notre travail est élaboré à partir de l'hypothèse que, pour faire face à cette nouvelle situation, des enseignants accueillant des élèves avec des troubles envahissants du développement pourront remettre en cause leur image de l'autisme et leur manière d'enseigner et faire preuve d'un travail de réflexivité important.

Le concept de *transformation de perspectives de sens* élaboré par Jack Mezirow (2001), ces dernières étant des «ensembles systématisés d'habitudes d'anticipation » nous semble approprié pour caractériser ce qui se joue pour les enseignants dans l'accueil d'élèves TED. Les perspectives de sens, filtres qui organisent les perceptions et conceptions, peuvent limiter, dénaturer les manières de percevoir, de comprendre, de ressentir et d'apprendre. Elles servent de système de croyances, et permettent de mettre du sens sur une expérience nouvelle, à partir des cadres de présomptions déjà présents. Si certaines interprétations peuvent renouveler des interprétations similaires survenues auparavant dans des conditions analogues, d'autres peuvent aussi les enrichir ou a contrario les subvertir et même les nier.

L'approche de Mezirow a été quelques fois employée en ce qui concerne la formation des enseignants (par exemple, Gatt, 2009). Nous avons cherché, quant à nous, à comprendre dans quelle mesure l'expérience d'enseignement des professeurs ayant en chargé des élèves autistes sans avoir reçu de formation institutionnelle spécialisée a engendré une transformation des cadres de pensée de ces enseignants.

A partir d'*entretiens biocritiques* (Garnier, 2007) avec des enseignants accueillant des élèves TED, notre analyse permet de dégager des éléments sur les *transformations de perspectives de sens* de ces enseignants, suite à la scolarisation de ces élèves avec des troubles envahissants du développement, suivant plusieurs axes. L'association autisme/folie s'est vue remplacée par des conceptions plus précises et non anticipées, comme les particularités au niveau de la perception, et globalement par une représentation de l'autisme tendant progressivement à se nuancer par rapport aux représentations initiales, les professeurs accordant à chaque jeune TED une singularité irréductible à une catégorisation trop marquée.

Ces professeurs ont dû au cours de leur expérience d'enseignement faire preuve de réflexivité pour s'adapter, et adapter leur pédagogie aux élèves aux profils très particuliers. Par la mise en œuvre de cette réflexivité, les enseignants ont élaboré une nouvelle représentation de l'acte d'enseignement, aussi bien auprès de ces élèves qu'en général. La place accordée à l'attitude de l'enseignant, à la présentation, notamment l'épuration des documents donnés aux élèves, à la gestion du temps est devenue beaucoup plus grande depuis leur expérience de l'enseignement spécialisé. Les conceptions

des professeurs au niveau de l'organisation matérielle de la salle de classe et du degré d'individualisation pédagogique à adopter ont fortement évolué. En conclusion, il ressort des entretiens que les enseignants ont acquis ce que Mezirow nomme des *perspectives de sens* plus englobantes.

Bibliographie

ATTWOOD, Tony. *Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*. Paris : Dunod, 2003
FRITH, Uta. *L'énigme de l'autisme*. Paris : O. Jacob, 1992
GARNIER, Philippe. « L'entretien biocritique : construction d'une approche méthodologique » , *communication au colloque international Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*, Juin 2007, à l'Université de Tours
GATT, Isabelle. Changing Perceptions, Practice and Pedagogy: Challenges for and Ways Into Teacher Change, *Journal of Transformative Education, Avril 2009; vol. 7, 2: pp. 164-184.*
HABERMAS, Jüngen. *La théorie de l'agir communicationnel, tome I et II*. Paris : Fayard, 1987
HARISSON, Brigitte. *Guide d'intervention : le syndrome d'Asperger et le milieu scolaire*. Québec : FQATED, 2004
KUHN, Thomas Samuel. *La Structure des Révolutions Scientifiques.* Paris : Flammarion, 1972
LAXER, Gloria. *De l'éducation des autistes déficitaires*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 1997
MAURICE, Catherine (dir.). *Intervention béhaviorale auprès des jeunes enfants autistes.* Bruxelles : De Boeck, 2006
MEZIROW, Jack. *Penser son expérience – Développer l'autoformation.* Paris : Chronique sociale, 2001
MOTTRON, Laurent. *L'autisme, une autre intelligence : diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Sprimont : Mardaga, 2004
PEETERS, Theo. *L'autisme : de la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod, 1996
PERRENOUD, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF, 2001
ROGE, Bernadette. *Autisme, comprendre et agir*. Paris : Dunod, 2003
SCHON, Donald Alan. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Les Editions logiques, 1994
SCHOPLER, Eric, LANSING, Margaret, WATERS, Leslie. *Activités d'enseignement pour enfants autistes*. Paris : Masson, 2000
TARDIF, Carole, GEPNER, Bruno. *L'autisme*. Paris : Nathan, 2003
VERMEULEN, Peter. *Comment pense une personne autiste ?* Paris : Dunod, 2005

Atelier 3 – Histoire et identités

Effets d'une collaboration chercheur-artiste sur la réflexivité des enseignants en formation : détours et contours d'une identité en (re)construction

Perez-Roux Thérèse, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, Université de Nantes, Laboratoire du Centre de Recherches en Education de Nantes (CREN-EA 2661)

1. Contexte de l'étude

S'intéresser à l'identité professionnelle, c'est prendre en compte à la fois l'histoire sociale, le parcours scolaire, la trajectoire de formation mais aussi l'*ethos* du groupe professionnel, le poids des valeurs personnelles sur la conception du métier, les interactions sociales et les pratiques professionnelles (Peyronie, 1998).
Cet ensemble d'éléments reste à démêler lorsque l'on veut comprendre les processus identitaires liés à l'entrée dans le métier d'enseignant (Perez-Roux, 2008a) et, plus spécifiquement, les transitions identitaires (Balleux, 2006) pour des individus plus âgés, ayant déjà une expérience professionnelle dans un autre domaine et entrant dans le monde enseignant.
L'étude que nous présentons aborde les dynamiques identitaires (Dubar, 2000 ; Kaddouri, 2000) des futurs enseignants de Lycée Professionnel (LP) en conduite routière (CR) eux-mêmes anciens conducteurs routiers, durant leur année de formation initiale[1]. Elle croise deux éclairages : celui d'un chercheur en Sciences de l'Education, celui d'un artiste (photographe) qui ont en commun de s'intéresser à l'identité. L'artiste questionne l'identité des élèves de lycée professionnel. Dans le cadre de cette étude, il présente un travail conduit l'année antérieure avec des élèves de la filière « conduite routière » en interrogeant leur double relation : a) à l'espace scolaire et aux autres élèves ; b) à l'imaginaire de leur futur métier.

2. Développement professionnel et co-réflexivité en formation

Au plan théorique, le développement professionnel rend compte de l'évolution du professionnel à travers la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques, des conditions de travail. Donnay & Charlier (2006) le définissent « *comme un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle »* (p.13).
Bien que spécifique à chaque individu, ce processus s'accompagne le plus souvent en formation d'une dimension réflexive mise en œuvre pour soi et avec les autres. En effet, la réflexion est un processus éminemment social qui se produit non seulement chez un individu mais aussi au niveau de la (des) communauté(s) à laquelle (auxquelles) il appartient. Mead (1963) parle « d'*autrui* significatifs » (parents, enseignants, etc.) qui vont venir appuyer les processus d'identification durant l'enfance. Dans le cadre du cheminement professionnel, d'autres « *autrui* significatifs » prennent le relais : il s'agit des acteurs renvoyant à différents groupes d'appartenance ou de référence, considérés comme importants (de façon explicite ou implicite) dans le processus de construction identitaire[2].

[1] Au moment de l'enquête, le processus de professionnalisation est organisé en alternance : les enseignants-stagiaires sont réunis une semaine en formation à l'IUFM tous les mois. Le reste du temps, ils sont en stage en responsabilité dans un lycée professionnel, accompagnés par un conseiller pédagogique.
[2] Dans le cadre de notre étude, ces « *autrui* significatifs » sont représentés : 1) par les professionnels de l'ancien groupe appartenance (CR) ; 2) par les enseignants de CR et autres acteurs du LP; 3) par les formateurs de l'IUFM et groupe de pairs en formation. Ces autrui significatifs sont aussi représentés par les élèves que ces futurs enseignants doivent former pour un métier.

Dans les faits, la dimension réflexive est souvent sollicitée en réponse à des problèmes qui se présentent dans l'expérience immédiate. C'est pourquoi il est difficile de réfléchir constamment seul ; les interactions avec autrui, la participation à des groupes, la collaboration entre pairs soutiennent la réflexivité, permettent d'échanger sur les pratiques et de construire des bases de connaissance communes issues de ces réflexions.
De ce point de vue, si le modèle du praticien réflexif tel que le décrit Schön (1994) semble, le plus souvent, se construire de manière individuelle, il se décline dans des espaces de formation initiale ou continue ouverts à la dynamique des échanges.
En formation initiale, de nombreux dispositifs tels que l'analyse de pratiques, l'accompagnement du mémoire professionnel intègrent des formes de co-réflexivité dont nombre d'auteurs ont souligné l'efficience dans le développement de la professionnalité.
La dimension collective constitue donc un appui pour la formation. Senge et Gauthier (2000) en explicitent les enjeux :

- la présence de l'autre oblige chaque praticien à expliciter sa propre réalité en la rendant intelligible aux autres et à lui-même ;
- l'échange des points de vue entre les partenaires soutient la prise de recul du praticien en réflexion. Elle lui permet de dire sa réalité sous différents angles ;
- chacun vient avec des apports respectifs en termes de savoirs implicites et de ressources théoriques ou standardisées dont il est détenteur ;
- les membres de l'équipe se soutiennent et s'accompagnent mutuellement pour construire ensemble du savoir utile pour chacun ;
- la dimension affective du groupe (appartenance, sécurité, encouragement) soutient l'investissement de chacun dans un processus d'apprentissage et encourage la prise de risques ;
- les personnes qui travaillent ensemble ont la possibilité *« en confiance, de développer une intelligence et une compétence plus grande que la somme des talents individuels* » (Senge et Gauthier, 2000, p.11).

Dans la réalité, ces présupposés nécessitent la mise en place d'un certain nombre de conditions préalables car l'engagement dans ce travail collaboratif se construit progressivement et nécessite une grande vigilance.
Dans notre étude, le dispositif de co-réflexivité est volontairement atypique. Il s'agit de voir dans quelle mesure un artiste présentant un travail réalisé auprès d'élèves de la filière dans laquelle les enseignants en formation interviennent permet, par un détour, d'appréhender les contours d'une identité professionnelle en mutation.

3. Aspects méthodologiques

Au plan méthodologique, sur la base d'un premier travail d'enquête mené en 2007-2008[3], un groupe de futurs enseignants en CR a été suivi (méthode adaptée du *focus group).* Les 12 participants ont rencontré l'artiste trois fois dans l'année 2008-2009, en présence du chercheur (janvier, mars, avril). La présentation de la démarche artistique avec les lycéens a activé un processus de mise en mots chez les futurs enseignants permettant : a) de pointer les résistances, les dilemmes que peut provoquer ce travail artistique dans l'espace d'un lycée professionnel et leur écho réflexif sur le groupe suivi ; b) de faire émerger les représentations sur le métier antérieur (CR) et à venir (enseignant) ; c) de saisir, par la médiation de l'image, certaines controverses professionnelles sur des objets particuliers, conduisant chacun à se situer entre appartenance au groupe et différenciation.

4. Regards croisés enseignants-artiste-chercheur : détours et contours d'une identité professionnelle recomposée

Une démarche artistique controversée faisant émerger des stéréotypes

[3] Durant l'année 2007-2008, un questionnaire a été proposé à l'ensemble des futurs enseignants de Lycée Professionnel en formation dans un même IUFM (n = 61). Dix neuf enseignants (dont cinq en conduite routière) ont ensuite été choisis pour des entretiens semi directifs, conduits par le chercheur en janvier et juin 2008.

Les enseignants de conduite routière, d'abord sensibles à la démarche d'un artiste qui s'intéresse aux élèves de LP (public souvent oublié dans l'organisation scolaire), et plus particulièrement aux élèves inscrits dans une filière peu valorisée en interne, se saisissent très rapidement de ce projet pour défendre avant tout une posture d'ancien conducteur routier en prise avec un manque de reconnaissance sociale. Ce qui est donné à voir/à comprendre à travers les photos des élèves et l'œuvre exposée au final dans l'espace de leur lycée, amène les futurs enseignants à argumenter contre nombre de stéréotypes qui, selon eux, pourraient être renforcés par les choix de l'artiste. Il s'agit ici de « faire corps » tous ensemble, pour se « défaire du corps » trop stigmatisé des routiers dans l'imaginaire collectif (tatouages, calendrier, cabine du camion, etc.).

D'un monde à l'autre : des positionnements différenciés

Lors de la première rencontre avec les futurs enseignants de CR, l'artiste présente sa démarche à partir du travail engagé avec les élèves d'une autre filière (bois) qui forme les futurs menuisiers. Ce détour par ce qui est proche mais aussi différent va amener les enseignants à s'inscrire en contre point, à parler de la spécificité de leur filière, de leurs différences (richesse, originalité, ouverture de la discipline) et des motivations des élèves orientés dans ce cursus. Rapidement « la passion du métier » devient objet de controverses dans le groupe et fait émerger deux tendances chez les futurs enseignants :

- ceux qui restent dans un imaginaire lié à l'ancien métier qu'ils ont quitté depuis plus ou moins longtemps : plaisir de la conduite, ouverture au réseau international, grande autonomie ;
- ceux qui se déterminent résolument du côté des enseignants, nouveau métier dans lequel rien n'est joué et où il s'agit de former des professionnels responsables, qui vont entrer dans un monde professionnel soumis à des impératifs économiques et sociétaux parfois problématiques.

La transmission aux élèves de « la passion du métier » circule ainsi entre mythe et réalité, mettant en relief une identité en mutation, plus ou moins assumée.

Revendications identitaires et formes de reconnaissance sociale et professionnelle

Au terme d'une année de formation et avant que ces enseignants ne soient affectés à plein temps dans un établissement à la rentrée suivante, la dernière rencontre s'oriente davantage sur un positionnement professionnel délicat dans l'espace scolaire. Les échanges font émerger deux mondes en tension : celui de l'entreprise avec ses critères d'efficacité, de rationalité, de responsabilité et celui de l'enseignement défini par des discours, des écarts entre prescriptions institutionnelles et arrangements locaux, des positionnements concurrents entre disciplines prestigieuses et disciplines dévalorisées, etc. Ce qui se joue alors dans les échanges en présence de l'artiste, c'est le positionnement d'enseignants qui doivent reconstruire une forme de légitimité, se donner les moyens de transférer des compétences acquises dans le monde de l'entreprise à celles attendues dans le monde des enseignants (référentiel de compétences 2007). Le processus transitoire et l'accès à l'espace scolaire qu'ils ont quitté souvent avec un faible niveau de diplôme (CAP, BEP, soit diplôme de niveau 5) en tant qu'élèves, représente à la fois un forme de reconnaissance sociale mais aussi un risque de déclassement symbolique dans l'espace scolaire où ces enseignants peuvent se sentir « dominés » vis-à-vis de disciplines plus reconnues socialement.

En fin d'année, le propos initial de l'artiste vis-à-vis des élèves fait écho différemment chez les enseignants qui acceptent de proposer à leur tour une image de leur nouveau métier, captée, travaillée et forcément déplacée par l'artiste.

5. Conclusion

Les résultats de cette expérience partagée rendent compte de ce qui se joue à l'échelle d'un collectif et les points de vue contrastés, voire dissonants vis-à-vis des énoncés relevés dans le face à face d'un entretien de recherche. En ce sens la présence de l'artiste autorise à dire autrement ce qui, d'ordinaire, est lissé par les normes institutionnelles, le formateur ou le groupe lui-même.

Le croisement des démarches (artistique et de recherche) génère une autre forme de réflexivité qui éclaire les questions de genre et de style (Clot, 1999) et provoque un certain nombre de « déplacements » : pour les formés, pour l'artiste, comme pour le chercheur (Perez-Roux, 2008b). En

ce sens, cette situation ouvre sur de possibles collaborations pour comprendre et accompagner différemment les phénomènes de transitions identitaires.
La co-réflexivité, centrale dans un processus de professionnalisation par alternance (Wittorski, 2005) est ainsi stimulée par la présence du tiers (l'artiste) qui apporte un regard différent sur le monde des élèves et permet d'une autre manière aux enseignants de se positionner dans l'espace –temps de la formation, en lien avec les autres et avec leur propre histoire scolaire et professionnelle.
De ce point de vue, l'étude éclaire l'importance de l'altérité et de la diversité des regards dans la compréhension des dynamiques identitaires.

Bibliographie

Balleux, 2006. L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport d'un processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, 10 (4), 603-627.
Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
Dubar, C. (2000). La crise des identités. Paris : PUF.
Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (sdr) Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle. Paris : L'harmattan, 195-212.
Perez-Roux, T. (2008a), Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré, In R Wittorski & S Briquet-Duhazé (Eds.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'harmattan, 49-80.
Perez-Roux T (2008b). Identité(s) : quelle(s) définition(s) de soi sous le regard d'autrui ? in A Theval, *Moi le groupe.* Zedélé Editions, Appendice, pp. 14-15. http://editions-zedele.net/Livres-extraits/moi-le-groupe_supplement.pdf
Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF.
Schön, D-A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (Trad J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Editions logiques (1ière edition 1983).
Senge, P et Gauthier, A. (2000). *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : First Editions
Wittorski, R. (2005, sdr). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : l'Harmattan

---

Le récit, un outil de médiation et de création.

Ilaria PIRONE
Doctorante Allocataire Monitrice (Sciences de l'Education- Université de Paris 8)

Dans un horizon épistémologique de phénoménologie herméneutique, je vais « utiliser » le concept de « réflexion », comme un fil conducteur, afin de « rendre visible » dans ce « texte à venir », comment le récit a pu « fonctionner » dans mon expérience de recherche, comme un « outil d'intervention » et de « médiation ». Il s'agit, au fond, de montrer comment la clinique a rencontré la phénoménologie herméneutique dans un travail de terrain.

Ricœur définit la « réflexion » comme l'acte de retour à soi à travers lequel le sujet retrouve sa clarté intellectuelle, c'est-à-dire la compréhension de soi comme sujet des opérations de connaissance, de volonté et de jugement. Le sujet ne peut pas comprendre sa propre pensée *immédiatement*, mais il lui faut une *médiation* : il doit, pour se connaître, *dialoguer* avec soi-même, se considérer, en un sens, comme un *autre*.

De là l'accent mis par le philosophe sur le récit, qui représente un outil de *médiation* et une modalité de *distanciation créatrice*. Le « parcours» narratif d'un sujet qui reviendrait à soi autrement (*soi-même comme un autre*) est ce qui met en mouvement le processus de réflexion.

Ricœur utilise la métaphore de l'*identité narrative* (Ricœur, 1990) pour aborder « herméneutiquement » la question de l'existence humaine. Cette image d'une vie qui fait « texte », nous permet de comprendre le processus de subjectivation des sujets, en passant par leur rapport « langagier » à l'autre et leur rapport au temps, le temps et l'altérité étant deux catégories fondamentales dans la construction de tout récit.

Chez certains adolescents en difficulté, nous pouvons observer que les opérations nécessaires à la construction narrative (qui organisent tout discours, même celui du quotidien) ne trouvent plus leurs marqueurs logiques et structuraux, *ne font pas récit*, ne donnant pas à voir un *texte*, un *tout*, qui contiendrait les propos de ces jeunes dans des formes d'énonciations compréhensibles, mais manifestant plutôt une pensée associative.

Il s'agit de récits « sans adresse », « sans *autre* », et *sans mouvement temporel*. Ces « récits impossibles » montrent une absence de tout « processus réflexif » nécessaire à la construction d'une « histoire ».

Je voudrais essayer de montrer que ce manque de « mouvement », cette non-représentation, nécessaire à tout travail narratif, nous permet de nous déplacer d'une dimension philosophique à une dimension « *autre* » et de faire l'hypothèse que chez ces sujets il y a une « panne » symbolique (je fais référence, entre autre, au texte de Lacan *Représentation et présentation*).

De là, l'idée qui est sous-jacente au dispositif de recherche-action que j'ai mis en place : retravailler le récit, ou travailler par la construction d'un récit, d'une « histoire », dans un dispositif construit selon une orientation clinique, pourrait constituer un travail de « réparation » pour ces sujets adolescents.
Il s'agit d'un dispositif de recherche intitulé **« C'est notre histoire »**, consistant en un atelier de fiction cinématographique et de fabrique collective d'une histoire, qui a été proposé pour la première fois en 2009, à une classe de troisième, par une équipe mixte de chercheurs en sciences de l'éducation et de cinéastes.

Par ce dispositif qui s'appuie sur la théorie du groupe de parole d'orientation clinique (L.Gavarini, 2009) et sur le concept d'identité narrative (P. Ricœur, 1990), nous avons essayé de construire une démarche qui leur donne les moyens d'être dans une dynamique de « possibilité » devenant *auteurs* de leurs histoires, *réalisateurs* de leurs courts-métrages et *spectateurs* de leurs films.

« Faire récit », « construire une histoire » dans une « dimension groupale », et dans un dispositif qui a été pensé et construit « narrativement », signifie donner les moyens à ces adolescents de passer d'un fonctionnement « langagier » *métonymique*, d'une forme de « récit impossible » à une activité de construction d'un récit « adressé ».

Ce dispositif a finalement porté ces adolescents à la création d'un *conte* avec ses *métaphores*.

Perceptions européennes sur "l'Autre de l'Europe". Une question d`identité

Valentina PRICOPIE, maître de recherche Institut de Sociologie de l`Académie Roumanie
This work was supported by CNCSIS-UEFISCSU, project number PN II-RU PD_71/201

Dans le contexte plus large de la vision actuelle partagée sur l`identité européenne, l'idée de l'acceptation de la Turquie pour les négociations d'adhésion change le " climat " des débats européens. Après la proclamation de la République turque en 1923 les constructions discursives européennes sur *l'Autre de l'Europe* ne cessent plus de s'amplifier. Le débat est fortement repris en 2004, car en octobre, l'Union Européenne lance les débats pour une possible adhésion de la Turquie à l'Union Européenne. Romano Prodi et Gunther Verheugen initient cette reprise au sein de l'Union

Européenne sur les conditions de l'adhésion de la Turquie, autres que pour les autres Etats adhérents. Les pourparlers officiels se sont ouverts le 3 octobre 2005.

Dans un article sur " l'image des turcs en Europe ", le professeur Nedret Kuran-Burçoğlu s'attache à rendre compte de la controverse autour de l'appartenance de la Turquie à l'Union Européenne, en partant de l'idée qu'il existe « un impact [considérable] de l'image des Turcs sur les mécanismes décisionnels en Europe »[4], même si l'évolution politique et historique de la Turquie a marqué des moments souvent favorables dans la représentation de cette image, à partir plus notamment de la déclaration de la République turque[5] en 1923 par Mustafa Kemal Atatürk qui visait « un changement complet de l'image des Turcs en Europe perçus comme "les autres de l'Europe" »[6]. Dans cette étude, Nedret Kuran-Burçoğlu conclut : « … dans les périodes de fortes tensions politiques et diplomatiques entre la Turquie et les autres pays européens, l'image négative de ce pays et de son peuple gagne en primauté stratégique. Ces stéréotypes sont souvent d'un part mêlés à diverses autres excuses pour essayer de maintenir la Turquie hors de l'Europe (comme les violations des droits de l'homme, l'intégrisme, la question kurde, la question du génocide arménien, la question de Chypre, les faiblesses de l'économie, la corruption, etc.) et d'autre part instrumentalisés par des stratégies et des mécanismes de pouvoir, qui sont alors répandus dans le monde entier par toutes sortes de médias. »[7]

La construction des univers discursifs de l`altérité qui traversent l`espace public européen à ce sujet se concentre sur la présentation des arguments pour et contre l'adhésion de ce pays à l'UE, en invoquant des raisons politiques, économiques, sociales, démographiques, religieuses et culturelles afin de défendre les différentes positions. La problématique de l'adhésion de la Turquie articule ainsi un grand nombre de stéréotypes " nationaux " européens concernant cet Étranger "menaçant" et "envahissant", "sanglant" et "cruel", "musulman" et "bizarre", car incompréhensible, surtout du point de vue culturel et religieux.

De ce point de vue, au sein de cette reconsidération de l`identité européenne, la problématique de l`adhésion de la Turquie peut être considérée a partir des univers discursifs stéréotypés qui marquent le discours médiatique européen. L'image stéréotypée de ce « Grand Autre Moderne » qui est la Turquie recrée l'image de ce pays en Europe. Une représentation nouvelle qui partage l'opinion publique en reprenant ainsi la position officielle de l`Union Européenne (qui n'est pas constante dans cette période) recadre l'image de la Turquie en Europe en fonction de l'axe de la menace représentée par cette adhésion. L'ambition empirique de cette étude vise l'identification des marques discursives de la création par les médias européens de l'image de la Turquie et des Turcs comme les Autres de l'Europe contemporaine, à partir du discours de la presse écrite française et roumaine au sein de l`espace public européen à partir de 2005. Cette perspective interroge aussi les représentations sur l`identité européenne et les efforts des citoyens et des responsables européens à la fois d`assumer la différence. L'hypothèse de base de cette analyse vise la construction discursive d'une vision « nationale » roumaine sur un pays qui veut adhérer à l'Union Européenne, la Turquie, vision qui se forme au niveau symbolique en partant des stéréotypes de l'Europe sur la Turquie. Le discours pro-européen de la presse roumaine devient une transcription du discours de l'Europe qui reforme le fondement de l'opinion publique.

L'histoire des relations entre la Roumanie et la Turquie est riche ; des stéréotypes historiques liés aux conquêtes de l'Empire Ottoman existent encore dans l'imaginaire symbolique de l'opinion publique. Mais, en plus, tant en Roumanie qu'en Europe, on parle souvent de musulmans ou de païens pour désigner les Turcs. Ensuite la division de Chypre ou la situation des Kurdes soulèvent des interrogations. De point de vue culturel, la polygamie acceptée en Turquie nous fait aussi réfléchir beaucoup.

En Roumanie, on fait toujours référence à la tradition d'appeler Bucarest le Petit Paris comme dans la période d'entre les deux guerres. L'origine latine du peuple, les marques linguistiques évidentes du

[4] Kuran-Burçoğlu, N., " L'Image des Turcs en Europe ", in Chabal, P. et de Raulin, A., 2002, pp. 67-68.
[5] En 1923, la Turquie devient une République " séculière démocratique, dont la souveraineté appartient au peuple ", elle est " un tout indivisible dans les limites de ses frontières ". *Ibidem*, p. 74.
[6] *Ibidem*, p. 75.
[7] *Ibidem*, p. 81.

latin et la religion orthodoxe, donc chrétienne des Roumains, voici déjà trois raisons suffisantes pour accélérer l'intégration européenne de la Roumanie. Pour les non initiés, des raisons ancrées dans des convictions personnelles plus ou moins stéréotypées sont les plus importantes ; dès que le contexte change et que les sens des raisons initiales s'inversent, la réflexion stéréotypée se forme. Et la première réaction conduit au rejet.

En revanche, tout comme la Roumanie et la Bulgarie sont devenues secondaires dans le débat européen d'octobre 2004, la Turquie, elle aussi, devient secondaire dans le débat médiatique roumain ; l'événement de la fixation de la date d'adhésion de la Roumanie en 2007 gagne le débat médiatique interne, ce qui fait que les discussions sur la Turquie sont laissées à côté, presque oubliées et reprises, en partie, par deux quotidiens[8], le jour de la fête nationale de la Turquie, le 29 octobre.

Cependant, l'analyse proposée par Mouna Mejri sur « La candidature turque à l'Union Européenne à travers la presse française »[9] identifie les deux positions contraires qui donnent lieu à un ample débat dans la presse : « Partagée en deux, l'opinion publique française fait apparaître … les "turco-sympathisants" … et les "turco-sceptiques". Les uns comme les autres utilisent les mêmes arguments pour défendre leurs positions. »[10] Ces arguments sont liés le plus souvent à l'appartenance géographique, à l'ampleur démographique, à l'histoire, à la culture et à la religion de la Turquie et ils sont remis en cause à l'occasion de chaque reprise des débats sur l'adhésion de la Turquie. Mais, Jane Hevé considère que ces divisions sont dues au fait que « les relations turco-européennes ont été pensées à travers un jeu de miroirs déformants »[11].

Concernant le traitement médiatique des affaires de l'Union Européenne, en général, par les journalistes des différents pays, on s'interroge souvent sur l'unité d'un débat médiatique en termes d' « espace public européen » ; les opinions sur ce point sont plutôt négatives, « les logiques de traitement de cette actualité pourtant commune aux différents pays divergent de telle manière que les Européens ne partagent pas les termes d'un débat qui ne peut avoir lieu »[12]. C'est un autre argument pour le renforcement des approches nationales afin de retrouver les marques de l'européen en les rapprochant.

Mais l'affaiblissement de l'Union Européenne est accentué par les divisions enregistrées à l'occasion de cette « provocation turque » et du Traité de la nouvelle Constitution européenne. Ces divisions font aussi un premier cadrage du discours de la presse en fonction des acteurs les plus représentatifs et de leurs positions.

Dans ce contexte, on peut affirmer que la presse roumaine représentée par les publications les plus significatives que nous avons comprises dans notre analyse, présente l'inventaire des positions européennes les plus puissantes, soit notamment des Etats membres les plus importants de l'Union Européenne, en recadrant son discours en fonction de l'axe favorable /vs./ non favorable à l'adhésion de la Turquie. Les commentaires à ce sujet manquent souvent, les journalistes nous ayant persuadé par leurs approches comparatives du sujet, au cours de quelques entretiens individuels, qu'en octobre 2004 la situation de la Roumanie et de ses feuilles de route ont été jugées au sein de chaque rédaction comme étant plus importantes que l'adhésion de la Turquie ou même que les divisions induites par le Traité de la nouvelle Constitution européenne. En même temps, parmi les journalistes interviewées, il n'existe qu'une seule position négative à l'adhésion de la Turquie, exprimée explicitement ; une deuxième invoque la chrétienté comme étant le cœur de l'Europe même et aussi les différences à l'Islam, afin de considérer les nouvelles frontières arabes d'une Union Européenne qui comprendrait la Turquie comme la fin de l'Europe.

[8] *Adevarul* et *Ziua* qui présentent des suppléments dédiés à la Fête Nationale de la Turquie.

[9] Mejri, M., *op. cit*., 2004.

[10] *Ibidem*, p. 105.

[11] Hervé, J., « La Turquie aux portes de l'Europe ? », in *Cahiers d'Europe*, n° 2 printemps-été 1997, p. 263.

[12] Baisnée, O., « Un impossible journalisme européen », in *Hermès*, n° 23 / 2003, p. 150.

L'analyse des fréquences d'apparition des acteurs de cet événement, doublée par les tendances de leurs actions discursives (se montrer pour ou contre l'adhésion de la Turquie) nous prouve aussi que le traitement médiatique de l'adhésion de la Turquie se fait en fonction de la stratégie des protagonistes de cet événement.

La place de la Roumanie dans ce discours a deux dimensions : la première est l' "avantage" d'être analysée en Europe en seconde ligne par rapport à la Turquie, pour éviter des critiques trop dures ; et la deuxième est d'être tout comme la Bulgarie protégée, et contrairement à la Croatie, car on était à ce moment-là en train de clore les négociations et donc compris dans la « dernière vague » de l'élargissement de l'Union Européenne. En 2005, la Roumanie se retrouve rassurée par le Rapport de la Commission, un premier Rapport positif, et réaffirme son ouverture européenne, en développant une politique extérieure stratégique qui influence aussi le discours des journalistes.

Bibliographie

BAISNEE Olivier (2002), « Un impossible journalisme européen », *Hermès*, 35 : « Les journalistes ont-ils encore du pouvoir », p. 145-151.

BERGER, Peter şi Luckmann, Thomas, 1989, *La construction sociale de la réalité*, Ed. Meridiens Klincksieck, Paris.

CHABAL Pierre, DE RAULIN Arnaud (2002), *Les chemins de la Turquie vers l'Europe*, Arras, Artois Presses Universitaires.

DUCCINI Hélène (2004), « Stéréotypes nationaux en Europe : connaissance ou méconnaissance de l'autre », *MédiasMorphoses*, 12, vol. 3, dossier « Europe : la quête d'un espace médiatique », p. 67-71.

GANGLOFF Sylvie (2003), « Retour sur le choc des civilisations : entre discours iconographie et constructions identitaires », *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien*, 36, juillet - décembre 2003,

http://www.ceri-sciences-po.org/publica/cemoti/textes36/gangloff.pdf (dernière consultation en ligne le 29 juin 2009)

HALLAERT Jean-Jacques (1996), « L'Union Européenne face aux élargissements », in *Politique étrangère*, 1 / printemps 1996, p. 165-178.

HERVE Jane (1997), « La Turquie aux portes de l'Europe ? », *Cahiers d'Europe*, 2 printemps-été 1997, pp. 263-272, Bruxelles, Editions du Félin.

LA SERRE Françoise (1999), « Une Europe ou plusieurs ? », *Politique étrangère*, 1 / printemps 1999, p. 21-34

MEJRI Mouna (2004), *La candidature turque à l'Union européenne à travers la presse française*, Paris, Editions L'Harmattan.

POMIAN Krzysztof (2001), « Intégration européenne, déchirements européens », *Le Débat*, 114 / mars – avril 2001, p. 18-30.

ROBIN Gabriel (2000), « L'Europe avait un sens, elle l'a perdu et n'en a pas retrouvé », *Géopolitiques*, 69 – Dossier « La Turquie », p. 2-3.

RUPNIK, Jacques, 2003, « De l'élargissement de l'Union à l'unification de l'Europe », in *Pouvoirs. Revue d'Etudes Constitutionnelles et Politiques*, no. 106 : « Les nouveaux Etats de l'Union », pp. 41-55.

Atelier 4 – Expérience et transformation

Construction d'une nouvelle orthodoxie sur la science et l'expérience dans le roman français de la seconde moitié du 19ème siècle

Jacki CHOPLIN, membre associé DYNADIV (EA 4246)
Dynamiques et enjeux de la diversité : cultures, langues, littératures et enjeux de la diversité.

La réflexivité, cette propriété singulière qui met en relation tout élément avec lui-même pose dans son principe l'existence d'une distanciation entre une règle générale ou un énoncé théorique et sa mise en pratique afin de mettre en perspective sa capacité transformationnelle. C'est ainsi sans doute que l'entendent mathématiciens, informaticiens, sociologues et d'une manière générale tout chercheur scientifique lorsqu'ils s'interrogent sur l'influence de leur environnement et de leur culture sur leurs propres méthodes d'investigation.

La littérature entendue comme activité socialement construite articule mimésis (la représentation du réel), catharsis (l'empreinte sur le lecteur) et poétique (l'effet esthétique) conduisant ainsi une partie de la critique et de la recherche littéraire à travailler les relations qu'elle entretient avec le savoir, à étudier son rôle dans la formation des idées et la « transformation » du réel. Le roman va devenir à partir du XIXème siècle le genre prépondérant dans la littérature française .Prend-t-il en charge cette question de la réflexivité ? Avec quelles modalités et sous quelles formes ? Dans quelles perspectives ?

A partir de la seconde moitié du XIXème siècle, la littérature devient un moyen d'élaboration idéologique qui accompagne cette entrée dans une ère nouvelle ouverte par la Révolution Française. L'avènement de la critique transforme le champ de la production littéraire en activité singulière. Les sciences nouvelles et les découvertes techniques façonnent une attente sociale qui influe sur la production littéraire elle-même. Le « réalisme » est une forme de combat social, le romancier veut faire découvrir l'invisible dans les relations sociales. Les institutions littéraires changent : les salons disparaissent et dans les cafés et les cabarets c'est un peu l'écrivain qui descend dans la rue. Les milieux populaires et la jeunesse sont conquis par le roman qui devient donc un enjeu socio - idéologique dans de telles conditions. La société toute entière « parie » sur son avenir à partir de ses enfants. L'éducation, la formation de la jeunesse, la place accordée aux enfants deviennent des préoccupations essentielles.

De nombreux romans entre 1860 et 1900 nous mettent en présence de personnages d'enfants « malheureux ». On pense évidemment à Victor HUGO avec Les Misérables puis à Hector MALOT (Sans Famille, En Famille, Romain Kalbris), Alphonse DAUDET (Le Petit Chose, Les Rois en exil, Jack), Émile ZOLA (Une Page d'Amour), Jules CLARETIE (Le Petit Jacques), Jules VALLÈS (L'enfant)…On a sans doute oublié aujourd'hui la romancière d'inspiration plus chrétienne Zénaïde FLEURIOT (Réséda) et le romancier de littérature populaire Pierre DECOURCELLE (Les Deux Gosses).La situation d'orphelin constitue un véritable « topos » des romans de cette époque. La recherche de la paternité, l'enfant martyr sont autant de « mises en situations romanesques » qui militent en faveur d'une législation nouvelle pour la protection des enfants. L'étude du personnage de l'enfant malheureux permet de mieux appréhender les enjeux de la transmission d'idées et de valeurs nouvelles par ce personnage caractéristique du roman de la seconde moitié du XIXème siècle. Ce sont bien les personnages et ici celui de l'enfant malheureux qui capte l'attention du lecteur par le biais de « l'effet personne » pour porter la réforme sociale et les idées nouvelles.

L'étude approfondie de ce personnage de « l'enfant malheureux » dans dix neuf romans français laisse apparaître deux « prototypes » qui se sont constitués progressivement dans cet espace

interactionnel généré par la littérature et l'ensemble de la production doxique. Le premier montre une incapacité à se confronter au monde réel par une forme de pathologie mentale. L'exemple le plus probant est sans aucun doute le personnage de Jeanne dans Une Page d'Amour de ZOLA qui expose une véritable pathologie pour laquelle le narrateur prend une position « scientifique » pour qualifier cette névrose d'origine familiale. Jeanne est tout le portrait de son aïeule morte d'une phtisie et de crises nerveuses et doit assurer le lourd héritage de son arrière grand-mère enfermée dans une maison d'aliénés. Le second prototype éprouve un certain nombre de souffrances à travers un itinéraire qui le ramène vers les siens et la réussite personnelle. Dans Sans Famille d'Hector Malot, Rémi doit quitter sa mère nourricière pour suivre Vitalis le saltimbanque et il apprendra à subvenir à ses besoins, s'instruire au contact des autres et retrouver sa mère avant de revenir chez sa nourrice. Dans Romain Kalbris et En Famille de MALOT, Réséda de Zénaïde FLEURIOT, Les Deux Gosses de DECOURCELLE, on assiste à de véritables récits des nécessaires épreuves à la réalisation de soi par une sorte « d'héroïsation » de l'action dans des perspectives de transformation politique. Le premier prototype est porté par les savoirs nouveaux : la médecine, la psychologie, la sociologie et oriente le lecteur vers une appréhension du réel semblable à l'investigation scientifique, notamment l'analyse clinique. Le second est plutôt soutenu par les nouvelles valeurs éducatives , la croyance en la formation de l'individu par la rencontre directe avec le monde . Il remplit alors une fonction idéologique par un examen critique des questions sociales : remise en cause du modèle de la société bourgeoise, de l'institution scolaire, du modèle éducatif familial .Il porte également des idées et des valeurs nouvelles : la nécessaire réforme politique et sociale, le statut de « vagabond », la filiation, l'autorité parentale. Ces deux « prototypes » se réfèrent à deux « appréhensions » différentes du monde qui vont se confronter : l'esprit scientifique et la transformation du monde par l'expérience. C'est dans cette mise en tension que va émerger la « question réflexive ». Ainsi le roman, au moyen de personnages singuliers, participe au système de représentations de « la réflexivité » en même temps qu'il rend « louche les idéologèmes » (DUFOUR, Philippe, 2010).Au delà le « mouvement réflexif du roman contemporain peut être entendu comme double : une observation et une interrogation sur ce qu'il observe, une reconnaissance de cette dépendance à observer et à interroger (BESSIÈRE, Jean, 2010). Ceci donne au roman une perspective cognitive (faire connaître) et anthropologique (envisager l'être humain dans sa globalité) : un roman entendu comme un sujet observant le monde et qui rend compte de lui-même « observant ».

Bibliographie :

- ***Corpus de référence :***

DAUDET, Alphonse, Les Œuvres complètes illustrées, Librairie de France, Paris, 1929-1931
DECOURCELLE Pierre, Les deux gosses, Éditions Rouf, Paris, 1961
FLEURIOT, Zénaïde, Réséda, Amboise Bray, Paris, 1868
HUGO, Victor, Les Misérables, Gallimard, Collection Folio Classique, 2 tomes, 1999
MALOT, Hector, Romain Kalbris, Hachette, Paris, 1946
MALOT, Hector, Sans Famille, Librairie Générale Française, Paris, 2000
MALOT, Hector, En Famille, Nelson Éditeurs, Paris, 1951
VALLÈS, Jules, L'Enfant, Librairie Générale Française, Paris, 1985
ZOLA, Émile, Une page d'amour, Pocket Classiques, Paris, 1999

- ***Théorie de la littérature et Critique :***

BESSIÈRE, Jean, Le roman contemporain ou la problématicité du monde, PUF, Paris, 2010
DUCHET et VACHON, La recherche littéraire, objets et méthodes, XYZ Éditeur, Québec, 1993
DUFOUR Philippe, Le roman est un songe, Le Seuil, Paris, 2010
NEEFS, Jacques, ROPARS, Marie-Claire, La politique du texte, enjeux sociocritiques, Presses Universitaires de Lille, 1992

Le retour au pays comme retour sur soi : quelques études de cas dans la sociologie contemporaine

Hervé Terral
Laboratoire LISST UMR/UTM/CNRS/EHESS
terral@univ-tlse2.fr

La sociologie du XIXème, autour de Frédéric Le Play principalement, a divisé le territoire français selon le type de structures familiales, faisant des « pays d'oc » le centre de familles autoritaires (inégalitaires ou égalitaires quant à la transmission du patrimoine) – caractéristique reprise un siècle plus tard encore par Hervé Le Bras et Emmanuel Todd (*L'invention de la France,* 1981 ; *La nouvelle France,* 1988) et déjà travaillée par un disciple fort actif, Edmond Demolins (*Les Français d'aujourd'hui,* 1898, dont seul le premier volume devait paraître sous le titre « Les types sociaux du Midi et du Centre »). Plus avant encore, à l'époque romantique, les historiens distinguaient clairement une France septentrionale d'une France méridionale (dénommée dès le XIVème siècle « Occitania » par les juristes capétiens) ; mais les interprétations de l'histoire étaient alors sensiblement différentes entre un Jules Michelet et un Augustin Thierry. Plus près de nous, l'universitaire Robert Lafont (1924-2008) donnera de nombreux ouvrages sur le sujet (dont un iconoclaste *Sur la France,* Gallimard, 1968). De même, Emmanuel Le Roy-Ladurie portera-t-il un regard aiguisé sur la culture occitane et son *Montaillou, village occitan* (1974) fera-t-il le tour du monde – à l'heure où l'espace éditorial français sera peuplé par des « ethnotextes » variés (cf. *Le cheval d'orgueil* de P-J. Héliaz)

A l'évidence, cette « diversité » semble avoir dans les débats médiatiques cédé la place aujourd'hui à une autre, plus marquée par la globalisation planétaire. Dès lors un auteur comme Lafont, précité, ne trouve presque plus au soir de sa vie d'éditeurs parisiens consacrés et sa mort est plus remarquée…à Barcelone qu'à Paris.

Pour autant, cette toile de fond posée, il convient de remarquer que plusieurs sociologues ont peu ou prou inscrit leur démarche dans un enracinement occitan, assez tardivement revendiqué mais largement ignoré des sociologues eux-mêmes aujourd'hui. De façon sensiblement différente au fil du XXème siècle. Nous nous proposons d'isoler **deux grandes approches** de la « question occitane » (comme il y a une « question méridionale » en Italie) chez ces derniers.

a) un débat théorique à partir du marxisme (ou dans le marxisme).

Deux auteurs peuvent être aisément évoqués dans ce champ :

- Henri Lefebvre (1900-1990). Connu pour ses travaux sur l'Etat, la ville, le marxisme, etc., (mais assez largement ignoré des jeunes sociologues de nos jours, me semble-t-il), Lefebvre fit une thèse ruraliste durant la seconde guerre mondiale (il travaillait alors au bureau du régionalisme à Toulouse qui servait de « protection » à ses activités de résistance) sur la vallée de Campan (Hautes-Pyrénées), un haut-lieu de la famille-souche leplaysienne. Auteur en 1937 d'un ouvrage intitulé *Le nationalisme contre les nations* », il pose mot pour mot la question de l'Occitanie dans la presse communisante locale (*Le Patriote du Sud-Ouest,* 1952), écrit un ouvrage grand public *Pyrénées* (1965), avant de se considérer dans ses derniers entretiens comme « Occitan et citoyen du monde » (le thème de la mondialisation apparaissant dès 1965 !). Il entretient même, entre 1950 et 1953, un riche dialogue théorique sur le « régionalisme » avec divers militants de l'Institut d'études occitanes fondé à la Libération, où il s'illustre par un marxisme assez orthodoxe encore, concédant à la suite d'Engels (1848) l'émergence embryonnaire d'une « nationalité » occitane au XII-XIIIème siècle (il s'était parallèlement montré, au même moment, très discipliné dans son commentaire des travaux de Staline sur la linguistique, 1950).

Dans une même configuration béarnaise (dite des « 3 L »), s'affirmant volontiers rebelle, on peut placer aussi Georges Lapassade et René Lourau.

- Pierre Fougeyrollas (1920-2008). Né en Périgord, auteur aussi prolixe que Lefebvre, africaniste à sa manière (il sera dix ans en poste dans le Sénégal de Senghor), il inscrit une reflexion sur la nation dans l'espace théorique du marxisme – mais son marxisme est assez « ondoyant » - comme eût dit son compatriote Montaigne en d'autres temps : entre parti communiste, revue *Arguments* et troskisme lambertiste… Pour autant, il donne en 1968 *Pour une France fédérale vers l'unité européenne par la révolution régionale* (titre très « lafontien » d'esprit), apporte sa contribution au copieux numéro des *Temps modernes* (« Minorités nationales en France », août-septembre 1973), reprend sa réflexion par un livre de synthèse, *La Nation* (1987) , où le rôle passé de l'Etat est fortement mis en évidence. Au soir de sa vie, dans des entretiens avec François George (*Un philosophe dans la Résistance*, 2001), il affirme que « les Occitans n'ont pas une personnalité de base unique », distinguant des extravertis (les Gascons vus par la littérature française – au rang desquels il se place) des intravertis (au rang duquel il range son maître Canguilhem).

b) une réflexion enracinée dans l'expérience vécue

Ici, encore, deux auteurs – inégalement connus et dont le patronyme tout à fait occitan évoque chez l'un et l'autre la ferme (*la borda*) – méritent l'attention :

-Yvon Bourdet (1920-2005), fils de petit paysan corrézien, est quant à lui connu pour ses travaux sur l'austro-marxisme et l'autogestion yougoslave : d'où il tendra, à partir d'un récit de vie tardif (*L'éloge du patois ou l'itinéraire d'un occitan*,1977) qui n'est pas sans faire penser à celui de son « pays » Claude Duneton (*Parler croquant*, 1974), à se prononcer pour la reconnaisance de « l'égalité dans la différence ». Très concrétement, Bourdet dirigera un ouvrage de textes de références (*Marxistas e nacions en lucha*, 1976) et fréquentera de près le mouvement occitan (participation à l'université occitane d'été). Ce positionnement est à rapprocher de celui de Serge Mallet, sociologue de la « nouvelle classe ouvrière » et animateur dans le cadre du Parti Socialiste Unifié d'une commission « Minorités nationales ». Cité par Bourdet, Mallet est décédé prématurément – laissant sur ces questions une réflexion en jachère.

- Pierre Bourdieu (1930-2002). Sa référence au Béarn est à la fois précoce (travaux sur le célibat dès 1962, mais poursuivi sur deux décennies au moins)… et extrèmement tardive (cf. son *Esquisse pour une auto-analyse*, éditée *post mortem* et non destinée au public français initialement), passant entre autres par le détour de la Kabylie, qui lui sert de révélateur, selon ses dires. Le cheminement s'opère largement sur le mode de l'attraction-répulsion, caractéristique des intellectuels méridionaux et, plus largement, provinciaux – avant de se clore par une sorte de « retour au pays natal » empruntant largement, par un retour du refoulé, à la langue ancestrale. Si Bourdieu a volontiers mis des guillemets au mot « Occitanie » et établi des distances avec les mouvements régionalistes sans les condamner (la revue *Liber* accueillera ainsi des articles sur l'Ecosse dans la décennie 1990), son Béarn natal devient à la fin de sa vie une référence clairement convoquée pour donner à comprendre son propre « habitus clivé » et le poids de l'*Erlebnis* (expérience éprouvée) dans la constitution de sa pensée (son père d'une part, George Canguilhem d'autre part s'affirmant à des titres divers comme les passeurs entre deux mondes).

Bibliographie

Bourdet (Yvon), *L'éloge du patois ou l'itinéraire d'un occitan*, Paris : Galilée, 1977.

Bourdet (Yvon), *Marxistas e nacions en lucha*, Lyon : Fédérop, 1978.

Bourdieu (Pierre), « L'identité et la représentation. Eléments pour une réflexion critique sur l'idée de région », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°35, novembre 1980, 63-72.

Bourdieu (Pierre), préface à l'ouvrage collectif *Langues en Béarn*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1984.

Bourdieu (Pierre), *Le bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*, Paris : Seuil-Points, 2002.

Bourdieu (Pierre), *Science de la science et réflexivité*, Paris : Raisons d'agir éd., 2002.

Bourdieu (Pierre), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris : Raisons d'agir, 2004.,

Fougeyrollas (Pierre), *La nation. Essor et déclin des sociétés modernes*, Paris : Fayard, 1987.

Fougeyrollas (Pierre), George (François), *Un philosophe dans la Résistance*, Paris : éditions Odile Jacob, 2001.

Latour (Patricia), Combes (Francis), *Conversation avec Henri Lefebvre*, Paris : éd. Messidor, 1991.

Lefebvre (Henri), *Le nationalisme contre les nations*, Paris : Edition sociales internationales, 1937.

Lefebvre (Henri), *La vallée de Campan. Etude de sociologie rurale*, Paris : PUF, 1963.

Lefebvre (Henri), *Pyrénées*, Lausanne : Editions Rencontre, 1965. Rééd. 2000,

Pau : éd. Caïrn.

Les Temps Modernes, « Minorités nationales en France », Août-Septembre 1973, n°324-325-326

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

Vincent ENRICO
Docteur en Sciences de l'Éducation Laboratoire Dynadiv-Limoges

En 2002 j'ai débuté un doctorat en sciences de l'éducation (soutenu en 2008) dont l'objectif était de mettre en évidence, à partir d'une recherche ethnographique, une pratique que j'avais expérimentée puis observée : la « persistance » à s'inscrire en premier cycle à l'université tout en désinvestissant les études. La singularité de ma carrière étudiante tient à un parcours universitaire chaotique et atypique, parfois quasi en 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 8 ans d'études). Le point de départ de ma thèse a été ma difficulté à plaquer cette expérience étudiante sur les catégories déjà existantes pour décrire la population étudiante, en référence à Nels Anderson qui avait investi le terrain des sans-abris à partir de son insatisfaction concernant la description de cet objet de recherche dans les travaux sociologiques de l'époque. Cette communication interrogera cette démarche, au travers de la question de mon implication en tant que chercheur par rapport à l'objet même de la recherche. Je montrerai l'intérêt de sa prise en compte en tant que mise à distance de perceptions liées à l'expérience étudiante.

Ma subjectivité a participé à la détermination des enquêtes à mener, et ainsi à recueillir des données nouvelles. Je suis retourné sur les traces de mon propre parcours en investigant du côté de la procédure de dérogation en DEUG ou des dispositifs d'aide mis en place par le SUIO. L'objectif était d'enrichir mon point de vue par un échange avec d'autres « persistants », afin de comprendre leur situation et de connaître leurs expériences. C'est en travaillant sur mon implication, en cherchant à

confronter mes expériences et mes analyses avec des chercheurs et des personnes de terrain, en utilisant le journal comme dispositif de prise de distance que mon expérience singulière a pu inspirer la recherche (René Lourau a mis à jour cette dynamique dans son ouvrage sur *Le journal de recherche*). F. Weber a montré la dimension d'auto-analyse que représente le journal. Selon RC Kohn, le journal constitue ainsi un passage du « constat spontané » au « recueil de données construit ». Le journal constitue le « hors texte » de cette recherche, témoignant de ce que je retiens des interactions avec les enquêtés. Il montre le rôle que jouent des individus rencontrés, des situations vécues ou même des auteurs lus sur le déroulement de la recherche. Ce « hors-texte » est un moyen pour le chercheur de prendre conscience du rôle de ses implications et d'« objectiver » des éléments, au départ, subjectifs. C'est ainsi que j'ai pris 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.

Outre la rédaction de ce journal, c'est l'écriture de la thèse qui a constitué un moment inattendu de réflexivité. En effet, par la mise en perspective d'un corpus de parcours étudiants atypiques avec les travaux sociologiques sur la question étudiante, l'écriture de la thèse m'a contraint à analyser mon propre parcours du point de vue résidentiel, financier, ou 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. Mais j'ai aussi dû m'interroger sur la place de cette « mise en analyse » dans la restitution finale. Dans un soucis d'intelligibilité de la restitution, enjeu important de toute recherche en sciences humaines, j'ai ressenti le besoin d 'expliciter 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. J'ai donc donné au lecteur des éléments de mon propre parcours, en reconstituant une histoire familiale des études supérieures. J'ai alors réalisé, voulant être exhaustif, que ma connaissance de cette histoire était relative. Pour réaliser ce travail, j'ai donc 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.

Cette recherche possède donc une dimension « réflexive ». Cette proposition de communication a pour objectif de montrer comment 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 comment, en réfléchissant alors sur ma propre pratique, j'ai progressé dans ma capacité de compréhension des éléments qui guident les individus dans leurs actions.

ANDERSON N., Le Hobo : sociologie du sans abri, trad. par Annie Brigant, Paris, Nathan, 1993
KOHN RC, NÈGRE P., Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines, Paris, Nathan, 1991 LOURAU R., Le Journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication, Paris, Méridiens Klincksieck

ENRICO V., Des étudiants à la marge de l'Université. La prolongation et le désinvestissement des études : un impensé de l'institution universitaire. Catégories, normes et subjectivation de l'expérience étudiante, Doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Paris 8, 2008 WEBER F., « Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse »,

Atelier 5 : Évaluation et éthique

Dispositifs de formation à l'ingénierie de l'intervention
De la formation à l'intervention formative

M. Crunenberg
SIFA, Université de Tours

Publics
Participants en FI ou en FC.

Contextes
Formation en Approche systémique pour professionnels du secteur non-marchand (FC).
Troisième année d'un baccalauréat en gestion des ressources humaines (FI).
Master II en ingénierie de formation (FC - FI).
Année de spécialisation « Manager le changement » (FC - FI).

Durée
4 journées.

Référentiel théorique
L'approche systémique appliquée aux processus d'intervention réalisés au sein des systèmes organisationnels.
La modélisation réalisée en 2004[1] jette les bases de *l'ingénierie de l'intervention.*

Ingénierie de l'intervention – Définition
L'ensemble des activités de réflexion qui permettent à l'intervenant interne ou externe d'évaluer la position qu'il occupe dans l'accompagnement du système organisationnel, ses marges de manœuvre, les risques et les opportunités. Ce travail, qui se focalise sur les informations issues de l'examen des prémisses de l'intervention, débouche sur la construction d'un processus d'intervention singulier et dynamique qui tient compte du profil de l'intervenant, des règles systémiques et du système d'intervention.

Objectifs de la formation
Fournir des outils réflexifs aux intervenants réalisant des prestations intellectuelles au sein des systèmes humains. Il s'agit d'une aide à la *mise en œuvre* des prestations réalisées. Types d'intervenant ; le consultant, le coach, le formateur, le superviseur, le conseiller en prévention, le médecin du travail, le gestionnaire des ressources humaines, l'administrateur délégué, le coordinateur pédagogique, le responsable formation… En formant les participants au « conseil à l'intervenant », ils se familiarisent avec des mécanismes réflexifs qu'ils pourront utiliser pour leur propre compte.

Dit de façon laconique « *en aidant ses pairs, l'intervenant s'aide lui-même* ».

Modalités pédagogiques
Mise en place d'un dispositif où s'expérimente[2] le travail de « conseil à l'intervenant ».
Le groupe est rapidement scindé en sous-groupes constants durant la formation. Apprentissage de la construction de questions utiles à travers une technique de questionnement[3] propre à la méta intervention. Les retours d'informations du groupe constituent un matériel de choix pour réguler le rythme du formateur et effectuer la balance entre théorie et pratique. Apprentissage à travers des

[1] M. Crunenberg *L'art et la manière d'intervenir en entreprise* Editions d'organisation 2004
[2] Nous utilisons fréquemment l'image d'un laboratoire.
[3] En cours de formalisation

situations réelles[4] d'intervention. Réponse à des demandes internes (un membre du groupe sollicite l'aide de ses pairs) ou externes (un professionnel extérieur au groupe sollicite l'aide du groupe de formation). Dans ce dernier cas, le travail se fait sur base d'un écrit parfois suivi d'une rencontre avec le « client » qui se rend dans le cadre de la formation.

Phases de la formation

Première journée :
Présentation théorique des concepts systémiques appliqués aux organisations.
Eléments d'ingénierie de l'intervention pour les intervenants externes. Analyses de situations d'intervention réelles apportées par le formateur. Exercice de questionnement spécifique à la méta intervention. Aide de la représentation graphique comme outil simplificateur.
Fin de la première journée : invitation à la lecture d'un article[5]

Deuxième journée :
Réactions à l'article. Présentation des concepts relatifs aux intervenants *internes*[6], qui sont « *des intervenants externes qui s'ignorent* [7]». Analyse de situations. Proposition de jeux de rôles. Invitation à travailler à partir de demandes internes ou externes.

Troisième journée
Travail sur situations réelles d'un ou plusieurs participants ou à partir d'une demande externe adressée par un professionnel inconnu du groupe. Analyse des interactions à partir d'un dispositif d'observation défini par le formateur. Débriefing et feedbacks auprès des « clients » internes ou externes au groupe. Recherche de ce qui lui a été *utile*.

Quatrième journée
Travail sur les retours d'informations des « clients » internes et sur les conséquences dans leur milieu de travail. Pour le client « externe »[8], réalisation de « recommandations »[9] par chaque sous-groupe. Fin de la journée, travail d'évaluation qualitative.
Les sous-groupes[10] sélectionnent les critères d'évaluation sur lesquels ils souhaitent s'exprimer.

A développer

Ce dispositif de formation, durant lequel s'opère notamment une *mutation du formateur en intervenant formateur* est source de questionnements, de remarques, de réflexions, d'hypothèses à différents niveaux :

- Les choix pédagogiques
- Les spécificités du processus de questionnement
- Les caractéristiques de l'évaluation qualitative
- Les connexions entre la méthodologie évaluative et une *éthique* de l'intervention.

[4] Vécues personnellement par le formateur, ou connues à travers les expériences de méta intervention du formateur.
[5] « Systémique et ingénierie de l'intervention ». http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/crunenberg.pdf
[6] Ils travaillent dans des liens contractuels au sein d'un système organisationnel (consultant interne, formateur interne, superviseur interne, GRH, …)
[7] In M. Crunenberg « Se mêler des affaires des autres – Modélisation systémique des processus d'intervention » in 2ème Colloque International Francophone sur la Complexité 31/03 1/04/2010
[8] Le client, quant à lui, s'engage à faire ultérieurement un retour critique sur base des recommandations produites par les sous-groupes.
[9] Il s'agit d'une courte note (3 pages maximum) produite par chaque sous-groupe.
[10] Je postule que la compétence évaluative existe au sein du groupe de formation.

De SOI à CLIO, DE CLIO à SOI : Les échos d'épistémologies : La construction de la conscience temporelle de la maternelle au collège.

Christelle Boulineau
IEN, Académie de Limoges. Chercheur associé DYNADIV

Actuellement, les nouveaux programmes du collège intègrent en histoire, ainsi qu'en français le récit comme un élément , voire un outil pédagogique d'importance. Cette introduction qui peut aussi être perçue comme une réintroduction du récit dans l'acte pédagogique rend hommage aux thèses de Paul Ricoeur . A travers des écrits tels que : «Temps et récit », Paul Ricoeur insiste sur l'apport du courant narrativiste qui conçoit tout récit comme un gisement de sens.

Le récit, dans les nouveaux programmes de collèges, est -dans sa réintroduction- à corréler de façon étroite à la nouvelle place souhaitée à l'oral au sein de la classe. Cette place à créer dans le secondaire, est en partie déjà constituée dans le primaire, et à la maternelle. Le récit est l'un des outils pédagogique qui aide les professeurs enseignants en maternelle à développer le langage tout en prenant appui sur l'imaginaire. Si le récit de nature historique doit aussi reprendre sa place au primaire, le récit, à la maternelle, n'a pas à faire sa reconquête. Sa place lui est déjà et depuis longtemps assurée. Mais les récits proposés sont toujours de nature fictionnelle.

Le récit a donc de multiples fonctions : celle d'inviter les élèves à faire oeuvre de langage, à s'inscrire dans un discours de nature littéraire où historique, celle de proposer une forme de savoir littéraire où historique qu'il est nécessaire d'interroger, d'analyser.

A l'origine de cette « révolution » pédagogique, le basculement interprétatif général que connaissent actuellement les sciences humaines et proposé par les thèses de Paul Ricoeur.

Les théories des historiens, des épistémologues tels que Michel De Certeau, François Hartog, Kosselleck devront , cependant être convoquées pour nous aider dans notre réflexion.

Alors que la culture du second degré semble se réduire à une culture définie comme « disciplinaire », la culture du premier degré semble se situer dans une culture plutôt psycho-pédagogique. La triangulation pédagogique, que l'enseignant doit mettre en place , dans le second degré, suppose un rapport au savoir chez le professeur qui semble uniquement articulée à la discipline dans ses savoirs empilés. La force des savoirs fait la force de la pédagogie. Et si le récit est à nouveau convoqué, la mise en perspective pourra être de nature historiographique, rarement de nature épistémologique. La connaissance des thèses de Ricoeur ne semblant pas nécessaire à la mise en musique de la pédagogie.

De même, dans le premier degré, les entrées de toute démarche , ou de toute réflexion pédagogique se fait plus sur le mode de la réflexion cognitive. L'épistémologie est ici déjà présente , mais sous la forme « génétique ». La convocation des analyses de Ricoeur semble difficile.

A travers cette réflexion épistémologique apparaissant comme implicite, voir comme déplacée dans le second degré : est-il réellement nécessaire de connaître Ricoeur pour enseigner l'histoire, se pose une question qui semble d'importance sur la place du récit dans ses rapports entre l'épistémologie et l'acte pédagogique.

A travers l'existence de la réflexion épistémologique , dans le premier degré , mais de nature « génétique » : est-il nécessaire de connaître Ricoeur pour enseigner le langage ? Pour proposer des temps de récit, se pose une seconde question qui fait écho à la première.

Que ce soit dans le second, où dans le premier degré, l'articulation entre l'épistémologie , l'approche herméneutique telle que définie par Ricoeur semble difficilement assurée avec l'acte pédagogique.

Cette difficile articulation montre une rupture culturelle entre les deux univers. Et pourtant !

Les nouveaux programmes du collège en redéfinissant une place de choix à l'oral, au récit, font écho avec les attendus de l'école primaire, voire de l'école maternelle .

Comment dépasser ces ruptures culturelles, pour créer des continuités de savoirs, des continuités de langages, des continuités de discours, des continuités de consciences, des continuités d'historicités ?

La relecture de Ricoeur, de Michel De Certeau, de Rolland Barthes, de Michel Foucault, etc....croisées avec la relecture de Vygotsky, de Charlot, de Giordan, de Jack Goody aiderait-elle à dépasser les ruptures culturelles entre le premier et le second degré. Il s'agirait alors de mettre en écho les différentes entrées épistémologiques, qui loin de s'opposer, s'articuleraient en dialoguant. Il paraîtrait alors nécessaire de lire Ricoeur pour enseigner le langage à l'école maternelle. Il paraîtrait, alors nécessaire de lire Vygostsky pour enseigner le récit et l'écriture de l'histoire dans le secondaire, et réciproquement.

Quels seraient les bénéfices d'une telle démarche, et ce pour les deux cultures ? Faut-il parler d'échos d'épistémologies, où bien de transferts herméneutiques ? Quel sens pourrait avoir une lecture des thèses de Ricoeur en ce qui concerne le langage à la maternelle ? Le récit , tel que défini par Ricoeur, peut-il aider les élèves de classe maternelle à construire une conscience historique, une historicité ? En quoi une telle démarche en classe maternelle, autour du langage, du récit, de la narration, pourrait-elle ouvrir des pistes pédagogiques dans le second degré?

En faisant dialoguer les savoirs, en définissant « une identité narrative », en décrivant « l'idem » et « l'ipse », en s'interrogeant sur les rapports entre le langage et le discours, en définissant les origines comme étant internes au discours, en utilisant la narrativité qui enterre les morts comme moyen de fixer une place aux vivants, en affirmant notre rapport au langage comme étant un rapport à la mort, Paul Ricoeur et Michel De Certeau nous invite à regarder des élèves des classes de maternelle et du primaire, dans leurs rapports au temps, dans leurs rapports au récit, à la narration, dans leurs rapports au langage.

Et une question majeure reste à poser : les élèves de classe maternelle sont-ils en mesure de construire un rapport au récit qui ne soit pas uniquement de nature fictionnelle, mais qui soit de nature historique, et ainsi qui renvoie aux rapports au réel qui sont leurs ? Et en quoi leurs rapports au récit peut-il les aider à construire un rapport renouvelé à la réalité ? Ce rapport à la réalité facilite-il la construction du moi, est-il facteur de construction de l'identité car proposant une relation spécifique à l'altérité ?

L'objet de nos recherches s'effectue donc dans différents niveaux , allant de la PS au CM2.Une feuille de route a été proposée aux enseignantes de classes maternelles.

Ces dernières à partir de supports choisis par leur soins inscriront leurs séances dans les problématiques suivantes.

<u>En ce qui concerne la PS :</u>

A partir des théories de la construction du langage, d'une lecture rapprochée des réflexions épistémologiques concernant le langage, l'histoire, les arts -celles de Paul Ricoeur notamment-sera interrogée la manière dont les élèves, à travers leurs compétences langagières accompagnées par l'enseignante construisent, à la fois leur langage et leur relation à la réalité, à la vérité. En quoi le transfert du schéma ricoeurien- qui décline l'émission d'hypothèses, la mise en intrigue, la narration- et qui s'applique au discours historique , est pertinent en qui concerne le langage à l'école maternelle et en petite section notamment.

<u>En ce qui concerne la MS :</u>

A partir de contes, il s'agira de voir à quel âge, les élèves s'inscrivent dans une relation au récit construite et constructive d'un rapport au temps réel et historique. La classe de MS sera la classe de l'observation de la mise en place – mais dans une approche d'analyse évolutive – du rapport à la fiction, au réel. Si l'historicité peut se mettre en place en classe de GS, à partir de quel âge cette relation au temps , cette conscience temporelle peut-elle apparaître ?

<u>En ce qui concerne la classe de grande section:</u>

A partir de supports patrimoniaux, le bestiaire du moyen-âge, il s'agira d'interroger le rapport des élèves au réel, et ce à travers des compétences langagières. Il s'agira d'analyser la relation avec l'histoire « pour de vrai », de vérifier le niveau de connaissances historiques des élèves et donc de voir si une « historicité » peut se construire dès la maternelle. En quoi , par le biais du langage, de la narration, de l'imaginaire, de propositions d'informations historiques, les élèves peuvent-ils se situer dans un espace historiquement identifié. Comment cette identification à couleur historique s'effectue-

t-elle?. Quelle place pour l'imaginaire, quelles articulations entre cet imaginaire et le rapport au réel ? Est-ce que ce dernier évolue en fonction des propositions de l'enseignante ?

Les échos d'épistémologies :

Les finalités de telles recherches tendront vers les articulations possibles entre les propositions langagières des élèves, et les grandes théories qui fondent les discours des épistémologues. Certaines de ces denières - entre autres - peuvent déjà être citées et s'appuient ici sur la lecture de Michel De Certeau. D'autres seront utilisées pour les recherches.

A titre d'exemples :

L'intelligibilité s'instaure dans un rapport à l'autre.

Un savoir-dire sur ce que l'autre tait.

Le discours historique ne suit pas le réel, mais ne fait que le signifier : « c'est arrivé ». R Barthes.

La réalité s'est exilée du langage.

Les faits sont des indices.

La coupure est donc le postulat de l'interprétation.

L'écriture de l'histoire substitue à l'obscurité du corps vécu, l'énoncé d'un vouloir savoir.

Fier loi au nom du réel.

L'histoire est habitée par l'étrangeté de ce qu'elle cherche.

Je suis autre de ce que je veux, et déterminée par ce que je dénie. Etc……..

Les relations au temps, à la réalité, à la fiction, à l'identité, aux autres, à soi, à la vie, à la mort etc….des enfants de classe maternelle n'ont, sans doute, rarement été mises en lien avec les réflexions et les questionnements des historiens, des épistémologues de l'histoire. Si des corrélations , si des « échos » sont possibles entre ces différentes entrées épistémologiques et herméneutiques le gain en serait double. Ce dernier éclairerait la nature épistémologique de l'histoire, et donnerait de précieuses indications sur la manière dont les enfants, dans leur historicité naissantes, construisent leur identité. Le titre de telles recherches pourrait alors être : **De soi à Clio.**

PARIMUN : un projet de *University-Business Dialogue* pour promouvoir la *compétence épistémique*.

Alberto Munari *(alberto.munari@unipd.it) professeur ordinaire de Psycho-pédagogie et Epistémologie Opérative de l'Apprentissage Adulte à l'Université de Padoue (I); professeur émérite de Psychologie de l'Education, de la Formation et des Ressources Humaines de l'Université de Genève (CH)*
Daniela Frison *(daniela.frison@unipd.it) coordinatrice du Projet PARIMUN à l'Université de Padoue (I).*

Si les facultés de sciences et de médecine ont développé depuis plusieurs années déjà des partenariats fructueux de recherche avec les milieux industriels et économiques, ce n'est que plus récemment que les facultés d'économie, de commerce et de management ont suivi ce mouvement, suite notamment aux incitations issues par l'Union Européenne à fin de développer un meilleur *University-Business Dialogue* (CEC, 2009). En explorant les politiques européenne en milieux de formation universitaire et les projets de collaboration Universités-Entreprises subventionné par le Fonds Européens, il apparaît, en revenche, que les exemples de dialogue fructueux entre les facultés des sciences humaines et le monde des entreprises sont beaucoup plus rares.

Parmi ces rares exemples, celui du Projet « PARIMUN » (*Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-Università*) proposé par la Faculté des Sciences de la Formation de l'Université de Padoue, constitue une initiative originale de partenariat entre le monde académique et celui des entreprises et des

services, dans le domaine des sciences humaines. En effet, son objectif prioritaire ce n'est pas tant la transmission de savoirs ou de techniques d'un champ à l'autre – comme c'est souvent le cas dans les domaines des sciences naturelles et des technologies – mais bien davantage la promotion systématique d'une *posture réflexive* portant sur les processus d'élaboration des connaissances, notamment de celles ayant trait au développement et à la promotion des compétences au sein d'une gestion stratégique des ressources humaines dans l'entreprise et aussi bien dans l'organisation des services sociales et à la personne.

Concrètement, il s'agit pour le jeune chercheur universitaire de concevoir, de planifier et de mettre en oeuvre une recherche-intervention au sein d'une entreprise particulière, pour y explorer une problématique proposée par cette dernière – et non pas par le chercheur ou d'autres acteurs académiques. C'est la direction du Projet qui veille à recueillir les demandes et les propositions de recherche émanant des entreprises et des services partenaires (une cinquantaine à ce jour), et à les proposer à des jeunes chercheurs susceptibles de s'y intéresser. Ces derniers, s'ils adhèrent – toujours sur base volontaire – au Projet, s'engagent à ce que ce soit l'ensemble du processus de recherche-intervention, et non pas seulement ses résultats, qui fasse l'objet de leur thèse de doctorat ou de maîtrise. Pour favoriser le développement de cette posture réflexive, le Projet met à disposition du jeune chercheur un dispositif informatique spécialement conçu où, dans un jeu de différents niveaux de *forums* et *journaux d'apprentissage* à accès contrôlé, le chercheur est tenu de déposer régulièrement ses observations, remarques, questionnements, etc., au fur et à mesure de l'avancement des travaux. L'analyse du contenu de ces matériaux va s'ajouter et s'intégrer à l'analyse critique du processus d'élaboration, théorique et méthodologique, et de mise en œuvre de la recherche, et va donc constituer un chapitre obligatoire du travail de thèse. En outre, le monitorage constant de ces divers *forums* permet à la direction du Projet de veiller à la cohérence générale de l'ensemble des activités en cours, qui, si elles s'inscrivent explicitement dans le Projet PARIMUN, doivent témoigner toutes du même souci de métaréflexion. De plus, ce travail de monitorage – qui comprend également une série d'*entretiens d'explicitation* (Vermersch, 1994) supportées par la méthode du *dessin interactif* (Fabbri, Cavara Medioli, Vanelli, 1986) conduit par la coordinatrice générale du Projet avec chacun des trois acteurs principaux de la recherche – le jeune chercheur, le professeur qui supervise son travail, et le ou les répondants de l'entreprise partenaire – fait lui-même l'objet d'un travail de recherche subventionné par le Fond Social Européen et la Région du Veneto. Ce travail vise, quant à lui, à rendre compte des chances de dialogue entre sciences humaines et milieux économiques.

Le cadre théorique au sein duquel s'inscrit le Projet est bien entendu celui de la recherche-action d'inspiration lewinienne, enrichi par l'*épistémologie de la pratique* (Schön, 1983). A ces références classiques s'ajoute celle de la plus récente *épistémologie opérative* (Fabbri & Munari, 1984-2005, 2005), à la méthodologie de laquelle s'inspirent la plupart des recherches du Projet. Ce qui doit en effet caractériser de manière concrète, visible et surtout facilement compréhensible l'ensemble de ce Projet, notamment vis-à-vis des milieux extra-académiques, c'est sa volonté explicite de promouvoir, au sein des milieux d'entreprise et non seulement chez les acteurs académiques, la prise de conscience de l'utilité stratégique d'une posture réflexive vis-à-vis des actions que l'on entreprend, qu'elles aient affaire à la recherche ou à la gestion. Ce n'est donc pas la seule transmission de savoirs que le Projet PARIMUN vise, mais bien davantage le développement de cette *compétence épistémique* (Munari, 2010) dont ont besoin tant les acteurs des milieux académiques que ceux des autres entreprises humaines.

Références bibliographiques :

CEC: Commission of the European Communities (2009), *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue*. Brussels, 02/04/2009, COM.

Fabbri D. & Munari A. (1984-2005), *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Bari, Dedalo Ed., 1984. Nouvelle éd. mise à jour: Milano, Guerini & Ass., 2005.

Fabbri D. & Munari A. (2005), L'epistemologia operativa. In F.Merlini (dir.), *Nuove tecnologie e nuove sensibilità. Comunicazione, identità, formazione*. Milano, FrancoAngeli, 260-268.

Munari A. (2010), Promuovere consapevolezza epistemica. In *Università, istanze sociali, formazione e sviluppo delle competenze*. Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, Università di Padova (in press).
Schön D.A. (1983), *The Reflexive Pratictioner*. New York, Basic Books.
Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF.

Atelier 6 – Altérité et diversité

Réflexivité « sur » l'action et culture(s) professionnelle(s) : empreintes et interprétations

GOÏ Cécile (cecile.goi@univ-tours.fr), HUVER Emmanuelle (huver@univ-tours.fr)
Maîtres de conférences Département SODILANG Université François Rabelais de Tours EA4246 – Dynadiv -

De nombreux chercheurs ou pédagogues ont montré qu'en éducation, les pratiques pédagogiques et les épistémologies de référence des acteurs, voire les idéologies dont elles sont porteuses, sont très fortement corrélées (Houssaye, 1993 ; Postic, 2001). La réflexivité « *sur* » l'action (Schön, 1994) ou son absence pourraient être – nous en faisons l'hypothèse – une expression de ces épistémologies, témoignant l'empreinte de la culture professionnelle des personnes.

Dans le cadre d'une recherche menée auprès d'un public de jeunes Elèves Nouvellement Arrivés allophones, nous avons construit un dispositif méthodologique destiné à questionner les pratiques d'enseignants et/ou de formateurs, le regard réflexif qu'ils peuvent porter sur celles-ci et ce que nous, chercheurs, serions en capacité d'identifier comme des corrélations entre les pratiques concrètes en contexte d'évaluation, la culture professionnelle de ces acteurs et les épistémologies qui la soutiennent. Ce sera le sens de notre propos, que nous pensons prioritairement développer dans l'axe « *Postures et interprétations*» ou « Altérité et diversité » proposé pour le colloque.

Des moments d'évaluations diagnostiques destinées aux ENA où plusieurs enseignants du 1er et du 2nd degré opéraient la passation ont été filmés puis des extraits en ont été commentés individuellement par les acteurs. A partir du film de la passation des évaluations et des commentaires réflexifs des acteurs sur le film, des questionnements de recherche ont émergé : peut-on repérer des liens entre certains comportements pédagogiques, notamment en terme de réflexivité « sur » l'action, et des traces de leur culture professionnelle dans le discours des évaluateurs ? De quelle nature sont ces liens éventuels, quelles postures épistémologiques paraissent les sous-tendre et comment se traduisent-elles dans la pratique ?

Les premiers résultats montrent une incidence remarquable entre la formation initiale, le corps professionnel et la culture qui y est attachée et le mode relationnel ou pédagogique durant la passation. La manière dont les acteurs analysent l'action et les interactions pédagogiques de manière réflexive (en cours d'action ou *a posteriori)*, principalement dans les pratiques d'accompagnement à la passation, d'étayage ou de non étayage, de réassurance des jeunes évalués apparaît particulièrement liée à la culture professionnelle et aux représentations des enseignants et formateurs.

Réflexivité, alternance, altérité

Catherine GUILLAUMIN
MCF, DYNADIV, Université de Tours

Dans le cadre d'une recherche-action portant sur l'ingénierie pédagogique de dispositifs de formation en alternance, l'auteur propose de rendre compte d'une triangulation réflexivité-

alternance-altérité : cette analyse porte sur une forme pédagogique qui comprend un espace-temps permettant un accompagnement axé sur l'analyse et une réflexion sur les pratiques. Alternativement pédagogue et chercheur en sciences de l'éducation, dans une visée intégrative, l'auteur rend compte de l'état d'avancement de sa recherche, du point de vue des trois notions associées ici (réflexivité, alternance, altérité) en l'éclairant par une *vignette*. Celle-ci consiste en une courte narration d'expérience de formation qui explicite l'agir professionnel du pédagogue réfléchissant sa pratique.

1 – Le pédagogue et l'alternance : quelques éléments théoriques et méthodologiques

L'alternance est une formation à temps plein et à scolarité partielle (Ozanam, 1973 : 51 ; Lerbet, 1995 : 159). Plus généralement réservée à ceux qui ne réussissent pas dans le système classique l'école, elle a cependant depuis longtemps été privilégiée dans les formations d'ingénieurs et de professionnels de la santé. L'alternance recouvre un large éventail de situations de formation qui ont pour dénominateur commun de vouloir associer théorie et pratique, apprentissage et travail, formation et production.Elle est au cœur des problématiques éducatives (Maubant[1] 1997 : 11). L'alternance (construit sur *alternare*, de *alter*, autre) fonde le vivant dont elle est une donnée majeure. En mettant en place un mouvement cyclique comme temps formatif, l'alternance fait éclater le cadre temporel éducatif. C'est un temps ouvert sur une pluralité de temps et d'espaces. Ainsi comprise, « (…) l'alternance expose à *l'alter, l'autre* » écrit Gaston Pineau (1993 : 89), s'attardant sur un noyau de sens, *alter*, commun à l'*altérité* et à l'*alternance*, qui traduit une *altération* et introduit des *alternatives*. Le dispositif confronte le sujet se formant à l'*alter*. Du sens général de *formation tout au long de la vie*, au sens plus limité de dispositif de formation, les ingénieries (Clénet, Ardouin, Guillaumin) de l'alternance peuvent être conçues, construites, accompagnées et évaluées avec l'intention de transformation de l'expérience en formation expérientielle. La formation *par* et *en* alternance met le sujet *à l'épreuve* des Autres et de la succession des temps et des espaces, des expériences et des temps de formation. II en *éprouve* la difficile réalité. Il s'éprouve lui-même. Il est invité à relier, à transformer ses (ces) expériences en formation expérientielle, par réflexion sur l'action, par production d'un savoir sur l'action. Dans ces pratiques d'alternance « *on configure l'expérience par réflexivité sur l'action* (Denoyel 2005 : 84) ». Toutes les formations dispensées dans le cadre de l'Ecole de Tours (Guillaumin 2009) ont en commun d'avoir comme fondement pédagogique une alternance intégrative et le développement de la réflexivité du sujet. La réflexivité est au cœur de l'agir professionnel (Schön 1994) avec compétence (Perrenoud 1999, Guillaumin 2010) par la mobilisation pertinente et autonome, par le sujet, de ressources complémentaires (Le Boterf 2003). Elle fait référence à l'aptitude humaine à se percevoir (Kelchtermans 2001), engageant la conscience de soi, la réorganisation critique de sa connaissance, voire une remise en question de ses points de vue fondamentaux (Morin 1992). La métacognition suppose l'exercice d'une fonction de médiation par un tiers extérieur. La centration sur l'autorialité d'un acteur réfléchissant sur sa pratique dans les ingénieries précédentes (ingénieries de la production de savoir), se complexifie lors du tournant réflexif en donnant à l'actorialité toute sa place. Les travaux théoriques progressent en même temps que l'expérience des pédagogues enseignants-chercheurs (Guillaumin, Pesce, Denoyel, 2009). Le pédagogue réfléchit puis soumet de nouveau à l'expérience des outils pédagogiques facilitateurs d'une *prise de conscience* de l'agir qui se distingue d'une *prise de connaissance*. Ces outils sont nombreux : parole, dialogue et/ou écriture. Ils sont choisis, identifiés en fonction du projet, des finalités et des objectifs pédagogiques par le pédagogue voire éventuellement avec les personnes en formation : un (des) écrit(s) sur le trajet en articulation au projet (d'enseignement, de soins, de formation, de

[1] La préface de ce numéro fait écho aux préoccupations de ce colloque « La convergence des travaux de Fernand Braudel et ceux de Philippe Meirieu semblent nous montrer les chemins sans doute les moins empruntés en éducation, ceux de la complexité, de la différence et de la diversité (Maubant 1997 : 6). »

transition …), puis des outils (carnet de bord…), des techniques (analyses de pratiques, observation réflexive (Guillaumin 2005, 2009)…) qui permettent de travailler les articulations entre expérience et théorie. La réflexion intérieure (auto), le dialogue avec les pairs (co), l'accompagnement (individuel et en groupe), les mots pour soi (parole intérieure), les mots de l'écriture pour soi (journal) et pour les autres (mémoire), disent quelques aspects du travail qui construisent la formation à la réflexivité. La distinction n'exclut pas la complexité à l'œuvre, les boucles de rétroaction, les enroulements spiralés englobant davantage de conscience de soi et des autres. Méthodologiquement, dans un continuum réflexif sur ma pratique de pédagogue, je pratique une forme d'observation participante lors de séances d'enseignement. Elles me permettent de me saisir de situations pédagogiques. J'en produis une narration plus ou moins courte, de simples vignettes. Elles alimentent un journal d'itinérance (Barbier 1996 : 94) de pédagogue-chercheur. Une seule est présentée dans le cadre de cette communication.

2 – Inattendu et incertitude : réflexivité, identité et altérité

La formation modulaire est proposée à l'ensemble des étudiants de L2 et L3 toutes disciplines confondues dans le cadre de la préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement[2]. Chacune des 5 séances débute par un retour sur les expériences. La vignette rend compte d'une situation pédagogique qui s'est déroulée en février 2010. Elle concerne 3 jeunes filles du groupe.

Temps 1 : *les faits présentés par les 3 jeunes filles lors du retour d'expérience en groupe* : Finalité : contribuer à la construction du projet professionnel de jeunes collégiens de 4ème. Décision de visiter un lieu qui peut éclairer ce projet. Les jeunes filles invitent les lycéens à décider par eux-mêmes de ce lieu. Les collégiens souhaitent visiter le Lycée professionnel voisin. *Le travail d'analyse avec les étudiants et l'interprétation du chercheur-pédagogue* : Dans cette situation, collégiens et étudiantes ont en commun d'être dans une situation de préparation de leur propre projet professionnel (un moment identifié par l'institution pour préparer celui-ci). Les jeunes filles souhaitent que la décision du lieu à visiter soit prise par les collégiens et ne veulent pas influencer leur choix. En répondant Lycée professionnel, les collégiens produisent une réponse conforme à la norme (collège Ambition réussite = Lycée professionnel). Pour les étudiantes, il y a un projet. le projet est raisonnable. Il est faisable. Il est en conformité avec ce qui est attendu (résultats scolaires, avenir immédiat, nécessité de professionnalisation …)
Temps 2 : *Les jeunes filles* Présentation de l'avancement de leur mini-projet par les étudiantes aux autres étudiants. *Le pédagogue* Les étudiantes sont assez contentes : la réflexion des collégiens a été intéressante et elles ont « atteint leur objectif » et construit une réponse. Le travail pédagogique consiste à ce moment là, à réfléchir sur leur agir pédagogique d'apprentis-pédagogue, à problématiser cette réponse (conformité aux normes et aux attentes) et peut-être à ne pas s'en satisfaire. La réflexion vise à se resituer leur propre place d'étudiant et à mettre en lumière la proximité du sens, pour elles et pour eux, d'apprenants visant un projet professionnel, de situer les lieux d'apprentissages (collège université) pour en réduire la distance. La réflexion est portée également sur la distance proximale de développement (Vygotski) et sur ce qui, de leur point de vue, leur semble possible, pour eux (mais aussi pour elles). A terme, je fais la proposition d'un changement de lieu de visite et propose la visite de leur propre lieu de formation, l'Université.

[2] Le contexte est celui d'un enseignement comprenant 5 séances de 2 heures (entre janvier et avril) qui ont lieu au deuxième semestre dans les locaux d'un collège *Ambition réussite*. Ainsi s'instaure une première alternance entre les deux lieux que sont l'Université et le collège. En alternance à ces séances, les étudiants s'engagent avec deux collèges à participer, par groupe de 2 ou 3, à de mini-projets proposés par les collèges. Il y a ici une seconde alternance avec les séances qui permettent de regrouper tous les étudiants et qui sont co-animés par des acteurs (principale, CPE …) du collège.

Temps 3 : *Les jeunes filles* Temps de silence *Le pédagogue* Incertitude et destabilisation marquent la fin de la séance. Pendant tout le reste de la séance, je les observe. J'avais essayé de les accompagner dans la possibilité de percevoir l'Autre, à la fois comme différent de soi mais aussi différent de la représentation que l'on peut en avoir. Enfin, j'essayais de proposer une perspective de travail pédagogique comme une alternative pédagogique aux allant-de-soi visant une prise de distance par rapport aux normes et l'ouverture à d'autres possibles. Est-ce que je n'avais pas été trop loin en leur proposant quelque chose qui n'était pas possible pour elles ?

Temps 4 : *Les jeunes filles :* Une question à la fin du cours : comment fait-on pour accompagner des collégiens à l'université ? *Le pédagogue* La réponse est opératoire. Nous avons échangé sur la pertinence de leur point de vue de cette réponse. Je suis lucide de la place que j'ai pu jouer dans cette décision mais je fais l'hypothèse que, la réponse nouvelle étant devenue possible et faisable, elles ont appris quelque chose de cette expérience qui s'est transformée en formation expérientielle grâce à ce moment identifié d'échanges de pratiques.

Temps 5 : Accueil des collégiens à l'université *Le pédagogue* Les jeunes filles et deux surveillants ont accompagné deux groupes de collégiens à l'université. Nous les avons accueillis avec le doyen et leur avons posé cette question : est-ce que c'est difficile de venir du collège à l'université ? Ils ont répondu : pas du tout on prend le bus devant le collège et on s'arrête là. La visite se poursuit.

La pédagogie de l'alternance, le moment identifié d'analyse de l'expérience, permet ici une réflexion sur l'expérience, une problématisation de la réponse initiale, une construction identité/altérité, normes/normativité. « La normativité, commente François Dagognet, signifie l'invention, ce qui permet à un organisme d'affronter le milieu ou de lui résister. Ne le confondons pas avec la normalité – ce qui est applicable à tous. (cité par Cornu 2010 : 3) ».

Quelques mots pour conclure

La triangulation réflexivité-alternance-altérité est favorisée par l'inscription d'un espace-temps d'échange et de travail réflexif sur la pratique, développant ainsi une aptitude au questionnement, à l'articulation théorie pratique, au travail identité/altérité.

Bibliographie

Barbier, R., (1996). *La recherche Action.* Paris : Anthropos.

Cornu, Laurence, 2010, "Normalité, normalisation, normativité Pour une pédagogie critique et inventive" in *Revue Le Télémaque, dossier Le normal et le pédagogique*

Denoyel, Noël, 2005, « L'alternance structurée comme un dialogue Pour une alternance dialogique » *in revue Education Permanente, Juin 2005, n° 163, L'alternance, une alternance éducative ?* Paris.

Guillaumin, C., 2009, « L'observation réflexive en formation », *in Guillaumin, Catherine, Pesce, Sébastien, Denoyel, Noël, Pratiques réflexives en formation Ingéniosité et Ingénieries émergentes*, pp. 155-181.

Lerbet, Georges, 1995, *Bio-cognition, formation et alternance,* Paris, L'Harmattan, p. 159.

Morin, Edgar, La Méthode: 1. La Nature de la nature, 2. La Vie de la vie, 3. La Connaissance de la connaissance, 4. Les Idées.

Ozanam, J., 1973, « Les Maisons Familiales, un anti-enseignement », *in Education et développement, n°84, pp. 42-55.*

Perrenoud, Philippe, 2ème édition 1999, *Enseigner, agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

Pineau, Gaston, 1993, « Alternance et recherche d'alternative : histoire de temps et de contretemps » » in Lerbet, Georges, Pineau, Gaston, sous la direction de, *L'alternance, Former par alternance II*, Paris, Education Permanente N° 115, 164 p. pp. 89-97

Schön, Donald, 1994, *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions logiques.

Réflexivité et dialogue interdisciplinaire : un retour sur soi selon l'autre

Barthelémy Durrive – Master 2 de Philosophie, ENS de Lyon, agrégé de Philosophie - barthelemy.durrive@ens-lyon.fr
Mélodie Faury – Doctorante, laboratoire C2So, ENS de Lyon – melodie.faury@gmail.com ; Julie Henry – Doctorante CERPHI, ENS de Lyon – julie.henry@ens-lyon.fr ; Les auteurs sont tous les trois membres du laboratoire Junior « Enquête sur l'homme vivant – philosophie, biologie, éthologie » de l'ENS de Lyon.

Mots clés : réflexivité, interdisciplinarité, altérité, familiarité, expérience vécue, pratique de recherche
Axes thématiques : *Axe 2 - Altérité et diversité /* Format de la proposition de communication : atelier

Objectifs de l'atelier - Résumé

Dans cet atelier, nous nous intéressons surtout aux conditions de mise en œuvre de la réflexivité et à ses modalités en contexte interdisciplinaire.
Tous les chercheurs ont l'habitude des deux démarches suivantes :
- *la démarche interdisciplinaire* : se rencontrer autour d'un objet commun, partager des savoirs spécialisés
- *la démarche réflexive* : individuellement dans nos pratiques de recherches, à l'occasion de réunions d'équipe, s'interroger sur nos propres démarches, méthodes, concepts...

La possibilité de croiser les deux démarches fait notamment l'objet de ce colloque : partager nos expériences réflexives pour construire des concepts transdisciplinaires communs.
Nous pourrions par suite envisager une approche complémentaire : il s'agirait de partir des conditions du dialogue interdisciplinaire (de ses exigences, de ses conditions de possibilité), sans apriori de méthode, afin de provoquer un retour réflexif quant à nos paradigmes disciplinaires respectifs – et, éventuellement, partager ce vécu avec d'autres.
C'est ce que propose cet atelier volontiers expérimental : mettre en place collectivement un contexte favorable à l'expérimentation personnelle de l'effort et des effets de la réflexivité, notamment *via* un dialogue entre les participants, à partir de concepts que les disciplines se sont appropriés distinctement.

Présentation d'une expérience précédemment menée

Le laboratoire Junior « Enquête sur l'Homme vivant »

L'atelier proposé a été imaginé à partir d'une expérience précédemment menée dans le cadre du Laboratoire junior « Enquête sur l'homme vivant ». Les membres issus de la philosophie, de la biologie, des pratiques artistiques, de l'histoire, de la géographie s'y rassemblent autour de questions communes, et notamment celle des conditions de possibilité de leur dialogue interdisciplinaire.

L'expérience d'une séance autour de la réflexivité

Notre objectif était de faire vivre à chacun des participants l'expérience de distanciation réflexive où je réalise que ma manière habituelle de construire mon sujet repose sur des présupposé sous-jacents. Le sens de l'expérimentation était donc de réunir les conditions d'un retour réflexif sur leurs pratiques de recherche, de manière à ce qu'ils y reconnaissent des aprioris non questionnés.

Notre démarche a procédé en deux temps :

1) *Réflexivité directe* : profitant du cadre interdisciplinaire (sciences humaines et biologie), nous avons proposé une définition du concept de "fonction" tirée du dictionnaire, et nous en avons critiqué ensemble les présupposés finalistes. La question posée à chacun étant : "défini tel quel, utiliseriez-vous ce concept dans vos pratiques de recherches ?", chacun s'est référé à sa discipline (sociologie, histoire, biologie).

2) *Vers une démarche réflexive indirecte* : passant ensuite à un outil conceptuel dont les présupposés sont moins évidents, nous avons ensuite proposé un modèle biologique (schéma explicatif présenté sans sa légende) et demandé à chacun de nous dire ce qu'il y lisait. L'interprétation des non-spécialistes ne parvenait pas à retrouver la cohérence globale du schéma – seules des conventions de représentation étaient mises en valeur (ramifications, flèches, etc.). Un membre biologiste a pu finalement expliquer au reste du groupe qu'il s'agissait de la schématisation du développement cellulaire (à partir d'une cellule indifférenciée) de différents types de cellules de la rétine (photorécepteurs ou cellules amacrines). Or, l'exercice – pour ce spécialiste – a consisté à présenter tous les concepts qu'il mobilisait à partir de leurs enjeux (du problème qu'ils venaient résoudre) de manière à ce que des débutants puissent en comprendre la portée. Ce fut ainsi l'occasion pour ce chercheur de réinscrire toute la logique explicative du schéma (le mécanisme de différenciation cellulaire) dans son cadre paradigmatique (la théorie de l'ontogenèse) qui reste une théorie, comme il a eu lui-même l'occasion de le préciser.

Déroulement proposé et objectifs de l'atelier

Dans un premier temps, nous partagerons brièvement notre précédente expérience avec les participants, afin de préciser notre démarche, les objectifs de l'atelier et le type de réflexivité qu'il s'agit d'expérimenter.

Nous proposerons ensuite un thème comme point de départ à la discussion, par exemple le concept, transversal, de norme. Partant éventuellement d'une première définition, chacun serait alors amené à présenter le sens pris par ce concept dans le cadre de ses pratiques de recherches, au sein de sa discipline, et de manière à ce que tout le monde comprenne de quoi il s'agit. Nous nous positionnerons à cette étape comme médiateurs (« catalyseurs ») de la discussion, posant éventuellement l'une ou l'autre question pour aider à mettre en évidence certaines spécificités disciplinaires, de manière à ce que la personne ayant la parole puisse les présenter plus précisément, en ses propres termes, toujours dans l'effort d'être compris.

Nous finirions par un retour collectif, afin d'essayer ensemble de dégager un concept de réflexivité et d'interdisciplinarité qui puisse rendre compte de ce qu'il s'est passé. On ne part donc pas *a priori* de concepts déterminés, mais on aimerait y aboutir, c'est-à-dire essayer de tirer ces concepts de notre expérience – et ce de manière réflexive et interdisciplinaire.

Quelle réflexivité vise-t-on ici ?

L'expérience que nous proposons vise à favoriser la mise en œuvre individuelle et collective d'un retour réflexif sur nos pratiques de recherches, afin de :

- se rendre compte de tout ce qu'on mobilise (concepts, méthodes, opérations) du fait de notre formation disciplinaire, de manière à révéler des aprioris faussement évidents comme autant de biais qui déterminent et limitent notre façon de construire l'objet de recherche ;
- reconnaître vis-à-vis de soi-même les concepts qu'on utilise de façon opératoire sans pour autant toujours les comprendre (parce qu'on les mobilise dans le cadre d'un discours déjà préparé), de manière à ouvrir les "boîtes noires" - ces concepts que l'activité de recherche implique *de fait* parce que "on voit de quoi on parle", sans pour autant savoir en quoi ils consistent (le concept de gène, par exemple) ;

- faire apparaître la légitimité propre de notre approche disciplinaire – à la lumière de ses enjeux, certes, mais hors de son contexte consensuel, c'est-à-dire sans qu'on soit "conquis d'avance" par les principes de cette légitimité.

Spécificités du dialogue ainsi créé et de la réflexivité induite

- ce dialogue n'est pas un débat : on ne cherche pas à convaincre l'autre, ni à trouver un point commun d'entente entre disciplines ; par ailleurs, on ne cherche pas à "construire" d'objet déterminé au cours de cet échange ;
- ce n'est pas une discussion "transitive", mais plutôt réfléchie, puisque le thème de la discussion (ici, la norme) n'est pas un objet qu'on viserait, mais plutôt un exemple servant d'occasion à un retour réflexif sur les différentes manières de l'envisager ;
- ce n'est pas un cours : chaque participant est à la fois ignorant hors de sa discipline et spécialiste à l'intérieur ; dès lors que l'on reconnaît cette légitimité de l'autre, on cherche spontanément - pour se faire comprendre - à partir de son point de vue (d'où il parle) comme d'un point de départ (d'où il part) ;
- reconnaître la consistance et la légitimité des perspectives disciplinaires de l'autre est une étape préparatoire : le travail proposé ici consiste plutôt à présenter sa démarche en la projetant dans les coordonnées théoriques et pratiques de l'autre, sans pourtant en trahir l'esprit (les partis pris constitutifs) ;
- il peut certes y avoir au cours de la discussion des accords ou des désaccords ponctuels (sur certains postulats, par exemple) mais l'essentiel est surtout ce que ces points de rencontre divergente ou convergente nous disent à nous-mêmes sur notre propre perspective ;
- les difficultés à se faire comprendre par l'autre (ses mésinterprétations, incompréhensions, perplexités) nous font faire l'expérience d'un inconfort : une sorte de double contrainte où la nécessité de faire appel à des présupposés paradigmatiques (qui faisaient consensus dans le cadre des discussion disciplinaires au point de passer inaperçu) est de fait interdite (faute de partager ce champ de références avec le public) ; c'est le vécu de cette gêne que nous aimerions provoquer.

La critique réflexive nous semble alors prendre une forme spécifique : ni objectivation unilatérale, ni argumentation ad hominem depuis l'extérieur, ni opposition disciplinaire (limitée, dans la mesure où les disciplines ne se placent pas sur le même plan, relevant de critères d'évaluation qui leurs sont propres) la mise au jour des biais propres à mes pratiques est plutôt vécue comme une crise symbolique, où je me mets moi-même en difficulté.

Vers quelle interdisciplinarité ?

Le croisement des démarches réflexives *directe* et *indirecte* tel que nous souhaitons l'expérimenter engage une certaine conception de l'interdisciplinarité : elle serait un dialogue plus qu'un terrain commun, chacun restant dans le cadre de sa discipline pour mieux en voir les délimitations internes - qui sont en même temps des limites. Ce travail sur soi de la part de chacun est peut-être la condition pour trouver, par la suite, un langage et un point de vue commun, parce qu'elle fonde cette recherche sur la reconnaissance de compétences disciplinaires.

Atelier 7 - Expérience et transformation

Diversité des supports de sens en milieu urbain et réflexivité identitaire

Hervé Marchal
Maître de conférences en sociologie, 2L2S – LASURES, Université Nancy 2 – Nancy Université - herve.marchal@univ-nancy2.fr

Lorsque la société devient trop complexe et composite pour garantir une orientation à la vie humaine, il revient à une seule instance, l'individu, d'aborder ou plutôt d'affronter la question du sens et de se doter, d'une manière ou d'une autre, de raisons d'exister. De ce point de vue, l'individu moderne ressentirait plus que jamais une certaine *pression à l'auto-définition de soi* dans la mesure où il est face à la nécessité de dessiner lui-même les contours de son propre horizon de sens. C'est d'autant plus le cas aujourd'hui en milieu urbain que la profusion des modèles identitaires et des univers culturels y est importante. Les entretiens, que nous avons menés entre octobre 2006 et avril 2009 avec des citadins de toute condition sociale vivant au sein de l'agglomération nancéienne, étaient destinés à rendre visible la pluralité des *supports identitaires* qui entrent d'une façon ou d'une autre dans la composition identitaire d'individus vivant en milieu urbain (Marchal, 2009). Notre propos s'appuie sur un corpus de 30 entretiens semi-directifs qui se sont déroulés sur plusieurs séquences et phases d'analyse. Ces dernières ont été réalisées collectivement avec des étudiants lors de séminaires de recherche.

La ville exige de plus en plus de la part des individus qui y vivent, en raison de la profusion des supports de sens qui la caractérise, un travail identitaire. Celui-ci sollicite plus que jamais la capacité de réflexivité identitaire ou, mieux, la compétence identitaire de chacun. Par compétence identitaire, il faut entendre cette capacité cognitive qu'ont les individus de réfléchir à leur vie, de relativiser ce qu'ils sont et ce que l'on veut qu'ils soient, de construire de la cohérence. Une telle notion, à l'instar de la compétence grammaticale chomskyenne (Chomsky, 1971), vise à établir un lien entre la réflexivité identitaire des individus en situation avec une compétence proprement humaine – compétence identitaire qui n'est pas sans points communs avec la « compétence morale » telle qu'elle est mise en évidence et pensée par Luc Boltanski (1990).

Le travail sociologique consiste, selon le point de vue développé ici, à rendre visible le travail de mobilisation de tel ou tel support identitaire en fonction des contraintes rencontrées dans le quotidien (par exemple, dans un univers professionnel peu valorisant, un salarié pourra se référer à sa vie familiale pour donner du sens à ce qu'il vit et à privilégier ainsi le temps familial sur le temps de travail). De même que le degré de réflexivité identitaire dépend de l'état de la *configuration de sens* individuelle, pour reprendre un concept éliasien (Elias, 1991) qu'il s'agira d'expliciter davantage, de même, la compétence identitaire résulte d'une aptitude cognitive qui trouve de multiples façons de se manifester selon les conditions sociales d'accès à tel ou tel support identitaire.

Cela étant dit, quand bien même la vie urbaine accroît sensiblement notre réflexivité identitaire, il faut continuer à poser une définition de l'identité personnelle qui se décline selon deux modalités, réflexive et pratique, étant donné que les citadins en sont pas constamment engagés dans un travail identitaire. Autrement dit, ils « ne passent pas leur temps à se préoccuper de leur "définition" ou de leur "identité" » (Lahire, 2002). L'identité personnelle peut de ce point de vue être appréhendée aussi bien dans les termes d'un *rapport réflexif à soi* qui correspond à des représentations et des images de soi, que dans les termes d'un *rapport pratique à soi* qui renvoie plutôt à des sentiments. Tout rapport à soi s'exprime selon différents *régimes de reflexivité* allant du plus réflexif au plus pratique – au sens bourdieusien du terme (Bourdieu, 1980).

Dire que les citadins sont engagés dans plusieurs régimes de réflexivité de soi possède le double avantage de suggérer 1/ qu'ils réalisent des déplacements identitaires en passant d'un support à l'autre

pour s'adapter à la diversité des situations et 2/ qu'ils mettent en œuvre des supports de sens ou des manières d'être et d'agir ne nécessitant pas le même niveau d'activité mentale. Très rarement comparables à de purs programmes d'actions profondément incorporés devenus des modes d'action spontanés *quasi* automatiques privant les individus de toute capacité de contrôle et de distanciation, presque jamais identifiables à de simples paramètres ou rationalisations purement réflexives, les supports de sens concrètement mobilisés au quotidien se situent bien souvent entre ces deux cas limites comme autant de curseurs placés sur un continuum. En d'autres termes, il y a une variabilité quant à la présence de la réflexivité lorsqu'il s'agit de s'appuyer sur tel ou tel support identitaire pour se présenter, se définir et s'éprouver soi-même. Il s'agit donc ici de « penser une économie pratique de la conscience et de la réflexivité [identitaire], variable selon les situtations » (Corcuff, 1996). Les citadins sont moins des « ingénieurs » que des « intermittents » de l'identité, même si la ville réunit les conditions pour que la réflexivité identitaire s'accroisse. Chaque citadin ordinaire alterne entre des périodes riches en réflexion sur soi et des périodes creuses.

Un rapport pratique à soi signifie avant toute chose que le citadin s'inscrit dans un régime de sérénité, ou du moins d'acceptation ou de satisfaction de soi ; il ne s'agit pas ici de produire du sens, puisqu'il est déjà produit. Mais il faut compter avec le fait que les citadins peuvent non seulement intérioriser, mais aussi incorporer durant leur vie adulte de nouvelles identités, lesquelles peuvent être à l'origine d'une prise de distance avec des schémas de soi beaucoup plus anciens – c'est notamment le cas lorsqu'il y a incompatibilité entre le passé et le présent. Tout se passe alors comme si l'incorporé d'aujoud'hui – ou du moins récent – faisait accéder à la réflexivité l'incorporé d'hier (Kaufmann, 2007). À l'inverse, un rapport réflexif à soi suppose une certaine activité de la conscience, une confrontation plus ou moins décisive à la question du sens, d'où l'inscription dans un r*égime de perméabilité de soi* – qui prend parfois une tournure davantage radicale, on retrouve alors les figures de « l'individu hypermoderne » (Aubert, 2004), « liquide » (Bauman, 2006) ou encore « incertain » (Ehrenberg, 1995).

Cela étant précisé, si la compétence identitaire de chacun n'existe et ne se réalise qu'à travers des situations et des moments (ce qui revient à soutenir qu'à chaque situation la définition de soi est susceptible d'être remise en jeu et du même coup compromise), il n'en reste pas moins qu'il est nécessaire ici d'éviter deux écueils : d'une part, on n'engage jamais complètement la totalité de notre personnalité dans nos relations avec l'autre ou dans notre rapport aux choses étant donné que, en raison même de la complexité de la vie urbaine, notre identité s'organise autour de multiples supports de sens impossibles à exprimer simultanément, sauf dans certains cas de pathologie mentale ; d'autre part, il ne faut pas tomber dans un excès de pragmatisme ou de relativisme, lesquels invitent à croire que notre moi et ses supports dépendent entièrement de la situation observée.

Personne, ou presque, ne change d'identité comme de chemise. L'identité peut s'appuyer sur des supports dotés d'une certaine stabilité pour être en mesure de résister aux multiples sollicitations identitaires qu'impose la vie urbaine. Il en résulte que des images et des sentiments de soi constitutifs du rapport à soi transcendent les situations vécues. En d'autres termes, il est tout à fait possible d'activer ou d'inhiber des *traits identitaires* dans de multiples situations. Il est utile ici de distinguer trois types de support identitaire pour saisir comment se stabilise l'identité personnelle. 1/ Les *supports incorporés* sont durables et transposables à de nombreuses situations pour reprendre des termes typiques de la sociologie bourdieusienne (Bourdieu, 1980, p. 88-93). Ceci dit, contrairement à ce qu'affirme la théorie de l'habitus, de tels supports ne forment pas nécessairement système et ne grantissent pas *in fine* une unité. Il s'avère même que c'est rarement le cas, ce qui n'a rien d'étonnant au regard de ce qui caractérise la vie urbaine. 2/ *Les supports élus* ou choisis auxquels le citadin est attaché assurent également une certaine stabilité à l'identité personnelle. Lorsqu'un individu mobilise en situation de tels supports de sens, il n'est pas prêt à les remettre en cause. De ce point de vue, ce n'est pas parce que l'individu est réflexif qu'il est versatile identitairement. Parfois c'est même l'inverse qui prévaut, dans la mesure où c'est le fait de réfléchir à soi, à sa vie, qui est à l'origine de notre (ré)attachement à des valeurs, des idéaux, des règles de vie, bref des supports identitaires stables et parfaitement conscientisés. 3/ *Les supports légitimes* et valorisants assurent eux aussi une certaine stabilité identitaire quand bien même ils n'ont pas été voulus par les individus. La beauté physique, le

prestige associé à un nom de famille ou encore la bonne réputation de son quartier sont autant d'attributs synonymes de gratifications identitaires que les individus ne bradent pas facilement, et pour cause. De tels supports ont beau être indexés aux situations vécues, il reste que tout se passe comme s'ils étaient recouverts d'un vernis imperméabilisant ; non pas parce qu'ils sont non-conscientisés mais, au contraire, parce que là encore les interactants ont justement conscience de leur importance et qu'en vertu même de cette conscience, rien ne semble pouvoir les altérer.

Bibliographie :

Aubert N. (dir), *L'individu hypermoderne*, Ramonville, Eres.

Bauman Z. (2006), *La vie liquide*, Rodez, Le Rouergue/Chambon.

Boltanski L. (1990), *L'Amour et la justice comme compétence*, Paris, Métailié.

Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

Chomsky N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.

Corcuff P. (1996), « Théorie de la pratique et sociologie de l'action. Anciens problèmes et nouveaux horizons à partir de Bourdieu », *Actuel Marx*, 20.

Elias N. (1991), *Qu'est-que la sociologie ?*, Paris, Pocket.

Ehrenberg A. (1995), *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.

Kaufmann J.-C. (2007), « Individu et réflexivité », *in* Hirschhorn M., *L'individu social. Autres réalités, autre sociologie ?*, Laval, Québec, PUL.

Lahire B. (2002), *Portraits sociologiques*, Paris, Nathan.

Marchal H., « L'identité du citadin », *in* Stébé J.-M., Marchal H. (dir.), *Traité sur la ville*, Paris, PUF.

Situations d'interculturalité, réflexivité et processus de transformation

Hervé Breton, Noël Denoyel *

Notre communication s'inscrit dans la continuité d'un article à paraître pour le Numéro 185 d'Education Permanente dont le titre est « Moments d'interculturalité et processus de transformation ». La recherche présentée porte sur l'analyse des processus de transformation des habitudes et les formes de réflexivité rendues possibles par des expériences régulières et successives d'interculturalité.
Nous avons donc procédé par une méthodologie dite d'explicitation biographique (Lesourd, 2009) au recueil de récits biographiques d'adultes nés en France et ayant vécu des expériences successives et régulières en Asie. Suite le repérage de ces situations, nous analysons les variations, modifications et transformation des habitudes du quotidien.

Quotidianisation et processus d'habituation

Les vécus interculturels se manifestent dans les trajets de vie comme des moments de doute sur ce qui habituellement va de soi. Ils sont des moments propices aux transformations des habitudes par l'écart qu'ils produisent entre ce qui est familier (ce qui « va de soi ») et ce qui est non familier (ce qui

advient comme étrange) : « *La quotidianisation, à savoir ce processus d'expérience par lequel toute chose acquiert, au bout d'un certain temps, un caractère familier et ordinaire, s'opère en relation avec le monde. Sans la régularité des phénomènes naturels et sociaux qui agencent par avance le monde, la vie ne pourrait devenir elle-même quotidienne. C'est dans sa confrontation journalière avec le monde et ses récurrences qu'elle se dote d'une forme de stabilité qui lui confère cet aspect ordinaire.* » (Bégout, 2005 : 99).

Par sa régularité, l'habitude quotidianise et rend familier le monde pour le rendre habituel. Le processus de formation des habitudes (que nous définissions comme « processus d'habituation ») est processus de familiarisation du monde. Il produit de la stabilité et de la généralité : « *Seul l'exercice habituel quotidianise. Chaque habitude contient à la fois un processus (l'habituation) et ses résultats. Elle est une genèse et son produit (…) Le mystère de la quotidianisation réside donc tout entier dans ce mécanisme obscur de l'habitude qui minore l'inconnu et majore le déjà vu. » (Bégout, 20005 : 353).* Entre fixité tendant à la répétition et la singularité privilégiant les possibilités en situation, nous proposons de distinguer dans le processus d'habituation, les formes d'habitudes selon leur capacité de variabilité et leur niveau de détermination (vs indétermination). Notre typologie comporte trois niveaux :

- L'habituel est la forme de l'habitude la plus ferme. L'habituel s'appuie sur le connu et le familier et procède par répétition. Au cours des expériences d'interculturalité, l'habituel résiste et tend à ignorer ce qui fait écart avec le familier. L'habitude tend vers la généralité, dans un mouvement déductif qui cherche le connu dans le vécu.
- Le dispositionnel comme forme plus ouverte de l'habitude, comportant une capacité de variation plus vaste. La disposition s'actualise régulièrement, au gré des situations et des occasions sur le mode de l'induction (retrouver du connu en contexte) ou de l'abduction (produire du connu à partir du contexte).
- La disponibilité qui contient une capacité maximale de variation, d'évolution en appui sur les possibilités des situations. La disponibilité est la forme la moins ferme de l'habitude et à la fois celle qui contient le plus de possibilité. Elle opère selon une modalité inférentielle transductive, sans recours au déjà connu, sans recours à une règle (Denoyel, 2002 : 235)

	Processus d'habituation/quotidianisation		
Vécus interculturels	Perception d'étrangeté	Perception de nouveauté	Perception de familiarité
Dynamiques dispositionnelles	Disponibilité	Disposition	Habitudes
Primat inférentiel	Transduction	Abduction Induction	Déduction
	Possibilité	Singularité	Régularité

Tableau 1 : Grille d'analyse des processus d'habituation dans les vécus interculturels

Processus de transformation des habitudes

Notre analyse des processus de transformation des habitudes porte donc sur les variations du processus d'habituation entre disponibilité, disposition et habitude. Nous cherchons à analyser les variations des habitudes (entre possibilité et fixité) au gré des expériences interculturelles.

Nous proposons ci-dessous pour présenter très succinctement une analyse d'expériences d'interculturalité (séjours successifs au Japon) selon la grille d'analyse présentée dans le tableau 1 :

	Processus de transformation des habitudes				
	Modification		**Mutation**		**Propagation**
Date des différents séjours au Japon	Séjour de 1998 1 mois	Séjour de 2000 6 mois	Séjour de 2003 1 mois	Séjour de 2006 1 mois	Post 2006 3*1 mois
Vécus interculturels	Moments de découverte	Moments de délitement du quotidien	Recherche d'intelligibilité par recours aux approches culturalistes	Emergence de nouvelles perspectives	Développement de nouvelles manières d'agir et d'inter agir
Sens et quotidienneté	Sentiment d'exotisme	Sentiment d'étrangeté	Sentiment de stabilité	Sentiment de pertinence	Sentiment de familiarité
Primat inférentiel	Déduction	Transduction	Induction/abduction		Déduction
Processus d'habituation	Disponibilité		Disposition		Habitudes

Tableau 2 : Grille d'analyse des processus de transformation des habitudes au gré des séjours d'un des auteurs au Japon

L'analyse des variations des habitudes d'interactions au cours des différents séjours au Japon de l'auteur permet de distinguer trois phases du processus de transformation :

- Une phase de variation/modification dans les habitudes d'actions et d'interactions : un sentiment d'écart et de non pertinence dans les modes de conversations et d'interactions produit chez l'auteur lors de ses séjours au Japon, un sentiment de désorientation qui va en s'intensifiant tout au long du séjour de six mois (séjour de 2000). Cette première phase se caractérise par la sensation diffuse, vague, d'une absence de pertinence de ses actions, d'un sentiment d'étrangeté et d'être étranger au milieu ambiant.
- Une phase dite de lente mutation par production graduelle d'une intelligibilité des situations d'interactions en milieu japonais. Par la collecte d'indices lors de situations, par la lecture d'ouvrages sur la culture japonaise, par le réfléchissement et la réflexion sur les situations vécues, de nouvelles possibilités d'actions émergent (abduction) pour être « mises en acte » de manière de plus en plus régulière.
- Une troisième phase dite de propagation. Les nouvelles manières d'interagir ont trouvé leur pertinence, elles sont mises en actes régulièrement jusqu'à devenir familières. A partir des séjours de 2006, nous observons une propagation des apprentissages réalisés jusqu'à ce qu'ils deviennent habituels, au point même qu'ils deviennent étales et invisibles (Jullien, 2009).

A partir de cette grille, plusieurs niveaux d'analyse des processus de transformation sont possibles. Un niveau concernant l'analyse du déroulement chronologique des phases de transformation en les croisant avec les différents états du processus d'habituation. En effet, dans notre exemple, le sentiment d'étrangeté provoque une forme de dégradation de la fermeté de l'habitude, jusqu'à ce que les processus déductifs typiques de l'habituel soient mis en suspend (Breton, 2009 : 157) et que des modes plus disponibles soient possibles. Un deuxième porte sur l'enchevêtrement des inférences au cours des différentes phases de transformation. Un troisième niveau porte sur les capacités réflexives et autorégulatrices du processus de formation des habitudes, pour notamment, au gré des expériences évoluer entre disponibilité, dispositions et habitudes.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (2009), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris, ALLIA.
Bourdieu, E. (1998). *Savoir Faire. Contributions à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris, Seuil.
Breton, H. (2005). *Compagnonnage et accompagnement dans un trajet Occident/Orient*, dans L'accompagnement dans tous ses états, Paris, Education permanente N° 153, p. 197-209.
Breton, H. (2009). *De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive*, in Guillaumin, Catherine, Pesce, Sébastien, Denoyel, Noël, Pratiques réflexives en formation Ingéniosité et Ingénieries émergentes, p. 155-181.
Chauviré, C. (1995). *Pierce et la signification, Introduction à la logique du vague*, Paris, PUF.
Denoyel, N. (2002). *La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques*, dans L'accompagnement dans tous ses états, Paris, Education permanente N° 153, p. 231-240.
Denoyel, N. (1999). *Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce*. Paris, Revue Française de Pédagogie N°128, page 35-42.
Jullien, F. (1997). *Traité de l'efficacité*. Paris, Grasset.
Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses.* Paris, Grasset.
Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition*. Paris, Anthropos.
Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation.* Lyon, Chroniques sociales.
Pineau, G. (Coord). (2005). *Habiter la terre.* Paris, L'Harmattan.
Quéré, L. (2000). *Singularité et intelligibilité de l'action* in Barbier, J-M. (2000). L'analyse de la singularité de l'action. Paris, PUF.
Schütz, A. (2003). *L'étranger*. Paris, Allia.
Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

* Université de Tours
Maître de conférences associé et Maître de conférences
Faculté d'Arts et Sciences Humaines
Département des sciences de l'éducation et de la formation
Membre de l'Equipe de recherche DYNADIV (EA 4246)
Dynamiques et enjeux de la diversité
3 quai des Tanneurs
37000 Tours
breton@oftlv.fr

Mots-clés : *habituation, quotidianisation, disposition, culturalité, inférences, transformation*

Résumé. *Cette communication porte sur les évolutions et transformations des dynamiques dispositionnelles du fait d'expériences interculturelles. Elle propose de distinguer différents niveaux de détermination des dispositions et d'analyser l'impact d'expériences interculturelles significatives sur les processus d'habituation et de quotidianisation. L'apport de l'étude est de croiser processus d'habituation, modalités inférentielles et dynamiques dispositionnelles pour l'analyse des apprentissages transformateurs dans les expériences d'interculturalité.*

Afro-Amériques : La nécessité d'une démarche réflexive, expériences sensibles croisées autour du Mexique noir (Costa Chica) [1]

Paul Raoul Mvengou Cruzmerino, Sébastien Lefèvre
Doctorants, C.E.R.A.F.I.A. (centre d'études et de recherches Afro-Ibéro-Américaines, Université Omar Bongo, Libreville)

El Negro es bravo,
el Blanco se siente más chingón,
el Indígena es más noble[2]…

Contexte :
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 de 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 indiennes (*indígenas* telles que les *amuzgos*, les *mixtecos*, les *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 le Pérou colonial) 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.

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…), par ailleurs, en formation doctorale en anthropologie sur les identités afro-mexicaines. Par conséquent, il relève d'un mode complexe d'identification multi-situé qui interrogera sa pratique de terrain et sa construction discursive anthropologiques.
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, initié 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 de Oaxaca). Il s'est agi d'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 afro-mexicaine 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 leurs aspects très crépus similaires aux siens (*cuculuste*).

[1] Le texte du préacte est écrit à la troisième personne. La communication sera, elle, présentée à la première personne.
[2] Le Noir est brave, le Blanc se croit le meilleur, l'Indigène le plus noble… Paroles de terrain, Santiago Llano Grande Tapextla, Oaxaca.

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 conditionné 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 petits enfants s'amusaient à lui toucher les cheveux, la peau et se mettaient à rire.

Méthode :
Les deux méthodes ethnographiques ont été inscrite volontairement dans une démarche de partage du sensible du vécu social afro-mexicain.
En effet, la pratique ethnographique de Paul relève d'une tentative d'observation et participation dans la vie sociale des groupes de populations afro-mexicaines de la Costa Chica en mobilisant une modalité empathique. Dans sa famille d'acceuil, il a progressivement appris à se sociabiliser dans le contexte de la Costa Chica. Il est inscrit dans une sociabilité jeune[3], donc par exemple, il lui a été nécessaire dans un rapport avec des personnes plus âgées, d'avoir un certain respect dans les paroles en mobilisant le « *tío* » ou « *tía* » (oncle ou tante) ainsi qu'une formule de vouvoiement. De même, les inflexions de l'espagnol parlé sur la Costa Chica et le vocabulaire propre des populations afro-mexicaines a été l'un de ses apprentissages dans son vécu. Il lui a été possible d'éprouver sensiblement et quotidiennement le terrain par le partage de repas, d'éprouver corporellement la chaleur de la Costa, par les pratiques du boire, les sociabilités amoureuses (sociabilités festives : expressions corporelles), sens de l'humour et dérision, les récits « d'en bas » populaires et les catégories d'auto-désignation qui ont suscité son intérêt de recherche.
Sébastien, quant à lui, a éprouvé dans sa pratique de terrain les questionnements méthodologiques contingent à la démarche anthropologique. Ces derniers ont été la résultante d'un processus de signification alliant formation discursive hispanique et vécu du terrain. Il a progressivement construit une méthode : le *sentipensar*. Le *sentipensar* signifie percevoir et méditer 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", se laisser bercer par le hamac de la culture, c'est-à-dire mettre son corps en tant qu'organe de sens à disposition pour pouvoir percevoir dans son entièreté la culture étudiée. Par là même, sa démarche participe à une anthropologie du corps. Approche d'autant plus pertinente dans le cadre du contexte afro-mexicain multiracial.

Questionnements :
Les deux pratiques ethnographiques ont donc été traversé par un enjeu racial décisif dans le cadre de leurs interactions quotidiennes. En outre, l'une des permanences liées au système social colonial (dans un Mexique qui semble à peine découvrir l'existence de compatriotes noirs) est l'usage des interprétations subjectives de la couleur chargée d'une certaine axiologie. Si ces usages sociaux et populaires de la couleur et du phénotype peuvent produire des malaises au sein des anthropologues, il n'en demeure pas moins pertinent dans ces contextes des « Afro-Amériques », d'interroger sa posture de chercheur et du rapport entretenu avec les populations. Comment dans des sociétés marquées par les couleurs, par des imaginaires liés au corps, peut-on mener une ethnographie ? Comment deux corps ethnographes phénotypiquement inscrits dans des sociabilités différentes vivent, interrogent et produisent de la connaissance dans un contexte afro-mexicain dans lequel le phénotype et le regard sont porteurs de représentations différenciées ?
Notre réflexion va s'articuler sur nos parcours de terrain (contextes personnels, entrée et pratique de terrain), sur un jeu croisé de nos expériences pour rendre compte de la nécessité, selon nous, d'une

[3] Paul a constaté cette sociabilisation dans son précédent voyage sur la Costa Chica, durant lequel l'un des chauffeurs des « *pasajeras* » (taxi collectif) en évoquant le changement de sa casquette pour un chapeau lui a souligné qu'il devenait un homme, qu'il avait donc déjà « volé » (modalité d'alliance au sein des populations afro-mexicaines), ou lorsqu'il se retrouvait avec les petites filles de sa famille d'accueil à 4h du matin après avoir dansé lors de la « *feria* » (foire) essayant de rentrer discrètement à la maison sans se faire voir.

démarche réflexive de l'anthropologue au sein des « Afro-Amériques » très souvent évacuée ou alors mis de côté sous le prétexte de la déconstruction de certaines catégories.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE[4] :

AGUIRRE BELTRÁN.G.(1958), *Cuijla: esbozo etnográfico de un pueblo negro,* Fondo de Cultura Económica, Mexico,
BASAVE BENITEZ.A. (2002), *México mestizo, análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina*, México, FCE.
BATALLA BONFIL.G. (1993), *Simbiosis de cultura, los inmigrantes y su cultura en México*, México, CONCULTA-FCE.
BOURDIEU.P. (1980), *Le sens pratique,* Paris, Éd. de Minuit;
(2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.
(2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir.
CARATINI.S. (1993), *Les enfants des nuages*, Paris, Seuil.
(2004), *Les nons-dits de l'anthropologie*, Paris, PUF.
DEVEREUX.G. (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
FANON.F. (1971), *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil.
FOUCAULT.M. (2001), *L'ordre du discours,* Paris, Gallimard.
GLISSANT.E. (1996), *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.
(2007), *Mémoires des esclavages: la fondation d'un centre national pour la mémoire des esclavages et de leurs abolitions*, Paris, Gallimard.
GHASARIAN.C. (2002), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, Paris, Armand Colin.
GILROY, P. (2003). *L'Atlantique Noir, modernité et double conscience.* Paris: Khargo
HALL, S. (2007). *Identités et Cultures, Politiques des Cultural Studies.* Paris: Amsterdam.
HANCHARD, M. (2008). Black Memory versus State Memory, Notes toward a Method. *Small Axe, n°26* .
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 Boletin Diario de Campo* .
HOFFMANN, O. (2002). Renaissance des études afromexicaines et production de nouvelles identités ethniques. *Journal des Américanistes, tome 92, num, 2* , 123-152.
HUSSERL.E. (1982), *Recherches phénoménologiques pour la constitution*, Livre II, Paris, PUF.
LAPLANTINE, F. (2005 (2e Ed.)). *La Description Ethnographique.* Paris: Armand Collin.
LAPLANTINE, F. (2005). *Le Social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale.* Paris: Téraèdre.
LESERVOISIER.O. ET VIDAL.L. (Sous la direction de), (2007), *L'anthropologie face à ses objets, nouveaux contextes ethnographiques*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
LESERVOISIER.O. (Sous la direction de), (2005), *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales*, Paris, Karthala.
MOHIA.N. (2008), *L'expérience de terrain, pour une approche relationnelle dans les sciences sociales*, Paris, La découverte.
NGOU MVE, N. (2008). Combats et Victoires des Esclaves Bantu au Mexique (XVIe-XVIIe siècles). Libreville: EDICERA.
OLIVE NEGRETE.J.C. (2000), *Antropología mexicana*, México, INAH.
SEMRALDA.J. (2002), *La racialisation des relations intergroupes ou la problématique de la couleur: la cas de la Martinique*, Paris, L'harmattan.
(2007), *Du cheveu défrisé au cheveu crépu*, de la désidentification à la revendication, Paris, Anibwé.

REVUE:

"Journal des Anthropologues", N°116-117, AFA.

[4] Les références seront citées en détail pour la contribution finale et sont succeptibles de modififcation.

Atelier 8 - Postures et interprétations

Favoriser la réflexivité et éduquer au(x) plurilinguisme(s) : quelques questions/pistes en formation initiale

Mariella CAUSA
Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle, DILTEC. mariella.causa@orange.fr

Depuis une dizaine d'année nos travaux de recherche s'intéressent à la construction d'une « posture réflexive » en formation initiale. Nous observons plus précisément les différentes étapes du processus réflexif que le dispositif de formation peut déclencher chez les futurs enseignants de langues étrangères (LE) 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 ». 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 avec eux (représentations, expériences vécues, modèles de référence, habitudes,…)[1], nous avons voulu voir, dans un deuxième temps, quel est l'impact que la modification/problématisation des représentations sur le statut sociolinguistique et sur la langue enseignée chez les futurs enseignants a sur cette construction. 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 et aux contextes de la société actuelle.

Notre intervention s'organisera autour de deux points centraux. Nous nous proposons d'abord d'expliciter la relation entre la « réflexivité » et l'éducation au(x) plurilinguisme(s). La question posée ici sera plus exactement : de quelle manière une « posture réflexive » peut contribuer à éduquer les futurs enseignants de LE aux différentes formes de « plurilinguisme »[2] ?

Ensuite, 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 et publié en 2008, nous tenterons de montrer si (et comment) ces deux outils contribuent à la mise en place d'une posture réflexive – et, par là à une éducation au(x) plurilinguisme(s) – et si, par conséquent, ils pourraient être utilisés[3] comme base commune dans l'élaboration des programmes de formation initiale des enseignants de langues étrangères en Europe.

En conclusion, nous poserons quelques questions sur le rôle décisif des formateurs dans le développement du processus réflexif et sur la nécessité de penser une formation initiale qui passe par une véritable recherche-action.

[1] Comme d'autres chercheurs du domaine s'intéressant à cette même problématique.
[2] En prenant cette notion dans sa globalité, c'est-à-dire « plurilinguisme » en tant que compétence langagière individuelle complexe et comme valeur éthique.
[3] Ainsi qu'ils l'annoncent.

Première partie

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

Dans nos recherches (Causa, 2007, 2008 et 2010) 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) pluringuisme(s). Ces différentes entrées contribuent par ailleurs au développement d'une « conscience (trans- et inter-) linguistique » qui 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 – indispensable aux enseignants de LE – 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).

Dans cette première partie, nous développerons ce point en nous demandant quels sont les outils les plus pertinents et quels sont les « contextes potentiellement formatifs » (CPF) (Cambra, 2007) qui favorisent un tel travail en formation initiale.

Deuxième partie

Des outils de référence pour la formation initiale

Le choix des deux outils cités précédemment repose sur deux raisons principales : leur cohérence et l'objectif affiché. Rappelons que le *Profil* coordonné par M. Kelly[4] suit un premier rapport publié en 2002 intitulé *« The training of Teachers of a Foreign Lnguage : Development en Europe »* et précède l'élaboration du PEPELF. Les deux projets se fondent sur les travaux du *CECR* et du *Portfolio européen des langues* 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, si 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), il est important de souligner qu'il s'adresse à la formation des enseignants « non natifs » ; ce qui sous-tend, entre autres, 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. Cet aspect devra être pris en compte lors de notre analyse. Dans la continuité du *Profil*[5], l'objectif du PEPELF est de *« compiler un portfolio basé sur les compétences devant être développées au cours de la formation initiale des enseignants »*[6]. Les deux documents se posent ainsi comme des outils de base de la formation initiale.

L'analyse que nous proposons se basera sur un repérage des termes les plus récurrents renvoyant aux notions évoquées ci-dessous : « réflexivité », « adaptabilité », « professionnalisation », « plurilinguisme », etc. afin de voir quel est le « traitement » de ces notions dans les deux documents.

Conclusion

Rôle des formateurs.

Nous souhaiterions pour terminer aborder/poser ces quelques questions :

- quel est le rôle joué par les formateurs des futurs enseignants de LE dans la construction d'une posture réflexive ?

[4] A l'université de Southampton suite à un projet initié par la Commission européenne.

[5] A ce propos, dans le Guide d'utilisation du PEPELF nous lisons: « *Les idées provenant du Profil ont fourni des données précieuses pour les descripteurs […]. Cependant, alors que le Profil vise les formateurs d'enseignants et les concepteurs de programmes, le groupe cible du PEPELF est l'enseignant en formation. »* (p. 85)

[6] *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 les 16 et 17 septembre 2005.

- Comment former aux nouveaux enjeux, valeurs, méthodologies, pratiques, sans concevoir une formation continue des formateurs sous la forme de recherche-action ?
- Quelle articulation entre les exigences des programmes locaux et l'emploi d'outils « européens » communs ?

Quelques références bibliographiques

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

Byram M. (2007) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Version de synthèse, COE.

Borg S. (2008), *Teacher cognition and language education*, Continuum International Publishing Group Ltd.

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).

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

Bronckart J.-P. (2005), « L'analyse de pratiques comme technique du développement humain », conférence aux Jornadas de Desarollo Humano y Educacion, université d'Alcala, septembre 2005.

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

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

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

Cambra Giné M., Ballesteros C., Fons M, Palou, J. (2006), « Creences, representacions i sabers dels professors de llengües en les noves situacions plurilingües escolars » dans *Finestra de la recerca de la Facultat de Formació del professorat de la Universitat de Barcelona*.

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

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

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

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

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

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.

Zeichner, K., Hutchinson, E. (2004), « Le rôle du Portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants » in *Recherche et Formation*, n°47, INRP.

Woods D. (1996), *Teacher cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge University Press.

Réflexivité méthodologique, ethnographique et ethnométhodologique… à toute fin pratique

May DU est doctorante et membre du Laboratoire de Sociologie (LABSO) à l'Université de Lausanne. Sa thèse s'intitule « Espace public urbain et processus de gentrification. Pour une étude praxéologique de l'habitat, de la culture et des relations sociales dans un quartier lausannois. », Université de Lausanne. Coordonnées : Avenue de France 26, 1004 Lausanne, Suisse, 0041.21.625.13.59, 0041.78.791.61.99, NgocMay.Du@unil.ch.

Dans la recherche que je suis en train de mener pour ma thèse en sociologie qui s'intitule « Espace public urbain et processus de gentrification. Pour une étude praxéologique de l'habitat, de la culture et des relations sociales dans un quartier lausannois », je procède méthodologiquement par enquête de terrain et plus spécifiquement par observation participante. Si les entretiens, les méthodes visuelles tel que le recours à la photographie et à la vidéo, et les analyses conversationnelle[7] et multimodale[8] sont d'autres méthodes également mobilisées, elles contexutalisent pour les dernières et sont contextualisées pour les deux premières par rapport aux situations d'observation participante qui sont à leur origine. Cette différence de statut entre ces deux groupes de méthodes est due au moment où elles interviennent dans la recherche. Les analyses conversationnelle et multimodale sont mobilisées après la récolte de données. C'est pourquoi elles ne nécessitent pas une prise en compte d'éléments observationnels, mais en revanche les réflexions quant au choix de leur utilisation peuvent être entreprises de manière plus générale par rapport à la méthodologie, et par conséquent elles peuvent faire l'objet dans un deuxième temps de questionnements réflexifs.

Le plus souvent les entretiens et les méthodes visuelles sont quant à eux considérés comme de simples choix de méthodes d'investigation parmi d'autres. C'est pourquoi les contextes qui ont permis leur mise en œuvre ne sont que rarement évoqués. Dans la mesure où dans mon travail je procède par observations-participations déclarées et non-déclarées – c'est-à-dire que je fais autant de l'observation participante (déclarée) et de la participation observée (non-déclarée) – je mets en place au sein de mon terrain à la fois des usages des entretiens et de la photographie qui sont provoqués uniquement par moi, et des usages qui résultent d'interactions entre l'observateur/trice et des personnes enquêtées. Oscillant entre les formes conventionnelles de l'entretien et des conversations quasi informelles, les échanges consentis d'informations entre enquêteur/trice et personnes enquêtées comprennent des modes de communication interpersonnelle tels que l'analyse énonciative ne permet pas à elle seule de rendre compte de l'étendue et de la finesse des interactions. Des phénomènes de communication latérale et ceux aux modalités plus assouplies quant aux manières de se rendre réciproquement présent-e-s en situations ne sont pas restituables par l'analyse énonciative qui est focalisée sur le verbal. Afin de mieux saisir ces types de communication moins directe, plus relâchée, des observations phénoménographiques[9] ont été parfois entreprises en complément. La phénoménographie consiste en effet dans la saisie des manières situées, exprimées verbalement et non-verbalement, et très souvent intériorisées, d'être présent-e quelque part à un moment donné. Les observations phénoménographiques sont des observations rapprochées d'une personne (cela peut-être un être vivant non-humain) ou d'un très petit groupe de personnes. Dans ce cadre, les réflexions sur la présence du/de la chercheur-se occupent une part cruciale dans l'élaboration des descriptions et des analyses qui peuvent en découler.

Trois niveaux de réflexivité structurent le dispositif de ma recherche. Il y a tout d'abord la réflexivité méthodologique. Elle se situe sur le plan pratique du déroulement de l'enquête de terrain. Une

[7] SACKS 2005 ; SACKS, SCHEGLOFF et JEFFERSON 1974.
[8] MONDADA 2004.
[9] PIETTE 2009a, 2009b.

situation d'entretien par exemple s'inscrit dans une démarche plus large d'observation participante dont le développement permet de comprendre comment telle situation a été rendue possible d'accès à l'enquêteur-trice ou pas ; et par conséquent les raisons d'acceptation/refus constituent à leur tour du matériau empirique à analyser par la suite. Cette réflexivité méthodologique a permis dans ce cas la compréhension des situations d'entretien comme des situations de communication interpersonnelle très codifiée[10]. Par ailleurs, le fait de réfléchir sur les choix de méthodes d'analyse rentre aussi dans le processus d'une réflexivité méthodologique. S'il n'est pas anodin d'opter pour une méthode plutôt qu'une autre, les fondements de tels choix sont à saisir entre autres dans les rapports entre l'investigation empirique et la problématisation théorique. Dans la présente recherche, les analyses conversationnelles et multimodales corroborent méthodologiquement l'approche praxéologique [11] directement, ainsi que le modèle opaque[12] de la communication indirectement, qui tout deux tiennent lieu de postures théoriques.

La deuxième forme de réflexivité est celle qui est sans doute la plus courante dans les sciences humaines et sociales. Elle provient de l'ethnographie[13]. Et elle met en perspective la place, le rôle, la distance et l'engagement de l'enquêteur-trice [14]. Une des dimensions à gérer est l'engagement identitaire qui est rarement monadique, mais au contraire multiple et complexe[15]. Lors de mes présences au terrain, j'ai été en effet amenée à jongler, à combiner et/ou à hiérarchiser les diverses catégorisations identitaires auxquelles j'ai été assignée situationellement. Les catégories qui ont fait sens sont celles de « sociologue », « habitante du quartier », mais aussi celles de « jeune », « jeune femme », « asiatique », « personne ne possédant pas de chien »[16]. Qu'elle touche l'identité, le rôle ou le statut de l'enquêteur/trice en situation d'observation, la réflexivité ethnographique consiste dans un mouvement de mise à distance favorable à l'analyse des engagements intentionnels et non-intentionnels. Dans ce sens, cette réflexivité s'apparente à une objectivation de la subjectivité de l'enquêteur/trice. Ce qui revêtait un voile d'évidence au moment de l'accomplissement des actions en situation devient au moment des analyses des éléments à investiguer comme production sociale qui a impliqué plusieurs personnes coprésentes.
La troisième réflexivité est la réflexivité ethnométhodologique[17]. Elle concerne les activités observées et par conséquent les "objets" de recherche si on se situe dans une approche praxéologique[18] comme c'est mon cas. Cette réflexivité se manifeste à travers le caractère auto-instituant de certains phénomènes sociaux, comme la file d'attente[19]. Dans le cas de ma recherche, je questionne la rencontre interpersonnelle (notamment entre personnes inconnues) comme situation, activité et phénomène à caractère potentiellement réflexif. Ce questionnement est redevable à la praxéologie de la communication qui conçoit cette dernière comme toujours entrain de se faire et par conséquent agie par des acteurs/trices qui peuvent autant avoir un discours sur ce qu'ils-elles sont en train de faire (lors de discordes, de problèmes surgis dans le déroulement de l'action par exemple), que d'accomplir tranquillement leurs activités avec l'économie de la boucle réflexive. En concernant cette fois-ci enquêteur/trice et personnes enquêtées, la réflexivité ethnométhodologique vient pallier l'impossibilité

[10] Dans cette même idée voir : MONDADA 2001.
[11] QUERE 1991.
[12] BEAUD 2008 ; LIVET 1994.
[13] Ce lien avec l'ethnographie et l'anthropologie, la sociologie le doit entre autres à l'Ecole de Chicago (CHAPOULIE 2001 ; GRAFMEYER et JOSEPH 2004).
[14] SCHWARTZ et GREEN SCHWARTZ 1955 ; SCHWARTZ 1993 [1923]. Et parmi la grande production à ce propos, voir notamment le numéro 11 de la revue *Ethnographiques.org*, octobre 2006, qui se porte sur l'ethnographie réflexive.
[15] Ce constat est plus prégnant chez les auteur-e-s qui portent leur attention sur les points de vue des groupes minoritaires, lesquels sont amenés à gérer des imbrications d'appartenances identitaires et qui se retrouvent dans des configurations d'intersectionnalité. C'est le cas des "race studies" et des "gender studies" (SKEGGS 2007).
[16] La pertinence de cette catégorie est liée à des situations de rencontres entre personnes promenant leur chien.
[17] GARFINKEL 2007 [1967], pp. 51-96.
[18] Je m'inscris dans le prolongement de ce que propose Louis Quéré dans son article (QUERE 1991), tout en précisant les liens entre cette approche et le cadre théorique auquel je me réfère, en l'occurrence, les théories critiques (DU 2009).
[19] WATSON 1994.

d'accéder au for intérieur d'autrui par le décentrement sur les dispositifs d'action. Par exemple, l'identité devient une posture qui peut être performée en tant qu'un « faire-être »[20] à l'instar d'autres activités sociales. Par ailleurs, en se portant sur les activités et moins sur les personnes, ce troisième niveau de réflexivité permet d'intégrer et mieux comprendre la place et le rôle joué d'acteurs non-humains tels que des animaux, des entités surnaturelles (« Dieu » par exemple) et conceptuelles (« la société », « l'Europe »), des objets, ou des infrastructures matérielles, comme le propose Bruno Latour à travers ses notions d'« actant »[21] et d'« acteur-réseau »[22].

En prenant compte de ces trois formes de réflexivité, on a moins à faire à la juxtaposition de trois approches distinctes, que davantage à la déclinaison d'une même démarche réflexive sur trois niveaux. Réfléchir sur soi, sur ses pratiques d'enquêteur-trice de terrain, d'analyste, sur les pratiques réflexives des personnes enquêtées et observées, constitue à chaque fois une étape nécessaire pour une validation accrue des résultats. De plus, dans les dispositifs telle que l'observation, la fiabilité des données et des méthodes peut être éprouvée et renforcée à travers une posture réflexive congruente. En tenant compte de réflexivités-en-acte qui ne sont pas systématiquement réfléchies par les acteurs sociaux et qui sont situées spatiotemporellement, la démarche présentée ici tente d'éviter une récursivité réflexive à l'infini vers laquelle nous emmènerait un modèle idiosyncrasique de la subjectivité. L'exception se trouve chez l'enquêteur-trice qui, pour être en mesure de percevoir et rendre compte de la réflexivité des activités observées, doit faire preuve de distance et d'hyper-réflexivité aux moments de la récolte et du traitement du matériau empirique. En résonance avec l'approche praxéologique que j'ai adoptée, je cherche à mobiliser la réflexivité à toute fin pratique, ni plus ni moins.

Bibliographie

BEAUD, Paul, "Sens et non-sens de l'information télévisée" in *Réseaux*, Vol. 26 - 148-149, "Médiations. Hommage à Paul Beaud", 2008, pp. 241-253.

CALLON, Michel, "Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieue" in *L'Année sociologique*, 36, 1986, pp. 171-208.

CHAPOULIE, Jean-Michel, *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Ed. du Seuil, Paris, 2001.

DU, May, "Praxéologie de l'urbain. Comment articuler pratiques quotidiennes et rapports sociaux ?" in *Les Urbanités*, vol. 2009, http://urbanites.rsr.ch/laboratoire-du-droit-a-la-ville/praxeologie-de-l'urbain-comment-articuler-pratiques-quotidiennes-et-rapports-sociaux/, (page consultée le 06.07.2009).

GARFINKEL, Harold, *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, Paris, 2007 [1967].

GRAFMEYER, Yves et JOSEPH, Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Flammarion, Manchecourt, 2004.

LATOUR, Bruno, ""Le groom est en grève. Pour l'amour de Dieu, fermez la porte"" in *Petites leçons de sociologie des sciences*, La Découverte, Paris, 1993, pp. 56-76.

LATOUR, Bruno, "Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité" in *Sociologie du travail*, XXXVI, no 4, 1994, pp. 587-607.

LATOUR, Bruno, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, La Découverte, Paris, 2005 [1989].

LIVET, Pierre, *La communauté virtuelle. Action et communication*, Ed. de l'éclat, Combas, 1994.

MONDADA, Lorenza, "L'entretien comme événement interactionnel. Approche linguistique et conversationnelle" in THIBAUD, Jean-Paul et GROSJEAN, Michèle, *L'espace urbain en méthodes*, Parenthèses, Marseilles, 2001, pp. 197-214.

[20] SACKS 2002.
[21] LATOUR 1993, 1994.
[22] CALLON 1986 ; LATOUR 2005 [1989].

MONDADA, Lorenza, "Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction. Le pointage comme pratique de prise du tour" in *Cahiers de linguistique*, 26, 2004, pp. 269-292.
PIETTE, Albert, *Antrhopologie existentiale*, Pétra, Paris, 2009a.
PIETTE, Albert, *L'acte d'exister. Une phénoménographie de la présence*, Socrate Editions Promarex, 2009b.
QUERE, Louis, "D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique" in *Réseaux*, no 46-47, 1991, pp. 69-90.
SACKS, Harvey, "Faire "être comme tout le monde"" in THIBAUD, Jean-Paul, *Regards en action. Ethnométhodologie des espaces publics*, A la croisée, Aubenas d'Ardèche, 2002, pp. 200-210.
SACKS, Harvey, *Lectures on Conversations. Volumes I & II*, Blackwell Publishing, Padstow, Cornwall, 2005.
SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel A. et JEFFERSON, Gail, "A simpliest systematics for the organization of turn-taking for conversation" in *Language*, 50(4), 1974, pp. 696-735.
SCHWARTZ, Morris S. et GREEN SCHWARTZ, Charlotte, "Problems in Participant Observation" in *The American Journal of Sociology*, Vol. 60, No 4, 1955, pp. 343-353.
SCHWARTZ, Olivier, "L'empirisme irréductible" in ANDERSON, Nels, *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Nathan, Paris, 1993 [1923], pp. 265-305.
SKEGGS, Beverley, "Feminist Ethnography" in ATKINSON, Paul, COFFEY, Amanda, DELAMONT, Sara, LOFLAND, John et LOFLAND, Lyn, *Handbook of Ethnography*, SAGE Publications Ltd, Londres, 2007, pp. 426-442.
WATSON, Rod, "Catégories, séquentialité et ordre social. Un nouveau regard sur l'oeuvre de Sacks" in FRADIN, Bernard, QUERE, Louis, WIDMER, Jean et (eds), *L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks*, Raisons pratiques no 5, Ed. EHESS, Paris, 1994, pp. 151-184.

La réflexivité dans le rapport à l'autre, prise de part des « sans parts »

Marc Derycke, Professeur, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, UMR-CNRS Modys 5264
marc.derycke@univ-st-etienne.fr
avec la collaboration de Patrick Brasseur, responsable d'Equipe éducative en SRJ (ex-IMP) et Interviseur d'équipes, Bruxelles) ; patbrasseur@hotmail.com

La communication partira de ce que la réflexivité peut aussi être considérée non au niveau de l'individu, qui en serait illusoirement l'origine et la fin, mais dans le réseau intersubjectif (**Thème 3**) où il est noué par le langage, au sens large englobant tous les formants générant du sens (cf. la sémiotique peircéenne décrivant le processus du devenir-signe allant, par tripartitions, de l'objet dynamique au symbole). Après un court rappel théorique, la communication se développera sur deux versants. Elle se fonde sur des conclusions tirées des leçons données par J. Rancière à partir des thèses de J. Jacotot (1987, Derycke, 2010).

1. La réflexivité y est produite dans un certain rapport établi par le maître *ignorant* à son autre, apprenti ou quidam : dans l'espace ouvert par le rapport de volonté à volonté liant l'autre au maître qu'il s'est donné, s'assujettissant à son autorité, la réflexivité est celle que cet autre développe dans cet espace ouvert à la diversité par son usage autorisé de la parole et de l'action[23]. Ce maître est celui qui, au lieu d'apporter aux sollicitations de l'autre une réponse dans le registre du savoir, imposant la « bonne » méthode, l'élude, occupant une place d'ignorance, de manière à creuser chez lui une énigme qui le mette au travail, l'incitant à puiser dans ses propres ressources, ce qui suscitera des réflexivités

[23] Action, car même la plus complexe, celle qui est impossible à prendre en charge explicitement, doit être entendue comme procès tramé de langage en ce qu'elle est guidée par les divers indices perceptifs organisés en configurations complexes

relatives (ce que M.D. appelle autocognition). Ainsi, si au contraire de cette posture d'ignorance, le maître dit à son autre « tu dois réfléchir », il présuppose un 'je détiens *ta* vérité', l'assujettissant à son savoir, sa méthode selon son caprice. Cette ouverture du maître à l'altérité grâce à la posture d'ignorance sera documentée par un cas à la fois clinique et ethnographique observé par le suivi durant plusieurs années d'une famille d'accueil d'enfants de la DDASS. My., la mère, est illettrée autochtone. Elle tient une posture conséquente d'éducatrice diplômée alors qu'elle est sans qualification. Au lieu de vouloir conformer les enfants à un « idéal » d'autant plus justifiable que leur vécu est souvent chaotique, elle se remet perpétuellement en cause, pour « changer de méthode », car, « avec eux, on prend le train en marche », soutenant une posture de « maître ignorant » face à ces enfants « cassés » par leur passé, dont il ne faut pas exiger la réussite selon l'idéal, mais au contraire, les encourager à faire leurs expériences dans un cadre temporel et spatial établi et justifié, qui les sécurise. L'action de My. n'est pas moralisatrice mais, pragmatique, elle clarifie, donne à 'lire' ici les choses de la nature, là, celles de la société en s'y confrontant au nom d'un bon sens partageable, au coup par coup. C'est au travers de ce processus que ces enfants s'autorisent à découvrir, pour cela, à réfléchir.

Le second volet traite de l'état de réflexivité auquel est lié le sujet en tant que point-nœud dans le réseau intersubjectif dont il constitue une des mailles. Cette approche s'appuie sur une théorisation de la logique de l'échange non-marchand telle qu'elle se dégage de l'essai de Mauss sur le don, mais aussi dans la proposition que J.-L. Nancy introduit dans *Être singulier pluriel* (Galilée, 1996), et reprise depuis itérativement (Nancy, 2008) : le sujet est à entendre comme *intervalle* et « être-avec ». Si on tire les conséquence de la prise du sujet dans le « lacis » (Mauss) des dons et contredons qui toujours-déjà l'engagent auprès d'autres points-nœuds de par les dettes contractées ; alors il apparaît que sa capacité individuelle de connaître pour résoudre les problèmes quotidiens se trouve dépendre des ressources cognitives qui sont non pas seulement individuelles et « méta » (cf. la « métacognition »[24]), mais *cum* (Nancy, 2001), *à côté* et *autour*, dans le réseau réglé par l'intervalle entre les individus noués dans l'échange toujours en passe d'être généralisé. Cet intervalle est creusé par un interdit structurant le rapport : interdit de dire l'attente du contredon, de dire la valeur attendue, interdit imposant une posture d'ignorance radicale. Sa transgression inverse l'échange en rapport marchand, qui délie les nœuds, chaque individu se retrouvant origine et fin de l'activité réflexive dans une juxtaposition d'alter ego réduits, pour le moins, à un rapport utilitaire (en quoi Untel peut m'être utile, m'apprendre… ce qui est à l'origine de la métacognition selon Flavell). La communication documentera ces propositions à l'aide de fragments d'entretiens et de descriptions ethnographiques menées auprès d'illettrés permettant de distinguer trois type : une *réflexivité partagée* (chacun sait mener la même tâche), une *réflexivité distribuée* (les acteurs remplissent des rôles complémentaires dans l'exécution de la tâche ou de l'activité), une *réflexivité réticulaire*, relevant du réseau de coopération et de confrontation, et sur les conditions pour le développer. Les situations présentées porteront notamment sur l'accompagnement scolaire réalisé par la même famille.

N.B. La prise en compte de la réflexivité de l'individu en ce qu'elle dépend de son immersion constitutive dans le langage et, partant, du réseau intersubjectif, mènera à une proposition alternative à celle d'A. Giddens concernant la « prise de part » de l'individu à la vie de la cité, laquelle vient ici, et remarquablement, des « sans parts » que sont les illettrés, étant entendu que ceux-ci sont considérés comme exclus de la citoyenneté réelle de par leur handicap[25]. Cette citoyenneté peut être qualifiée de « profane »[26].

DERYCKE M. (2002) " Essai sur le don, Essai d'aventure sémiotique " *Le signe et la lettre – Hommage à Michel Arrivé*, J. Anis, A. Eskénazi et J.-F. Jeandillou (édrs), Paris, L'Harmattan.

[24] Ce qui le met toujours en posture d'infériorité.
[25] « L'illettrisme, obstacle à une citoyenneté partagée » (*Rapport au Premier Ministre*, Espérandieu, Benichou, Lion, La documentation française, 1984)
[26] Cf. le Projet « Citoyenneté profane » 2008 – 2011, acronyme Profacity, A Small Scale Focused Research Action (Contract 225511) supported through the Seventh Framework Programme For Research and Development.

- (2005) *Culture(s) et réflexivité* textes réunis et présentés par … PUSE, Saint-Etienne.
- (2008) « Un ‘art entre deux’ : réflexivité et déprise dans l'accompagnement scolaire » *TransFormations – Recherches en éducation des adultes* n°1 « Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés », juin, USTL – CUEEP - TRIGONE, Lille.
- avec Michel PERONI (2010) *Figures du maître ignorant – Savoir & émancipation*, Saint-Etienne, PUSE.

FLAHAULT, F. (1978) *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
LACADEE Philippe (2003) *Le malentendu de l'enfant* Ed. Payot Lausanne.
NANCY, J.-L. (1996) *Être singulier pluriel*, Paris, Galilée.
PIETTE Albert (2006) *Petit traité d’anthropologie*, Socrate Editions Promarex, Belgique.
RANCIERE, Jacques (1987) *Le maître ignorant*, Fayard, Paris.
ROUZEL Joseph (2000) *Le travail de l'éducateur spécialisé* Ed. Dunod.

ATELIER 9 – Intervention sociale et éducative

La réflexivité en institution sociale, de la théorie à la pratique

Nicolas Dimon
Psychologue du travail, Pau

« Le langage réalise, en brisant le silence, ce que le silence voulait et n'altérait pas. »
Maurice Merleau-Ponty

La loi de modernisation sociale dite loi de 2002 a confirmé la mise en place de groupes d'analyses de pratiques dans les institutions du secteur social.

Aujourd'hui largement utilisés par les institutions du secteur social, ces espaces d'analyse de la pratique se déploient sans réelle unité dans les approches utilisées. Les demandes adressées au psychologue pour animer ces groupes prennent donc racine dans des terreaux bien différents. Demande de régulation pour éteindre des conflits institutionnels, de supervision pour des professionnels qui souhaitent un éclairage clinique, voire de formation pour améliorer les compétences des salariés. Et oui, l'analyse des pratiques est devenue un espace fourre-tout où se rencontrent des théories systémique, comportementaliste…là où ces espaces, ces groupes d'analyse des pratiques se sont fondés dans le champ de la psychanalyse, notamment avec les travaux de Michel BALINT.

Rares sont donc les institutions qui acceptent que les salariés soient en capacité de penser le travail. Comme si le travail prescrit pouvait occuper à lui seul le devant de la scène. Pourtant, on le sait aujourd'hui, et tous les travaux réalisés en psychologie du travail, notamment avec Christophe DEJOURS et Yves CLOT, en attestent, il y a des présupposés à l'action, des identités professionnelles, des stratégies de défense…qui unissent les salariés. L'arrivée des objectifs de rentabilité dans le secteur sanitaire et social, la montée de l'individualisme et l'affaiblissement des collectifs de travail ont isolé un bon nombre de professionnels.

Les hypothèses posées par de nombreuses recherches placent les carences dans les échanges comme une explication à la montée du stress au travail et des pathologies qui lui sont associées. En ne permettant pas de confronter les professionnels aux dilemmes du métier, le cadre des groupes d'analyse des pratiques ne permet donc pas de « s'expliquer » avec la connaissance (Roger, 2007). En ce sens, ils ne participent en rien à la réinstauration de collectif permettant que le genre (ce concept est ici emprunté à la psychologie du travail et donnera lieu à un plus long développement au cours de la communication) reprenne corps.

Au mieux ces espaces agissent comme des soupapes, utilisées par les idéologies politiques et économiques, pour faire taire ce qui pourrait émerger du sujet dans la proposition de nouvelles formes d'organisation du travail.

Il apparaît ainsi, que seul un dispositif réflexif, institué dans un cadre dialogique, permettant aux travailleurs de passer du côté d'observateur à celui de chercheur, en questionnant collectivement « les façons de faire » puisse produire des ressources collectives pour une action individuelle.

Il s'agit de redonner du pouvoir d'agir aux travailleurs sociaux, en leur permettant dans l'échange et la confrontation avec des collègues de « restaurer des points d'appui et des ressources pour alléger l'investissement subjectif dans le travail et retrouver les conditions de la créativité, de l'efficacité, et donc du développement de l'action. » (Yvon, Clot, 2003)

Le questionnement des dispositifs d'intervention en psychologie du travail permet de penser le cadre et la posture du psychologue pour que les collectifs constitués puissent retrouver du pouvoir d'agir, en reprenant « la main sur le métier ».

Ainsi, le cadre proposé par la clinique de l'activité et notamment par l'autoconfrontation croisée permet de faire « dérailler » le discours des travailleurs en organisant des « dialogues professionnels et

parfois des controverses entre professionnels sur la base de commentaires croisés d'images produites en commun » (CLOT, 2002 b). Ce dispositif permet à l'analyse de l'activité de devenir un instrument psychologique pour les travailleurs (YVON, CLOT, 2003). En ce sens, le chercheur devient un « vecteur de l'apprentissage par ce qu'il montre de son rapport à l'objet du travail et aux sujets » (op. Cit.)

Si ce n'est pas dans une démarche de recherche mais dans la réponse à une demande formulée par des acteurs de terrain (entreprises, institutions, associations...), il s'agit pour le psychologue du travail de nourrir une réflexion méthodologique dense afin de garantir un cadre n'excluant pas les travailleurs. Bien souvent la posture du psychologue le place en expert de la situation. Les travailleurs fondant ainsi de nombreuses attentes sur ses observations. (ROGER D, ROGER J-L, YVON, 2001). En ce sens, le double questionnement de la demande d'intervention et l'analyse méthodologique du cadre, dans une approche en clinique de l'activité, semblent être les seuls garants d'une remobilisation des collectifs.

La question qui se pose donc à l'intervenant, autrefois appelé comme expert dans l'animation et la conduite de groupe, consiste à créer des dispositifs qui permettent de questionner entre pairs les identités professionnelles, les façons de faire…le genre professionnel. « *L'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action et sur l'action, c'est-à-dire la pratique réflexive* » SCHON (1993)

Bien sûr cela n'est pas sans effet pour l'intervenant, l'animateur, qui doit renoncer à sa position d'expert. Que dire des directions qui se voient convoquées, par les réflexions ainsi engagées par les équipes, en son sein.

Ce colloque pose la réflexivité comme un possible carrefour des sciences sociales. La réflexivité oblige à réinventer des postures d'intervention bien maitrisées et très rassurantes. Que ce soit du côté de la psycho-sociologie avec la dynamique des groupes, de la psychanalyse avec l'effet du transfert, de la politique sociale ou du management , tout nous oblige à créer de nouvelles façons de faire.

En ce sens, les nouveaux dispositifs d'intervention se doivent de s'ancrer dans une démarche réflexive, dialogique, qui vise à redéployer l'expérience, dans toute sa dimension, comme un terrain de recherche. Permettre au sujet d'être. Lui offrir le cadre collectif de cette réflexion, en s'expliquant avec le métier.

Cette communication vise, a travers une pratique, la mienne, de tenter de comprendre les obstacles à la mise en place de démarche réflexive, mais aussi, des effets de la réflexivité dans les institutions sociales.

---

[1] Créés dans les années 1950 par Michael BALINT, psychanalyste, ces groupes permettaient aux médecins, au cours de leur formation, dans un cadre strictement analytique, d'analyser l'implication subjective et émotionnelle dans leurs pratiques professionnelle avec les patients.

Réflexivité des enseignants et injonction sociale à l'égalité

Isabelle LECHEVALLIER
Docteur en Sciences de l'éducation, université de Paris-8. *isalechevallier@wanadoo.fr*

Nous pouvons aborder l'une des questions soulevées par le colloque – celle autour de l'articulation entre réflexivité, altérité et diversité – sous l'angle des tensions existant entre autorité et égalité dans la relation pédagogique, ce qui a fait l'objet de ma thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Lors de cette recherche clinique menée auprès d'enseignants de collège, il a été particulièrement difficile aux personnes interrogées de penser dans l'après-coup la construction de leur rapport d'autorité en classe,

dans cette posture de praticien réflexif qu'engageait l'entretien individuel approfondi, tant semble forte l'injonction sociale contemporaine de traiter autrui sur un plan d'égalité. Lorsque je leur demandais quels moyens en rapport avec l'autorité ils mobilisaient en classe, les enseignants ont exprimé un fort doute concernant les effets produits par ce qu'ils continuent néanmoins à utiliser, la sanction par exemple. J'ai repéré nombre de métaphores en rapport avec la maîtrise imaginaire du corps de l'autre, renvoyant à une autorité conçue comme personnelle. Au moment où je leur demandais ce qu'évoque l'autorité pour eux, beaucoup, prenant conscience de la difficulté à définir ce qui paraissait pourtant si familier, ont fini par s'autoriser à évoquer leur ressenti et des éléments en rapport avec leur enfance, comme pour expliciter ce qui serait inexprimable directement.

Dans une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 2005), je soutiens que le rapport d'autorité nécessite un dénivelé – non assimilable à une hiérarchie figée – qui renvoie à une asymétrie des places symboliques d'enseignant et d'élève, et qu'il relève, chez tout sujet, d'une construction psychique en rapport avec les figures d'autorité de l'enfance. Cependant, pour l'enseignant, faire autorité demande un renversement des places par rapport aux réminiscences de l'infantile dans la situation pédagogique. Cette re-construction du rapport d'autorité nécessite également la participation subjective active des élèves puisqu'encore faut-il que quelque chose réactualise leur ressenti ; c'est pourquoi l'enseignant peut s'appuyer sur des « objets » médiateurs permettant d'installer un cadre.

La thèse à laquelle je suis arrivée différencie radicalement ma conception de celle d'une autorité personnelle ou charismatique. Je remets en cause ce fort *a priori* dont partent de nombreuses recherches sur l'émergence de nouvelles formes d'autorité, celui selon lequel un rapport asymétrique ne serait plus concevable dans la société contemporaine, du fait de la nécessité de considérer tout autre comme un égal et ce, jusque dans la relation éducative. Il s'avère que ce n'est pas tant par rapport aux réflexions sociales sur la relation de transmission que chacun se construit une représentation de l'autorité, et c'est pourquoi l'asymétrie du rapport d'autorité coexiste avec l'idée sociale actuelle d'égalité et de réciprocité démocratique.

Penser la question de la construction du rapport d'autorité des enseignants de collège n'a pas manqué d'engager ma propre subjectivité de chercheuse. Si j'ai choisi le collège, c'est parce que j'y étais moi-même enseignante au moment où je menais les entretiens. Je me demandais comment je parvenais moi-même à faire autorité sur le public agité que je côtoyais, et comment d'autres enseignants analysaient leur pratique sous cet angle. Mon implication dans cette recherche et ma proximité avec le public interviewé a nécessité que je m'engage dans une démarche réflexive, en analysant mon contre-transfert (Gavarini, 2007).

Bibliographie :

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, CHAUSSECOURTE Philippe, HATCHUEL Françoise, PECHBERTY Bernard (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, avril-mai-juin 2005, p. 111-162.

GAVARINI Laurence (2007), « Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur », A*ctualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, http://www.congresintaref.org/Acte462.html (consulté le 4 mars 2009).

LECHEVALLIER Isabelle (2009), *Le rapport d'autorité au collège. Entre injonction à l'égalité et asymétrie des places symboliques : la nécessité d'une co-construction enseignant/élève*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Laurence GAVARINI, Université Vincennes Saint-Denis, décembre 2009.

YELNIK Catherine (2003), « Analyser un entretien clinique de recherche : ''La troisième oreille ou l'inconscient dans le discours'' », *Savoirs et rapport au savoir*, bulletin n°26, mai 2003.

Le paradigme de la réflexivité du sujet à l'épreuve de l'activité réelle d'éducateurs spécialisés : problèmes et enquêtes

Sylvie Mezzena
Chargée d'enseignement, Haute Ecole de Travail Social, HES-SO, Genève, Suisse.
sylvie.mezzena@hesge.ch
Laurence Seferdjeli
Professeure, Haute Ecole de Santé, HES-SO, Genève, Suisse. laurence.seferdjeli@hesge.ch
Kim Stroumza
Professeure, Haute Ecole de Travail Social, HES-SO, Genève, Suisse. kim.stroumza@hesge.ch

Introduction

En Suisse romande, la professionnalisation des travailleurs sociaux[1] est organisée dans une logique de l'alternance qui valorise une professionnalité à partir de la figure du praticien réflexif de Schön. Ce modèle d'action a trouvé un écho particulièrement favorable du côté des milieux professionnels, dans un contexte d'évolution de la profession qui porte une attention accrue à l'expertise dans l'action. Dans la littérature consacré à la professionnalisation des travailleurs sociaux, on trouve en effet la revendication d'une "technicité" spécifique aux métiers de la relation (Brichaux, 2001 ; Dubreuil, 2009 ; Lansiaux, 2008 ; Rémy & Pasquier, 2009), technicité qu'il s'agirait de mieux visibiliser en vue d'une plus grande reconnaissance des professions du social. Cette revendication amène certains auteurs à affirmer que dans le débat sur l'évolution des professions du social, a contrario de ce qui a prévalu jusqu'alors, il est plus question aujourd'hui de l'activité des travailleurs sociaux que des valeurs du métier, avec une demande de reconnaissance qui « porte davantage sur le faire que sur l'identité des travailleurs sociaux » (Ravon, 2008, p. 51). Cette évolution de la rhétorique professionnelle peut s'expliquer par la montée de la logique de la compétence, notion d'ailleurs concomitante avec celle de professionnalisation (Jobert, 2002 ; Sorel & Wittorsky, 2005). Cette logique place au premier rang des préoccupations les situations d'effectuation de l'activité, avec l'idée que la complexité et l'incertitude accrue des pratiques imposent une plus grande mobilisation des professionnels en termes de prises d'initiatives et de créativité dans les situations de travail (Durand & Filietaz, 2009).

Dans le contexte actuel de la récente création des Hautes écoles (universités des métiers), la pratique représente une plus-value essentielle face aux formations académiques classiques prodiguées dans les universités (Libois, 2007). A cet égard le choix de la voie duale articulant un temps de production par immersion dans l'activité et un temps de formation à l'école permet d'accorder une valeur prépondérante à l'action. De plus, la logique de l'alternance à laquelle est associée la figure du praticien réflexif est également fortement valorisée dans la littérature spécialisée, qu'il s'agisse du champ de l'intervention sociale (Fablet, 2007 ; Hébrard, 2004 ; Lhez, Millet & Séguier, 2001 ; Mias & Lac, 2007) ou plus largement de la formation (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). Présentée comme la voie idéale pour répondre en formation professionnelle au souci récurrent d'articulation entre théorie et pratique, l'alternance fait dans la foulée la promotion de la réflexivité des professionnels ou de ce qui est aussi appelé la posture réflexive (Perrenoud, 2001b). A contrario de la recherche anglo-saxonne qui discute la réflexivité dans ses différentes significations et ses usages pour le travail social (D'Cruz, Gillingham et Melendez, 2007), nous constatons que dans la littérature francophone en travail social peu de travaux sont menés sur cette question de la réflexivité. Les travaux se circonscrivent plutôt à la périphérie du travail social, en sciences de l'éducation (Friedrich,

[1] En Suisse romande, la formation professionnelle des travailleurs sociaux s'inscrit dès 2002 dans le niveau tertiaire avec la création des Hautes Ecoles Spécialisées de Suisse romande (HES-SO). La filière travail social comprend quatre écoles situées à Genève, Lausanne, Fribourg et Sierre. Depuis 2006, la filière travail social délivre un diplôme de niveau Bachelor et le master consécutif a été ouvert à la rentrée 2009.

2009a ; Stroumza, Goudeaux et Friedrich, 2006 ; Perrenoud, 2001a ; Saussez, Ewen & Girard, 2001 ; Vermersch, 1994). Au final, c'est la figure du praticien réflexif qui prime comme idéal de professionnalité des travailleurs sociaux.

Dans le cadre d'une recherche en analyse de l'activité en travail social (Libois & Stroumza, 2007 ; Jonckheere de, 2007, Stroumza, de Jonckheere et le foyer de Peseux, soumis), nous confrontons ce paradigme du praticien réflexif de Schön à l'action effective d'éducateurs spécialisés. Notre terrain est un foyer accueillant une dizaine d'adolescents en rupture familiale et en difficulté d'insertion. Sa mission initiale d'hébergement en internat s'est vue doublée d'une nouvelle mission avec la mise en place d'un centre de jour d'insertion offrant des ateliers de développement personnel (activités créatrices, picturales, et de sensibilisation aux techniques de recherche d'emploi) et de préinsertion (activités polyvalentes de production encadrées par un maître socio-professionnel, récemment engagé dans le cadre de la nouvelle mission)[2]. A partir d'une perspective située et des apports de l'ethnométhodologie, de la sociologie de l'action de Ogien ainsi que la notion d'enquête développée par Dewey, nous défendons une conception immanente et collective de la professionnalité. Il s'agit par là de questionner la nature de la réflexivité dans l'action des travailleurs sociaux, qu'ils soient novices ou experts, et en prenant comme principale hypothèse de travail une réflexivité propre à l'action plutôt qu'au sujet (Quéré, 2000).

Une perspective située pour un usage non mentaliste et non intellectualiste 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. Etre 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 prédéfinies 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. Ainsi, nous n'attribuons donc pas aux dispositions des sujets (traits mentaux, connaissances, compétences, savoir-faire) la source de la détermination première de l'activité De la même manière, il ne s'agit pas non plus de réduire l'explication de l'action à une seule perspective téléologique dans laquelle la détermination de l'action serait logée dans les seules rationalités des acteurs.

La perspective située que nous adoptons relève au contraire d'une approche internaliste de l'activité (Müller, 2009) qui invite à examiner comment des entités existent dans un cours d'action et agissent sur son déroulement même, dans sa dynamique interne. 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. Ainsi, étudier l'action des éducateurs consiste non pas à prédéfinir des éléments potentiellement explicatifs en amont de l'activité, éléments qu'il s'agirait ensuite de vérifier via l'observation. Il s'agit d'observer ce qui survient dans le réel de l'activité et comment les prescriptions, les idées, le collectif sont agissants, afin de comprendre quels sont les effets de cette immanence sur la pratique éducative.

[2] Ce terrain ainsi que l'empirie que nous traitons dans cet article concerne une recherche qui a fait l'objet d'une déposition auprès du FNS DORE en octobre 2010. L'équipe est constituée de Sylvie Mezzena (requérante principale), Laurence Seferdjeli et Kim Stroumza. Néanmoins, les apports sur la question de la réflexivité sont à rattachés à un second projet de recherche financé par le réseau RéSaR (http://www.resar.ch / Fonds stratégiques de la HES-SO) pour une durée de deux ans. L'équipe est là encore constituée de Sylvie Mezzena (requérante principale), Laurence Seferdjeli, Kim Stroumza, ainsi que de Pascal Baumgartner.

Enquêtes et problèmes dans l'activité des éducateurs

Les apports de la philosophie pragmatiste de Dewey (1938/1993) nous paraissent particulièrement pertinents pour étudier les activités engagées dans les processus collectifs à l'œuvre dans la mise en place de la nouvelle mission éducative dans le foyer partenaire de notre recherche. La théorie de l'enquête de Dewey (1938/1993) nous permet de comprendre comment les éducateurs élaborent de manière non intellectualiste 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. Ce qui nous intéresse est ainsi de voir comment les éducateurs expérimentent individuellement et collectivement dans l'action pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans un contexte inédit de pratique.

Nous optons en conséquence pour un usage non mentaliste et non rationaliste de la réflexion interne au déroulement de l'action. Pour décrire cette réflexion nous parlerons de réflexivité de l'action et non du sujet: cette réflexivité de l'action n'est pas celle d'un sujet réflexif qui, après avoir délibéré en lui-même et interprété le donné d'une action en amont et en extériorité de son déroulement, ferait plier son cours dans le sens choisi. La question de la place de cette réflexivité de l'action et de son articulation (ou opposition) avec la réflexivité du sujet sera au cœur de notre communication et nous permettra de nous interroger sur la nature et la place de la réflexivité dans ces activités éducatives quotidiennes.

Plus concrètement, nous allons regarder à la loupe un moment dans la mise en place de ces ateliers, le refus d'un jeune de suivre l'atelier technique de recherche d'emploi, et la discussion de 30 minutes qui s'ensuit. L'examen de cette activité vise à montrer 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. Nous verrons ainsi comment la mission initiale (hébergement en internat) et la nouvelle mission (centre de jour d'insertion) entrent en tensions ou s'articulent, dans les textes prescriptifs mais surtout dans le déroulement même de l'activité. Cet examen permettra ainsi de déterminer dans cette séquence d'activité comment le processus d'expérimentation, d'enquête se différencie et/ou s'appuye sur un processus réflexif et intellectualiste.

Atelier 10 – Evaluation et éthique

Postures réflexives : regards croisés entre les enquêtés et le sociologue

***Sophie Barreau-Brouste**, docteur de l'Université Paris III-Sorbonne-Nouvelle, laboratoire CERLIS-CNRS (UMR 8070), sophie.barreaubrouste@yahoo.fr*

Dans la continuité de l'anthropologie contemporaine, apportant de nombreuses réflexions sur les liens entre la production du matériel récolté et les rapports entre le chercheur et son objet (O. Leservoisier, 2005), je propose un retour épistémologique sur les « stratégies » de communication, et les positions des enquêtés vis à vis du chercheur, et inversement. L'objectivation des données constitue une étape importante du travail de recherche. Les enquêtes qualitatives, largement fondées sur les interactions entre les enquêtés et le chercheur, supposent des échanges informels nombreux : recherche d'affinités électives, relations de pouvoir, négociation d'informations, de contacts. La situation d'enquête peut être considérée à la fois comme un instrument d'investigation, renseignant les pratiques empiriques et comme un outil de construction théorique de l'objet de recherche.

A travers l'exemple d'une enquête de terrain au sein de la chaîne culturelle franco-allemande ARTE, conduite de 2005 à 2009 par des entretiens et des observations, je m'attacherai à décrire les postures réflexives des enquêtés et du chercheur. L'objet de cette enquête était de comprendre les processus conflictuels de travail et de communication entre les dirigeants de l'unité française documentaire d'ARTE et les professionnels (réalisateurs, producteurs, monteurs) dits indépendants du système télévisuel, qui collaborent temporairement à la fabrication de films destinés à la chaîne. L'évolution récente de la politique culturelle d'ARTE induit un changement des conditions de production et de valorisation des programmes documentaires (bouleversements des hiérarchies de travail, des finalités électives des pratiques et des caractéristiques formelles des images).

Le parcours proposé ici s'arrêtera sur deux points nodaux mis en corrélation : les conditions particulières et problématiques de terrain du point de vue des enquêtés et de l'enquêteur (les échanges communicationnels développés durant l'enquête), pour les éclairer ensuite par la présentation des statuts professionnels mouvants et bouleversés des interviewés. La démarche réflexive présentée mettra en débat un moyen heuristique de compréhension d'un milieu social singulier et de production des connaissances. Les interrogations sur l'exercice de l'enquête de terrain et la posture du sociologue contribuent à tisser des correspondances – au-delà de certaines distensions – entre la méthode inductive et la méthode déductive.

Investir un système télévisuel par l'analyse sociologique a suscité des interrogations épistémologiques relatives à la place du chercheur. La télévision constitue un milieu « fermé », « frileux » à l'intervention sociologique. Comment les rôles et les identités professionnels des interviewés les ont-ils conduits à attribuer une place spécifique au chercheur – tour à tour nourrie de défiance ou d'excès de confiance ? Les acteurs de la télévision critiqués dans le monde de l'art du documentaire ne souhaitaient pas dans un premier temps rencontrer le chercheur et/ou ne comprenaient pas l'intérêt de l'enquête. Les acteurs indépendants en situation affaiblie et « dominée » suscitaient à l'inverse la rencontre avec le chercheur et surinvestissaient sa place. Dès lors, comment sortir du rôle de porte-parole ou de " dénonciateur " que certains enquêtés tendent à donner au chercheur ? Au moment de l'analyse des entretiens, plutôt que de voir les conditions difficiles de l'enquête comme un obstacle, les questions et les réactions des interviewés ont été prises en compte comme des données, c'est à dire comme des éléments qui informent – au même titre que leurs réponses – sur la problématique posée. La déliquescence des appartenances artistiques rattachées au cinéma documentaire dans le cycle de production des images télévisuelles explique les obstacles rencontrés pour conduire des entretiens et récolter des renseignements pertinents.

Un recul critique sur les conditions de l'enquête a permis de comprendre les positions duales des acteurs, les enjeux du documentaire télévisé et d'adapter au fur et à mesure les techniques d'interview aux « résistances » rencontrées. « Une profession ou un métier fait reposer sa compétence et le monopole de son exercice sur des psychologies et des sociologies « indigènes » qui sont servies « toutes chaudes » à l'enquêteur venu l'étudier. » (Robert, Tripier, 1994). Comprendre la mise en abyme de l'enquête par les enquêtés eux-mêmes a permis d'en apprendre davantage sur leurs positions sociales réelles dans l'espace télévisuel. Tel que le montre O. Leservoisier (2005), à propos des groupes d'origine servile en Mauritanie, la manière dont les interviewés répondent à l'enquêteur, les modes de présentation de soi, nous renseignent sur le « jeu de positionnement des acteurs dans la société ». La demande sociale des acteurs indépendants envers le chercheur répond à leur volonté de se détacher du système télévisuel. Par contraste, les difficultés rencontrées pour pénétrer le milieu d'ARTE témoignent d'une défense de l'institution et de pratiques de négociations internes.

La subjectivité se situe aussi du côté du chercheur, qui construit une démarche réflexive pour se détacher de ses propres projections. Comment gère-t-il en même temps le principe de neutralité propre à l'activité scientifique et sa prise à partie sur le terrain ? De quelle manière communique-t-il avec les informateurs en contexte de crise sociale ? La problématique de l'intervention et/ou de l'« instrumentalisation » de l'observateur n'est pas toujours prévisible, les modalités de sa résolution demeurent néanmoins centrales dans la production des données.

Les interactions entre les interviewés et le sociologue ont joué sur ce terrain une influence au stade de la construction des hypothèses de travail. Il s'agit de revenir à posteriori sur les résultats de la recherche au prisme des conditions de recueil des matériaux informatifs et de la place du chercheur à l'intérieur d'une chaîne de télévision.

Mots clefs : *Conditions d'enquête, place du sociologue, réflexivité, chaîne de télévision, identité professionnelle.*

L'Analyse Réflexive des Pratiques est-elle compatible avec la Formation Professionnelle ?

VENTOSO-Y-FONT Annick : annickventoso@orange.fr, Docteur en Sciences de l'Education, enseignante à l'IUFM d'Aquitaine/Université de Bordeaux IV au département de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des élèves handicapés (ASH), chargée de cours à l'Université de Pau (UPPA). Membre du laboratoire PAF-EXPERICE (UPPA - Paris XIII-Paris VIII).

L'analyse de pratiques est à la mode. Rares sont les dispositifs de formation professionnelle qui ne mettent pas en avant des temps d'analyse des pratiques professionnelles dont l'objectif est de permettre une *réflexion* des pratiques. Au croisement du sens physique et du sens cognitif du terme, nous définirons cette réflexion comme « un changement de direction (des ondes) » provoqué par « un retour sur soi de la pensée »[1], à moins qu'à l'inverse, il ne s'agisse d'un retour sur soi de la pensée provoquant un changement de direction des pratiques. Ne pas oublier cependant que la réflexion provoquée par le choix de l'analyse de pratiques dans un dispositif de formation professionnelle n'est pas livrée au hasard. Comme l'indiquait le Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM qui a prévalu aux actions relatées ici : « Les situations rencontrées sur le terrain par les professeurs stagiaires ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels et des apports de la

recherche universitaire »[2]. Ainsi, l'analyse hors contexte, dûment étayée sur des savoirs conventionnels, est censée modifier des pratiques professionnelles agies par ailleurs. Le changement de direction postulé par la réflexion mise en œuvre doit provoquer une amélioration des pratiques allant jusqu'à s'inscrire dans une progression. Ce postulat sera interrogé en prenant à la lettre la définition que Paul RICOEUR donne de la réflexivité dans son ouvrage *Soi-même comme un autre* : « L'approche réflexive, c'est une complication sur le trajet de la référence »[3]. Cette « complication » sera étudiée ici à partir de mon expérience d'enseignante en IUFM[4] auprès d'enseignants spécialisés en formation par alternance ou en formation continue.

Pour questionner **l'analyse des pratiques** comme **acte de formation,** cette communication s'appuiera plus précisément sur les notes prises, depuis l'année 2006, au cours d'une expérience d'analyse des pratiques menée auprès d'un public d'enseignants référents[5]. Initialement chargés d'enseignement, les *enseignants référents* ont dû construire leur nouvelle identité professionnelle tout en agissant. L'analyse de pratiques avait pour vocation d'accompagner l'inévitable retour sur soi qu'imposait cette transformation identitaire et technique en cours d'action. En effet, l'esprit de l'analyse des pratiques consiste à puiser dans « le sac » de l'expérience passée ce qui peut en être relaté afin que ce récit puisse être *analysé* et *réfléchi*, quitte à devoir retourner le sac, donc à découvrir l'envers de la pratique en question. Un tel renversement de perspectives ne manque pas d'être déroutant pour les personnes formées comme pour le formateur.

C'est du point de vue du formateur que je raconterai tout d'abord comment ce renversement s'est opéré et comment il a atteint l'acte de formation lui-même en opposant les objectifs de formation et les modalités de travail mises en œuvre par l'analyse de pratiques. Cette contradiction s'est manifestée au travers d'un constat : les mêmes sujets d'analyse de pratiques se répétaient au fil des années. Cette récurrence des problèmes travaillés remettait directement en question le postulat de progression des pratiques que sous-tend le processus de formation professionnelle. Cet aspect contradictoire conduit-il vers une impasse ou in fine vers un paradoxe productif ?

En référence aux travaux de G. DELEUZE développés notamment dans *Différence et Répétition*[6], je tenterai de concevoir le processus sous-jacent de ce qui, selon moi, procède de l'opposition de deux principes, l'un reposant sur la notion de progression qui suppose l'ajout de contenus et d'apports différentiels ; l'autre fondé sur l'expérience répétée et sans cesse réélaborée par l'analyse de pratiques.

Cette remise en question des objectifs apparents de l'analyse de pratiques par la répétition interrogera inévitablement le rapport au savoir véhiculé par ce mode de travail : qu'apprend on de l'analyse de pratiques et même plus radicalement apprend-on quelque chose ? Et si oui, ne sommes nous pas face à ce que François JULLIEN nomme *Les transformations silencieuses* dans l'ouvrage du même nom[7] ? En s'ouvrant sur le silence et sur l'invisible, le phénomène de répétition mis en lumière, donne un ancrage à la réflexivité qui n'est pas sans invalider les objectifs de formation pour lesquels l'analyse de pratiques est convoquée.

[1] Dictionnaire de la langue française. REY Alain (ss la dir°), *Dictionnaire historique de la langue française,* Ed Le Robert, 3° édition, 2000

[2] Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, a. Du 19-122006 JO du 28-12-2006

[3] RICOEUR Paul, *Soi même comme un autre,* 1990, Paris, Ed. Seuil, P.56

[4] IUFM d'Aquitaine. Université Montesquieu. Bx IV.

[5] Le corps des enseignants référents est chargé « *d'assurer le suivi du parcours de formation des élèves handicapés scolarisés au sein de son secteur d'intervention* » et de « *coordonner les actions de l'équipe de suivi de la scolarisation* ».

[6] DELEUZE Gilles, Différence et répétition, 1969, Puf

[7] JULLIEN François, Les transformations silencieuses , 2009, Ed. Grasset

Atelier 11 – Altérité et diversité

Réflexivité et construction de l'altérité

Annie Benveniste, CIRCEFT, Université Paris8

Cette communication interrogera la question des places du chercheur et des sujets dans la construction de l'altérité. L'altérité ne sera pas analysée comme un donné mais comme le résultat d'une production qui se réalise dans le rapport social et dans le rapport cognitif qu'est la situation d'enquête. Je situerai la réflexion dans la démarche anthropologique, en me référant à plusieurs terrains sur lesquels j'ai travaillés et en privilégiant ceux de la migration et du religieux.

La discipline anthropologique, qui a placé au centre de sa méthode, l'observation participante, n'a que récemment déconstruit la notion pour en montrer l'usage qu'en ont fait les chercheurs opérant le plus souvent une disjonction entre expérience et savoir. L'anthropologie classique s'est, en effet, conçue comme la constitution d'un savoir sur des sociétés « autres » ou sur la diversité des « autres » possibles, sans d'ailleurs toujours prendre conscience que cette entreprise faisait d'elle un acteur central des processus de construction de l'altérité. L'observation faite généralement par des chercheurs occidentaux, plongés dans des sociétés exotiques, généralement colonisées ou minorisées débouchaient, paradoxalement, sur des productions savantes qui laissaient dans le hors texte la confrontation des expériences et des subjectivités.

Dans une étape récente, en adoptant une démarche constructiviste et réflexive, la discipline a été plus attentive à la manière dont chaque société produisait de l'altérité, interne et externe. L'étude des espaces ethnoreligieux - j'ai travaillé dans des périphéries du Nord de Paris - ne peut se faire que si l'ethnologue les inscrit dans le contexte de la mondialisation et de la complexité des terrains; dans une problématique qui articule construction des identités et construction de l'altérité dans l'analyse des frontières internes et externes aux groupes; sans réintroduire la pratique du découpage dans l'espace urbain qui risque ainsi d'être retraduit en autant d'« espaces autres ». Les microterritoires, ceux qui sont dessinés par les bandes de jeunes, les espaces de la marginalité, de l'immigration, sont construits par l'ethnologue qui découpe l'espace en fonction des objets de l'enquête et par les acteurs dans la façon dont ils produisent des frontières externes. Les microterritoires ethnoreligieux sont en fait traversés par des significations diverses et par des dynamiques internes produites à l'articulation de plusieurs champs avec le champs résidentiel.

La connaissance des objets de l'immigration et/ou du religieux, objets du proche mais souvent construits en "autres" suppose l'établissement d'un rapport de communication entre les sujets et l'ethnologue. La communication intersubjective permet aux sujets de l'enquête de retracer l'unité des différentes appartenances qu'il met en situation. La question de la production de la connaissance qui se fait dans le rapport de l'ethnologue à son terrain est liée à la question du sujet dont la constitution s'élabore dans et par le temps du récit, le sujet se faisant le témoin de sa propre histoire. Recomposer la cohérence des trajectoires qui s'énoncent sous forme fragmentaire suppose de la part de l'ethnologue une mise en forme des histoires qui vise à dépasser le cadre de leur élaboration individuelle. Il faut donc interroger et renouveler les pratiques d'observation et de narration par une anthropologie réflexive qui ne doit pas pour autant s'enfermer dans une représentation d'elle-même et de la culture dont elle relève. La recherche anthropologique réfléchit sur le rapport à l'autre où l'autre est un interlocuteur et participe au processus de la recherche, comme l'ethnologue fait partie du dispositif de la recherche. La place et l'identité même de l'ethnologue est alors à questionner : l'autre serait-il l'autre du chercheur ?

La question de la construction des identités et de l'altérité est aussi une question épistémologique dans la mesure où la connaissance ethnologique s'élabore dans l'échange entre les interlocuteurs et le chercheur à partir de la position réflexive que ce dernier fait de la position qui lui est impartie. Le retour sur les situations d'enquête n'est pas à confondre avec une mise en scène narcissique du chercheur transformé en narrateur d'un texte écrit à la première personne. Cette réflexion, tout en

permettant de prendre conscience des places de chacun et en particulier de la relation enquêteur-enquêté, est garante d'objectivité, dans la mesure où elle rend nécessaire la compréhension des contextes où ces places sont situées.

Références

Althabe, G. et Hernandez, V., 2004, "Implication et réflexivité en anthropologie", Journal des anthropologues, N°98-99, pp 15-37.

Affergan, F., 1987, Exotisme et altérité, Paris, PUF

Benveniste, A.,2007, « Expertise contrainte ou dés-implication du chercheur », Journal des Anthropologues, N°108-109.

Clifford, J. et Marcus G., 1986, Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography, Berkeley, University of California Press.

Fabian, J., 1983, Time and The Other. How Anthropology Makes Its Objects, New York, Columbia Univ. Press.

Kilani, M. , 2000, Invention de l'autre, Paris, Payot.

Apports d'une approche réflexive en contexte de diversité

Katia Van der Meulen
Doctorante, EA609 LIDILEM, Université Grenoble III, Chercheuse associée EA4354, Trigone-Cirel, Université Lille I Sujet de Doctorat : « Impact des compétences langagières dans le processus d'intégration, le cas des signataires du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) ». Ancienne formatrice responsable des actions de formation linguistique au sein d'un organisme de formation et formatrice FLE/ FOS en France et à l'étranger.

Cette contribution propose d'apporter un témoignage quant aux apports d'une pratique réflexive à la fois en tant que chercheuse en sociolinguistique mais aussi en tant que formatrice/coordinatrice d'actions de formation linguistique pour un public migrant. Il s'agit donc d'un partage d'expérience illustrant en quoi une posture réflexive peut nourrir à la fois une pratique professionnelle en contexte de diversité et des recherches scientifiques.

Ma recherche s'effectue en contexte de diversité, d'altérité. Elle vise à savoir si la norme instituée en matière de formation linguistique des migrants répond à leurs besoins en matière d'intégration/insertion. Que veut dire pour eux s'intégrer dans le pays d'accueil, quel rôle joue la langue dans ce processus ?

1. Une posture de praticienne réflexive

C'est tout d'abord au travers ma pratique professionnelle que ce questionnement a vu le jour. Adoptant une pratique réflexive depuis mes début en tant que formatrice et confrontée à un public nouveau au moment du démarrage du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), j'ai souhaité savoir quels étaient les besoins langagiers des primo-arrivants. Le manque d'expérience du public accueilli de la formatrice en FLI que j'étais et la nouveauté du dispositif de formation appelaient selon-moi nécessairement à une réflexion sur les besoins de ce nouveau public.

Découvrant qu'il existait peu de matériel pédagogique à destination des primo-arrivants, j'ai donc commencé par interroger ce public sur leurs besoins réels. En effet, ayant moi-même fait l'expérience de la migration et découvrant peu à peu le cadre de la politique d'intégration française, j'ai peu à peu

souhaité envisager ce phénomène à travers la parole des intéressés eux-mêmes afin de saisir leur besoins en termes de formation.

Ainsi, même s'il existait un cadre précis encadrant les formations dites CAI (niveau A1.1 validé par le Diplôme Initial de Langue française), j'ai pris le parti dès le début des formations de les individualiser en fonction des besoins et projets des intéressés. Au travers un premier entretien initial que je complétais par des entretiens intermédiaires et finaux, la formation linguistique tentait de répondre aux besoins des bénéficiaires en les orientant sur des ateliers spécifiques.

Ce premier questionnement pédagogique a aboutit à une réflexion plus globale sur le dispositif lui-même. En effet, au regard de ce dispositif, l'apprentissage de la langue apparaissait comme étant une des conditions indispensable de l'intégration, voire LA condition de cette intégration. Mon expérience auprès de ce public que j'interrogeais en termes de besoins langagiers me montrait néanmoins qu'il était difficile d'être aussi affirmatif. Ainsi, des questionnements sont apparus : de quelle intégration est-il question dans ce contrat ? Quel est le rôle joué par la langue dans ce processus d'insertion/ intégration ?

2. Devenant une posture de « praticienne-chercheuse réflexive »

C'est par la recherche scientifique que je pouvais tenter d'apporter des réponses à ces questions. Je me suis donc lancé dans l'aventure de la recherche et ai proposé un partenariat entre mon employeur, l'université et moi-même. Mon terrain de recherche a tout naturellement pris place au sein même de mon environnement professionnel, faisant de moi une « praticienne-chercheuse ».

Ma démarche se voulant qualitative, compréhensive, et réflexive, j'ai donc choisi de mener des entretiens sous la forme de récits de vie centrés sur le parcours migratoire. Il importait en effet de recueillir la parole des ces « autres » en se libérant des normes instituées et des représentations que moi-même je pouvais véhiculer. Il me fallait donc pour ce faire écouter ce qu'ils avaient à en dire et partir de leurs mots. Au travers de quinze témoignages, j'ai souhaité me laisser imprégner par la parole des migrants afin de parvenir à une meilleure compréhension de ces expériences de vie.

Peu à peu, ces récits de vie se sont transformés en retour réflexif sur un moment de vie. En effet, du fait de ma posture, les témoins ont eux-aussi adopté une posture réflexive quant à leurs histoires migratoires. Il ne s'agissait plus d'un « migrant » racontant son histoire à un « natif » enquêtant sur un phénomène social, mais deux êtres partageant une expérience de la migration, de la diversité, de l'altérité ; la réflexivité facilitant cet échange.

Cette réflexivité qui est un élément fondamental de ma recherche sur le lien entre langue et intégration en parallèle de mes missions de formatrice, a eu de nombreux apports sur mes deux champs de compétences : la recherche et la formation Je suis donc devenue peu à peu une praticienne-chercheuse impliquée.

3. Les apports de cette démarche réflexive

Cette posture réflexive a eu des apports que je présenterai plus en détails selon différents points de vue :

- d'un point de vue humaniste : meilleure connaissance des personnes formées, de leur parcours, de leur besoins et de leurs projets.
- d'un point de vue didactique : meilleure définition de leurs réels besoins langagiers, différents selon les projets d'insertion dans le pays d'accueil.
- d'un point de vue scientifique : compréhension du phénomène migratoire grâce aux migrants eux-mêmes et de la matière pour une analyse du rôle joué par la langue dans ce processus.

Tout au long de la conduite des entretiens, ma posture à la fois de formatrice et de chercheuse a permis un va et vient des idées et une connaissance chaque fois plus approfondie de ce public. Réfléchir sur et avec les enquêtés/apprenants a permis de les connaître et de leur proposer la formation la plus adaptée

à leurs besoins mais aussi la collecte de leur parole la plus adaptée et la plus fidèle possible afin d'en permettre une analyse.

La réflexivité pratiquée en tant que praticienne-chercheur telle que je l'ai expérimentée en contexte de diversité amène à une nouvelle perception de l'altérité que je vous propose de partager.

Eléments de Bibliographie (non exhaustive) :

BRETEGNIER, A(dir.) 2007, Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité, Collection « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan.

CASTELLOTTI ,V & DE ROBILLARS,D (eds.) 2001, « Langue et insertion sociale, matériaux pour une réflexion sociolinguistique », in Langues et Insertion sociales, Langages et société n°98,

DE ROBILLARD, D (dir.) 2010, Réflexivité, herméneutique, vers un paradigme de recherche ?, Cahiers de Sociolinguistique, n°14

HUVER, E MOLINIE, M (dir.) 2009, Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue-Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Carnets d'ateliers de Sociolinguistique n°4

Atelier 12 – Postures et interprétation

Communication et réflexivité dans l'enquête par des chercheurs sur des chercheurs

Joëlle Le Marec – Directrice du laboratoire C2So « Communication, Culture & Société », Centre Norbert Elias, ENS de Lyon - jlemarec@neuf.fr
Mélodie Faury – Doctorante C2So – melodie.faury@gmail.com

Mots clés : réflexivité, communication, rapport au terrain, discours sur la science, parcours

Le thème de la réflexivité est souvent associé à l'exigence de scientificité qui consiste à pouvoir rendre compte précisément des conditions de production des savoirs. Celles-ci sont notamment liées aux rapports singuliers du chercheur à ses objets et aux relations construites dans l'enquête et qu'il doit assumer, objectiver, problématiser selon les cas.

Nous partons d'un point de vue un peu différent : dans un certain nombre de recherches menées par notre équipe, nous considérons « le terrain » comme l'ensemble des situations de communication dans lesquelles le ou les chercheurs sont engagés lors de l'enquête, et qu'ils découvrent et construisent au fil de celle-ci. Ces situations peuvent bien sûr faire l'objet d'une réflexion rétrospective sur la posture de recherche, et ce type d'analyse abonde dans la littérature anthropologique[1].

Mais l'important pour nous est ailleurs : ces situations de communication créent un espace social et des temps partagés d'un type particulier : l'enquête est en effet un genre de communication sociale historiquement construite, culturellement reconnue par le collectif comme permettant de construire des savoirs. Cette conception de l'enquête comme pratique de communication sociale culturellement située a des effets directs sur ce qui peut être constitué en données, en observables, en interprétations, en savoirs, qu'il s'agisse de discours produits par les enquêtés, de dons ou d'échanges qui surviennent à ce moment, d'évènements qui adviennent, ou par contraste, de tout ce qui ne se dit pas ou ne se fait pas dans l'enquête.

Nous présentons ici le cas de deux types recherches menées auprès de chercheurs, en sciences de la nature. La réflexivité s'y éprouve sur plusieurs plans que nous allons détailler dans notre intervention. La situation d'entretien est bien sûr, d'un point de vue technique, une pratique d'analyse des conditions de productions des « matériaux de l'enquête ». Elle est également une situation reconnue culturellement comme destinée à produire des savoirs sur la société, mais dans un contexte où la conceptualisation de ce que sont l'enquête et les savoirs est en soi un des enjeux de la recherche puisque celle-ci porte sur des pratiques de chercheurs.

Elle est enfin une condition partagée par l'enquêteur chercheur et le chercheur enquêté dans la mesure où l'enquête devient nécessairement un moment de dialogue entre collègues dont les uns sont en train de mettre en œuvre et les autres de décrire leurs pratiques scientifiques.

Nous partons de deux séries d'entretiens, les uns effectués par un chercheur titulaire « représentant » un domaine des sciences sociales et les autres par un jeune chercheur en cours de thèse, qui est train depuis son mastère de passer des sciences de la nature aux sciences sociales. Les entretiens portent sur les pratiques quotidiennes de la recherche et sur la manière dont les enquêtés vivent leur condition de

[1] Voir par exemple le numéro que la revue Ethnologie Française a consacré au thème des Terrains minés ; Ethnologie françaiseVol. 31, 2001/1, PUF.

chercheur (développent-ils un rapport identitaire et culturel à une vocation, discipline, une communauté ?).

Les entretiens sont menés auprès de doctorants en biologie expérimentale, de chercheurs à différentes étapes de leur carrière et de chercheurs ayant migré des sciences de la nature vers les sciences sociales. Nous repérons les modalités de construction d'un discours sur ce que signifie faire de la recherche, sur la position de chacun dans des collectifs scientifiques (l'équipe, le projet, la discipline, la filiation) et sur la confrontation entre pratiques et principes.

Dans le cas de la recherche doctorale, la familiarité avec le terrain de recherche choisi dans cette thèse, si elle permet une approche explicative et compréhensive[2] des phénomènes plus immédiate, amène également l'enquêteur et les enquêtés à s'interroger en permanence sur ce qu'ils partagent, en particulier leurs attachements disciplinaires. Comment étudier un rapport culturel aux sciences, sans avoir d'abord défini celui dans lequel on est soi-même pris ? Dans le cas de la recherche menée par un chercheur titulaire, le partage des implicites se déplace vers d'autres objets, qui sont en particulier les conditions de la pratique professionnelle de recherche dans un contexte marqué par la force des normes plus épistémologiques, mais gestionnaires et managériales (modes de programmation de la recherche, multiplication des critères d'évaluation importés de la gestion par projet, etc.).

Dans tous les cas, l'enquête suscite des situations de communication à la fois réflexives et dialogiques : s'entendre parler de sa propre pratique et en parler avec un collègue des sciences sociales, et à l'inverse. Il apparaît que ce type d'exercice n'est pas si distinct d'autres pratiques de communication par lesquelles les chercheurs éprouvent et développent leur rapport à la science, selon des modalités qui varient en fonction des disciplines, étapes de la carrière, des prédilections, des situations professionnelles. Ainsi, au cours de l'enquête, certains chercheurs qui ont un goût pour la vulgarisation se mettent à expliquer ce qu'ils font à l'enquêté en déployant tout leur talent et leur aisance de vulgarisateur. D'autres se saisissent de l'occasion pour explorer de nouvelles collaborations possibles avec les enquêtés considérés comme partenaires potentiels. Ces évènements ne sont pas des artefacts car ils surviennent de façon parfaitement cohérente dans le fil du discours sur les pratiques et le rapport à la recherche.

L'enquête fournit alors bien plus qu'un matériau discursif qui comporte des traces de pratiques et l'expression de représentations. Elle est l'occasion de la mise en œuvre directe de plusieurs types de discours à la fois réflexifs et dialogiques qui semblent caractéristiques de la pratique de recherche, de son objectivation et de sa mise en discussion permanente.

Bibliographie

Jurdant B. Problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique, Editions des Archives Contemporaines, 2009.

Le Marec J., 2005 : Ignorance ou confiance : le public dans l'enquête, au musée et face à la recherche, in *La Publicisation de la science,* Textes réunis par Isabelle Paillart, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Kaufmann J.-C., 2008. *L'entretien compréhensif,* Paris : Armand Colin.

Bertaux Daniel, 2006. Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes. Paris : Editions Armand colin, 2ème édition.

Passeron J.C. « L'espace mental de l'enquête »,pp. 13-42, in L'*Enquête* n°1, 1995.

Thiault F. Recherche indigène et familiarité avec l'objet de recherche. Études de communication. 2009 Avr 1;:129-140.

[2] Kaufmann, 2008 ; Thiault, 2009.

Vinck D. *Sciences et société. Sociologie du travail scientifique*. Paris, A.Colin, 2007

La réflexivité dans la formation des enseignants : Quelle posture pour le formateur ? Quel travail pour le formé ?

Philippe Péaud
Chargé de mission à la formation des formateurs - IUFM de l'Université de Poitiers
Doctorant - Université Aix-Marseille 1- UMR ADEF P3 - Equipe 3 Education, formation et évaluation - Groupe de Recherche sur l'étayage en éducation : accompagnement, évaluation et professionnalisation - philippe.peaud@univ-poitiers.fr

L'acte de formation confronte le formateur à la prise en considération du singulier, à l'autonomisation du sujet. Dans le domaine de la formation professionnelle initiale des enseignants, cette question de la prise en considération de la singularité est liée au développement de l'analyse des pratiques (Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P., 2001, p. 250-253) ; cette démarche, centrée sur la réflexion sur la pratique, cherche à formaliser des savoirs d'action et à développer la compréhension des situations professionnelles mais aussi à accompagner un véritable retour sur soi.

1. Problématique et recueil de données

Dans un contexte de formation initiale, la prise en considération du sujet suppose que le formateur laisse au formé une place pour exister, car la singularité advient en actes ; loin d'être une totalité achevée dont nous pourrions faire le tour en inventoriant de façon exhaustive ses éléments, le sujet est en perpétuelle reconstruction car l'action le pousse à se réorganiser. Cela crée une tension entre deux logiques : celle de la conformation au référentiel de compétences, nécessaire pour pouvoir accéder à la position sociale de titulaire de la Fonction Publique ; celle de démarches de formation professionnelle fondées sur le travail réflexif, nécessaires pour permettre au futur professionnel de mobiliser à bon escient ses ressources dans des situations complexes. Le formateur doit alors aller et venir entre deux postures : l'une lui permettant de contrôler la régularisation de la pratique du futur professionnel, l'autre lui permettant d'accompagner un processus d'auto-questionnement permettant au praticien d'analyser ce qui s'est passé et d'évaluer les effets de son action. Comment fait-il quand il est, avec un enseignant stagiaire, confronté à ce moment où se rencontrent la singularité d'une identité et la conformité à la norme professionnelle ?

Cette contribution se fonde sur un travail de doctorat en cours sous la direction de Michel Vial (université d'Aix-Marseille I), qui examine la question du travail réflexif en élucidant les liens entre ces deux postures professionnelles de l'étayage que sont l'accompagnement et le guidage (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Elle s'appuie sur un recueil de données qui consiste en la transcription d'un enregistrement d'un entretien entre un formateur et un professeur stagiaire, pendant lequel est utilisée l'analyse des pratiques.

2. Analyse du corpus

Dans le cadre de cette contribution, l'analyse de la réflexivité, c'est-à-dire l'analyse de ce processus de retour de la pensée sur elle-même, autrement dit l'analyse de ce processus d'introspection est à envisager sous deux angles : celui de la posture du formateur, nous pourrions dire également celui de ses moyens d'action ; celui du travail d'analyse et d'interprétation de soi opéré par l'enseignant stagiaire. Comme il s'agit de s'intéresser à la parole de deux sujets en situation, ici en situation d'entretien, la méthode choisie est celle de la clinique. L'entretien est structuré en quatre parties : délimitation du moment qui va faire l'objet de l'analyse de pratique ; description par l'enseignant stagiaire de sa pratique dans le moment choisi ; décryptage du sens de ce moment par l'enseignant

stagiaire ; avis du formateur [3] . Partant de catégories construites en lien avec une approche psychophénoménologique (Vermersch, 2005), nous allons prendre en compte les actes de parole du formateur et du professeur stagiaire en tant qu'ils renvoient aux domaines de propriétés de l'expérience et à la relation du sujet interviewé à ces différents domaines de l'expérience ; ce travail d'analyse va porter sur la deuxième partie de l'entretien, qui est centrée sur un travail réflexif.

Le formateur accompagne l'enseignant-stagiaire dans l'élaboration progressive de la description détaillée du moment choisi. Pour cela, il met en oeuvre quatre actes de parole :

– il incite l'enseignant stagiaire à mobiliser sa mémoire autobiographique[4] : ;
– il utilise des formulations se rapportant à la structure de tout vécu, comme les étapes chronologiques de l'action[5], ou le traitement de l'information perçue[6] ;
– il prend appui sur ce que l'enseignant stagiaire a dit pour en demander le détail[7];
– il incite l'enseignant stagiaire à désengager son attention de ce qui lui revient en mémoire pour lui faire parcourir d'autres strates du vécu[8].

L'enseignant stagiaire, de son côté, opère le réfléchissement[9] de son vécu. Cela se manifeste par le fait qu'il doit d'abord se remémorer son vécu passé, s'en construire une représentation avant de pouvoir le mettre en mots. D'où l'apparition de temps de silence et la construction progressive d'une représentation dont l'enseignant stagiaire vérifie la justesse par rapport à ce qui lui revient de son vécu, comme dans l'extrait suivant :

183	G	Et là, au moment où elle dit ce qu'elle pense, tu fais quelque chose ?
184	P	(7s) J'pense que j'ai… enfin… j'suis pas sûr mais j'pense que j'ai dû faire lever le carton un peu plus haut de Ryan, parce que c'est vrai qu'il l'avait un peu penché…
185	G	Hum, hum.
186	P	… Enfin, il l'a… le remettre droit pour bien… Voilà.
187	G	Hum , hum.
188	P	Donc, ouais, voilà, j'ai fait ça.

Cette reconstruction progressive de plus en plus détaillée de son vécu passé provoque chez l'enseignant stagiaire une prise de conscience : « … et là, j'me rends compte, en fait, qu'on peut faire du langage d'une autre manière » (P292), qui débouche, un peu plus tard dans l'entretien, sur l'esquisse d'un nouveau scénario pour agir : « …Ben, j'en tire que… j'en tire qu'en fait ils apprennent beaucoup plus quand ils sont entre eux, en interaction, que quand c'est moi qui fait les choses... » (P322). Le réfléchissement, dans la mesure où il permet à l'enseignant stagiaire de reconnaître son vécu, permet

3 Dans ses deux premières parties, cet entretien reprend les modalités de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994).

4 « Et quand il est juste à côté de toi, qu'est-ce que tu vois en même temps ? Tu le vois ? » (G55)

5 « D'accord, d'accord. Donc là tu t'es dit ça et alors ensuite ? » (G233)

6 « D'accord. Donc, là, quand tu dis : « Ça s'est affolé autour de la table »… qu'est-ce qui se… qu'est-ce que tu vois ? A quoi tu sais que ça s'est affolé autour de la table ? » (G143)

7 « D'accord. On s'arrête. On revient sur ce moment-là. Donc il y a tout ce bruit et tout et quand tu entends tout ce bruit et que tu devances Ryan pour interroger quelqu'un…. comment tu t'y prends pour devancer Ryan ? Pour interroger quelqu'un ? Qu'est-ce que tu fais ? » (G153)

8 Par exemple en demandant de passer d'une description d'une action perçue (ce qu'a fait l'élève) à une action vécue (ce qu'a fait l'enseignant stagiaire) : « Hum, hum… et toi ? quand il a assemblé ses deux visages, tu fais quoi ? » (G135)

9 Le terme « réfléchissement » est emprunté à Piaget (1977, p. 303-307) et désigne une activité de la conscience réfléchie qui se donne au sujet comme conscience de formes sémiotiques, de supports, de représentations signifiantes. Le réfléchissement est un acte par lequel une représentation se crée.

l'élaboration d'objets de pensée sur lesquels il peut exercer sa réflexion ; c'est ce qui se passe dans la troisième partie de l'entretien où le questionnement du formateur (« D'accord. Et quand Ryan te dit ça, qu'est-ce qu'est important pour toi ? » G247) l'amène à décrypter le sens de ce moment en affinant progressivement la verbalisation de sa valeur pour lui. En définitive, la compréhension de ce qui a été réussi s'est transformée en une règle d'action profondément ancrée dans l'identité professionnelle de l'enseignant stagiaire comme en témoigne vers la fin de l'entretien cette réplique à propos de sa prise de conscience : « Oui, oui, ça me tient bien » (P342).

3. Résultats

Nous pouvons repérer ce qui se passe quand un travail réflexif est opéré par le stagiaire ; il met en œuvre une démarche d'auto-analyse des processus impliqués dans la mise en œuvre des actions, qui vise à donner du sens à ce qui s'est passé. Ce travail a pour résultat :

- une reconfiguration des liens entre les éléments de la pratique, éléments progressivement verbalisés et redécouverts tout au long du réfléchissement du vécu et qui donnent un nouveau point de vue, donc de nouvelles possibilités d'action ;
- dans un second temps réflexif, un décryptage des valeurs impliquées par l'engagement dans une pratique et des messages structurants qui donnent sens à une pratique (Faingold, 2004).

Comme le souligne Ferry (1983, p. 57), ce travail « se fonde sur l'imprévisible et le non-maîtrisable », car l'expérience singulière est irréductible : la valeur de ce que le sujet a vécu est dans l'affirmation de ce qu'il a vécu. Outre que, selon Ferry, cela postule un travail sur soi dans la durée, cela suppose que cet imprévu soit d'abord accueilli. Le premier temps consiste alors à se référer au vécu, à se focaliser sur l'expérientiel, ce qui suppose de permettre au formé de décrire sa pratique de la façon la plus juste pour lui. C'est dire que la compréhension se construit via une recherche, une exploration dont la qualité est à la mesure des catégories descriptives et interprétatives possédées par les personnes impliquées dans ce travail : le formé, le formateur.

Du côté du formateur, tout dépend de la façon dont il agit avec ses savoirs (catégories descriptives, catégories interprétatives). S'il inscrit le travail réflexif dans une approche « cognitive »[10], cela tient d'un travail de recherche à partir de ses propres catégories qui guident la signification donnée à la pratique analysée[11]. S'il inscrit le travail réflexif dans une approche « expérientielle »[12] cela place, de fait, le formateur dans une posture d'accompagnateur dans la mesure où il ignore tout du vécu de l'autre.

4. Conclusions

L'enjeu du travail réflexif nous semble lié à la question des catégories descriptives proposées par le formateur ; il s'agit de permettre à l'autre d'élaborer un discours descriptif passé par son auteur au crible de la justesse. Pour le formateur et le formé, il s'agit de construire ensemble des significations provisoires, qu'on peut travailler, élaborer dans la durée. Les catégories servent alors de « voie d'accès », d'« instrument de déchiffrement » et permettent une « appropriation » (Ferry, 1983, p. 58). Réfléchir *le* vécu pour réfléchir *sur* le vécu, c'est rendre possible le travail réflexif, développant ainsi une intelligence de la singularité qui s'inscrit dans la problématique plus large de la connaissance de l'individuel (Piguet, 1975).

Références bibliographiques

10 J'emploie « cognitif » pour désigner un travail réflexif se référant d'abord à des savoirs externes apportés par le formateur.

11 C'est ce que montre certaines questions formulées par le formateur au cours de l'entretien. Par exemple, lorsqu'il dit : « Donc ils ont pas ce réflexe-là. Tu vois vraiment ce réflexe-là, d'accord. Donc tu vois ça, tu distribues à Ryan. Tu penses à quelque chose en même temps, tu te dis quelque chose ? » (G75). Le formateur obtient soit une absence de réponse (l'enseignant stagiaire ne peut pas répondre), soit une réponse négative.

12 En se référant d'abord au vécu, tel qu'il *vient* quand le formé l'évoque.

Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente, 160(3)*, 81-99.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique.* Paris : Dunod.

Paquay, L ., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Eds). (2001). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles: De Boeck Université.

Piaget, J. et al. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante : Vol. 2. L'abstraction de l'ordre et des relations spatiales*. Paris : presses Universitaires de France.

Piguet J. C. (1975). *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*. Neuchâtel: La Baconnière.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation* (4e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Vermersch, P. (2005). Prendre en compte la phénoménalité. Propositions pour une psychophénoménologie. *Revue d'intelligence artificielle*, vol. 1-2, n° 19, p. 57-75.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des professionnels exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck Université.

Séance posters

Besoin de l'humain dans le virtuel
Le cas des Entretiens numérique de la liberté

Anaïs Theviot
Sciences Po Bordeaux, SPIRIT - anais.theviot@scpobx.fr

Depuis le milieu des années 90, le développement rapide d'Internet (travail collaboratif, *e-learning* …) dans le milieu universitaire[1] et l'enseignement secondaire offre de nouvelles potentialités pour l'apprentissage à distance. Comme le souligne Hens Klein[2], Internet est « libre de toute contrainte spatiale » : la discussion numérique n'a pas de frontière géographique et tous les individus n'ont pas besoin d'être réunis en un même lieu pour communiquer. Avec Internet, l'apprenant peut donc vaincre la distance géographique. Il est aussi « libre de toute contrainte temporelle » : une communication peut se réaliser en différée. Internet réduit également les coûts financiers (pas de déplacement nécessaire pour échanger avec les autres…) et les tarifs pour s'équiper et se connecter sont devenu abordables. La distance économique est donc quasiment dépassée avec la nouvelle accessibilité de l'outil. Il permet même un décloisonnement des barrières sociales et culturelles (absence de marqueurs sociaux due à l'anonymat des messages postés sur la Toile[3]). La distance culturelle, souvent plus difficile à surmonter, est elle aussi affaiblie dans la communication électronique.

Pourtant, malgré l'atténuation d'une grande diversité de distances (géographique, temporelle, économique, culturelle), les nouveaux dispositifs numériques participatifs (forums de discussion en ligne, chats, wikis…) nous semblent encore bien « éloignés » des usages réels… Leur appropriation s'avère en effet difficile dans la pratique. Comment apprivoiser le « virtuel » ?

A Bordeaux, une expérience numérique originale a été menée par l'association *Montesquieu, l'Esprit du politique*. Conscients des potentialités exceptionnelles de la Toile, les membres de cette association ont souhaité créer un site internet participatif afin de débattre en ligne du politique, les *Entretiens numériques de la liberté*[4]. Ce projet peut sembler commun, mais il se démarque par son objectif : dépasser l'instantané et l'immédiat qui prévalent sur le Web. Son ambition est en effet de mettre place un espace de discussion accessible à tous où l'on peut échanger de manière constructive et réfléchie tout au long de l'année. Il s'agit ici de prendre à contrepied l'image que l'on a trop souvent des échanges sur la Toile : production de messages courts[5], pas toujours bien argumentés (« des écrits spontanés naïfs[6] ») et agressifs[7] (« flames », insultes en ligne).

Ce projet, naviguant à contre courant, a des difficultés pour « se maintenir à la surface » et être visible sur le Net. En 2009, le site n'a enregistré que 9 commentaires. Pourtant, cette initiative virtuelle s'accompagne dans le monde réel (à opposer au monde virtuel) de conférences qui connaissent, elles, un vrai succès. Chaque automne à La Brède et à Sciences po Bordeaux, sont organisés des conférences

[1] GOLDFARB A., "The Teaching role of Universities in the diffusion of Internet", *International Journal of Industrial Organization*, vol. 24, n° 2, mars 2006 pp. 203-225.
[2] KLEIN H., « Tocqueville in cyberspace : using the Internet for association », *Information Society*, vol 5, issue 4, oct-décembre 1999
[3] WITSCHGE T., "Online Deliberation: Possibilities of the Internet for Deliberative Democracy", Shane P. M., *Democracy Online. The Prospects for Political Renewal through the Internet*, New York, Routledge, 2004, pp. 109-122.
[4] http://www.lesentretiensdelaliberte.org/
[5] MARCOCCIA M., « Parler politique dans un forum de discussion », *Langage et société*, n° 104, 2003, pp. 9-55
[6] CUSIN-BERCHE F., « Courriel et genre discursif », J. Anis, *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermes, 1999, p.68
[7] TRAUTMANN F., « Internet au service de la démocratie ? Le cas d'ATTAC », *Les Cahiers du CEVIPOF*, n° 30, 2001, p.27

publiques[8] qui correspondent à la thématique étudiée sur le site. L'édition 2009 a accueilli 700 participants.
9 participants dans le monde virtuel contre 700 dans le monde réel ! A quoi cela sert-il de briser tant de distances avec Internet, si les formes traditionnelles d'accès au savoir sont plus efficaces ? Il faut toutefois relativiser ces chiffres car quand on parle de 9 participants, on évoque uniquement ceux qui ont contribué au site de manière active (poster un commentaire). Or, il y a bien plus de *lurkers*[9] (environ 300 le jour précédent la conférence publique de 2009).

Face à cet échec relatif, les membres de l'association ont parié sur la technique pour améliorer la participation virtuelle. Ils ont alors fait appel à une agence spécialisée dans la création de site web afin de leur fournir une nouvelle plateforme numérique pour la rentrée 2010. Ce pari ne porte pas pour l'instant ses fruits puisqu'aucune contribution, non sollicitée en amont, n'a encore été enregistrée à ce jour.

Une nouvelle piste est donc envisagée pour redynamiser les échanges sur ce site : l'humain. En effet, l'association Montesquieu souhaite impliquer les enseignants en amont, en nouant des partenariats actifs (notamment en s'associant à l'opération « *Sciences po Bordeaux, je le peux parce que je le veux* »[10]) afin d'accroitre la participation des lycéens. Il semble ainsi que l'outil « ***virtuel*** » ne puisse se passer (du moins au départ) de collaborations et d'échanges directs et « ***réels*** » entre individus afin d'assurer la réussite du projet à terme.

8. Tables rondes et débats accueillant divers intervenants : Jacques Attali, Dominique Schnapper, Dario Battistella, Philippe Braud, Jacques Chevallier ou encore Philippe Séguin.
9. Personne qui consulte et lit les messages postés sur les forums de discussion en ligne sans y participer.
10. L'opération « je le peux parce que je le veux » a été lancée en 2004 auprès de treize lycées en Aquitaine. Elle correspond dans son esprit, à la démarche contenue dans l'action « Une Grande Ecole : pourquoi pas moi », initiée par l'ESSEC et confirmée par la Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence, signée le 17 janvier 2005 par les ministres de l'Education nationale, de l'Emploi et de la Cohésion sociale et à l'Intégration et l'Egalité des chances ainsi que par les présidents de la Conférence des Présidents d'Université et de la Conférence des Grandes Ecoles. Elle permet d'ouvrir l'Institut d'Etudes politiques de Bordeaux à une population lycéenne aquitaine qui n'a pas, socialement et géographiquement, coutume d'accéder à une formation de ce type.

Le carnet de voyage, un outil de réflexivité sur l'interculturel

Pascale ARGOD[8]
Enseignante PRCE à l'Université Montesquieu Bordeaux IV
Equipe de recherche GRESIC-MICA ((EA 44 26) de Bordeaux III (pascale.argod@orange.fr)

Le carnet de voyage se décline du reportage au témoignage mais aussi du carnet sensible et sensitif à un métissage des arts au livre d'artiste, de la diffusion sur support numérique à l'autoédition personnalisée. Le ***genre hybride»***[9] au carrefour des sciences humaines et des SIC serait un nouveau

8 Contribution depuis dix ans à la *Biennale du carnet de voyage de Clermont-Ferrand* et organisation du stage de formation continue des enseignants depuis 2004 organisé par le CRDP d'Auvergne et devenu stage national PREAC en 2008.
9 Thèse de Doctorat en SIC : *Le carnet de voyage : approches historique et sémiologique.* Pascale Argod. Dir. Thierry Lancien. Université de Bordeaux III, Décembre 2010 (790 pages et corpus de 800 titres).

médium d'éducation et de communication interculturelle qui repose sur les notions de reportage, de témoignage et de documentaire. Le carnet engagé et ethnographique met en œuvre « l'observation participante » et le carnet de vie, « la parole retranscrite ».

Nous pouvons donc nous demander, d'une part, si l'artiste - carnettiste est **un ethnographe** qui se positionne comme interprète d'une culture et comme médiateur entre l'Autre et les lecteurs, et d'autre part, si le carnet de voyage est **un support pour l'ethnographie** alors qu'il n'offre que des points de vue et des interprétations.

1- Le carnet de voyage comme outil réfléxivité interdisciplinaire

La démarche de l'écriture d'un journal personnel développé par Rémi Hess

Dans son ouvrage *La pratique du journal : l'enquête au quotidien* développé notamment dans une démarche interculturelle, **Rémi Hess** pose la question de **la subjectivité** et de **l'objectivité** évoquée pour le carnet de voyage. En effet, le journal intime considéré comme **un journal ethnosociologique,** c'est à dire comme un outil d'analyse interne et d'intervention, permet pour le chercheur d *« être en perpétuelle recherche, en disponibilité permanente pour apprendre de l'école de la vie. Une étape importante de la recherche consiste à relire, puis faire lire un journal, à le rendre public. De ce point de vue, il ne faut plus concevoir le journal comme un écrit pour soi, mais **un écrit pour l'autre**».*

Un récit autobiographique, image d'un déplacement physique ou d'un cheminement intérieur : *« le carnet de fragments personnalisé »*

La mise en page, le collage, les symboles, les couleurs, le code de l'image, la place du texte…sont mis en œuvre dans le graphisme et le design qui participent autant de **la dénotation** que de **la connotation** puisqu'ils reflètent le point de vue de l'auteur à partir d'une représentation du réel et portent bien évidemment **la marque de l'empreinte de l'auteur** tout en souhaitant faire ressentir un pays, une ambiance, une atmosphère. **Marianne Roth** conclut d'ailleurs son ouvrage, *De l'ailleurs à l'œuvre* par ses mots : *« cette tentative de centrer son moi dans l'éclatement et la dissonance des lieux permettent à l'artiste d'affirmer sa singularité. Il trouve dans le déplacement la solitude nécessaire pour se définir et se dépasser dans l'errance. La multitude des détours que lui offre l'ailleurs imprime des possibilités non rectilignes : ces méandres favorisent des ouvertures qui lui tracent le chemin pour stabiliser son attitude face au monde ».*

La notion d'exotisme : selon Victor Segalen (1878-1919) et selon Claude Lévi-Strauss

L'image idéalisée du lointain a porté la découverte de l'ailleurs dans ce qu'elle comporte de fabuleux, de merveilleux, de déroutant à travers **le culte du pittoresque** véhiculé par le carnet de voyage. La notion d'exotisme semble centrale dans la représentation iconographique du carnet de voyage et conduire de **l'esthétique du divers,** prôné par **Victor Segalen** au **regard éloigné** conseillé par **Claude Lévi-Strauss** mais aussi, dans la relation à l'Autre, au préjugé et au métissage de la vision culturelle.

2. Des représentations véhiculées sur *« L'autre en relations »*

Une représentation projetée

François Laplantine dénonce autant l'identité que la représentation qui font obstacle à l'exercice critique de la pensée et prône **une autre façon de penser, de parler et d'écrire** que l'anthropologie se doit d'initier.

Du métissage culturel

Cultures et identités sont plurielles et le carnet de voyage participe à **l'hétérogénéité culturelle** des appartenances et des groupes ethniques. Le carnet de voyage est-il constitué d'images métisses ? Le

carnet de voyage s'inscrit-il dans la voie du métissage culturel ? Ou plutôt dans celle de l'art ? (Voir : **François Laplantine** et **Alexis Nouss** et **Serge Gruzinski**)

Le carnet de voyage est-il une médiation transculturelle ?

L'approche transculturelle s'inscrit au-delà des cultures et **dépasse la notion d'identités culturelles plurielles** pour tendre vers ce qui dépasse et qui est commun à toutes les cultures qui les traverse, « en matière d'information ce qui transcende les frontières » selon **Thierry Lancien**. Le carnet de voyage semblerait faire l'éloge d'**une culture nomade** à la recherche de l'hors-soi, de l'autre, une culture revendiquant tous les métissages et tous les héritages.

3. De l'ethnographie, une vision documentaire du carnet de voyage[10]

« Entre voyage et ethnologie » (**Gérard Toffin**)

Les trois ouvrages, *L'Afrique fantôme* de **Michel Leiris,** paru en 1934, *Tristes Tropiques* de **Claude Lévi-Strauss,** paru en 1955, et *Blackberry Winter* de **Margaret Mead**, paru en 1972, offrent **une réflexion sur le voyage et l'ethnologie** qui reprend le souhait de **Marcel Griaule** : *« Les explorateurs d'aujourd'hui et de demain doivent être les ethnographes »*[11].

Du métier d'ethnologue sur le terrain

L'ethnologue se définit comme un passeur entre les valeurs de la société étudiée et celles de sa propre culture. Le va-et-vient d'une civilisation à l'autre le rend sensible, par extension, à l'étrangeté de sa propre culture. L'observateur se transforme en ethnologue lorsque sa connaissance de telle ou telle ethnie **dépasse les images préconçues et les conceptions esthétisantes trompeuses** des premiers moments. Lorsqu'elle se fonde sur **une vie commune plus ou moins partagée** avec des hommes et des femmes de ce groupe. Peut-on considérer le carnettiste comme un ethnologue ou plutôt comme un voyageur (**Tzetan Todorov**) ?

De l'observation, pré-requis de tout carnettiste tourné vers l'ethnologie - ethnographie

Le type d'observation sur le terrain lors du voyage détermine-t-il la qualité du rendu ethnographique du carnet de voyage. Les possibilités d'observation sont à la fois déterminées par le groupe à observer et par les caractéristiques que partagent l'observateur et le milieu à observer. Le dessinateur-illustrateur est-il, du fait de sa pratique, **le participant qui observe** ou **le simple observateur** ? (**Buford H. Junker**, **Jean-Michel Chapoulie** et **Colette Pétonnet**).

Le voyage comme rupture et enjeu autobiographique selon Michel Leiris

L'Afrique fantôme, paru en 1934, résulte la conjugaison de deux pratiques : **l'autobiographie et l'ethnographie. Michel Leiris** détourne les techniques d'enquête et de retranscription ethnographique pour les appliquer à **la description du quotidien** et des conditions de travail de l'équipe de chercheurs.

Le carnet de voyage, l'ethnographie et l'anthropologie visuelle ?

Le carnet de voyage serait-il hérité de l'ethnographie et de l'anthropologie visuelle ? Le reportage graphique pourrait-il être un outil au même titre que la photographie pour l'anthropologie ? En quoi le carnet d'un voyage vécu, lointain ou proche, voire près du quotidien, **participerait-il de la recherche en sociologie** ?

[10] Corpus de vingt carnets de voyage sur le Maroc et le Mali de la thèse de Doctorat soutenue en décembre 2009.
[11] *Les Grands explorateurs.* Marcel Griaule. PUF, 1991.

En somme, le carnettiste ne percevrait la vie des autres qu'à travers **le filtre de ses perceptions et de ses propres catégories de jugements** façonnées par sa culture. Toute étude anthropologique est une interprétation du réel, une fiction ou une représentation de la culture de l'autre à laquelle s'ajoute la part de **subjectivité personnelle** ; en somme, selon **Clifford Geertz** « une interprétation d'une interprétation »[12]. Plus que le voyage, c'est **la démarche** qui est essentielle dans le carnet de voyage, celle que définit **Rodolph Christin,** par exemple : *« l'attitude voyageuse qui, toujours et à nouveau, découvre le réel, ses cultures, ses natures […]. Le voyage tend vers l'un-divers de l'univers. Dans ce trajet œuvre une liberté d'exister, une liberté de penser, un exercice de l'éprouver et du connaître »*[13]. Serait-il **un médium pour l'interculturel** ?

BIBLIOGRAPHIE

CARMIGNANI Pierre (Dir.), équipe de recherche VECT.. *Bouleversants voyages : itinéraires et transformations.* Presses universitaires de Perpignan, 2000. (études).
CHAPOULIE Jean-Michel. Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur une expérience (1970-1985), *Génèses,* 2000, vol 39, n°39.
CHRISTIN Rodolphe. *L'imaginaire voyageur ou l'expérience exotique.* L'Harmattan, 2000 (logiques sociales).
DEBAENE Vincent, KECK Frédéric. *Claude Lévi-Straus : l'homme au regard éloigné,* Paris : Gallimard, 2009. (Littératures, n°543)
GEERTZ Clifford. *Ici et là-bas, l'anthropologue comme auteur.* Paris : Métailié, 1996. (leçons de choses)
GERVEREAU Laurent. Se représenter et représenter l'Autre : des clichés planétaires durables en cartes postales. *Images : histoire mondiale.* Paris : SCEREN – CNDP, Nouveau Monde Editions, 2008. p. 151.
GRIAULE Marcel. *Les Grands explorateurs.* PUF, 1991.
HESS Rémi (Dir.), Weigand Gabriele. *L'observation participante : dans les situations interculturelles.* Paris : Economica anthropos, 2005. (exploration interculturelle et science sociale)
HESS Rémi. *La pratique du journal comme construction du moment interculturel*. Université de Rhodes. p. 68-79. [en ligne]. http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue2/11Hess.pdf
HESS Rémi. *La pratique du journal : l'enquête au quotidien.* Paris : Anthropos, 1998. (exploration interculturelle et science sociale)
LAPLANTINE François. *La description ethnographique*. Paris : Armand colin, 2005.
LEVI-STRAUSS Claude. *Le regard éloigné.* Plon, 1983.
MAUSS Marcel. *Manuel d'ethnographie.* Paris : Payot, 1967, 1989, 2002.
PETONNET Collette. Espaces habités : ethnologie des banlieues. Galillée, 1982.
ROTH Marianne. *De l'ailleurs à l'œuvre*. Peter Lang, 2007.
SEGALEN Victor. *Essai sur l'exotisme : une esthétique du divers.* Textes sur Gauguin et l'Océanie, Précédé de *Segalen et l'exotisme,* Gilles Manceron. Paris : LGF, 2007 (Le livre de Poche, biblio essais, 4042) édité Fata Morgana, 2005.
TODOROV Tzvetan. *Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine.* Editions du Seuil, 1989 (Points Essais n°250).
TOFFIN, Gérard. «Entre voyage et ethnologie», In *Ethnographes et voyageurs : les défis de l'écriture, Le regard de l'ethnologue, n°17,* éditions du CHTS [éditions du comité des travaux historiques et scientifiques], 2008.

[12] Clifford Geertz, *The Interprétation of cultures*, New York, Basic Books, 1973.
[13] *L'imaginaire voyageur ou l'expérience exotique.* Rodolphe Christin. L'Harmattan, 2000 (logiques sociales).

De la pratique à la théorie : retour critique sur les expériences de terrain » d'un point de vue réflexif ou comment un hispaniste en est venu à l'anthropologie

LEFÈVRE SÉBASTIEN selio@voila.fr Doctorant Formation: espagnol Centre de recherche : C.E.R.A.F.I.A (Centre d'Études et de Recherches Afro-Ibéro-Américaines, Université Omar Bongo, Libreville) Sujet de recherche: L'identité afro-mexicaine à travers la musique.

Cette proposition de communication s'inscrit dans une perspective transdisciplinaire, entendue comme une tentative de dépassement du cloisonnement disciplinaire (par trop souvent identitaire), dans le but d'élargir la connaissance de l'objet-sujet. Tentative car nous avons tous et toutes été forgé dans une discipline précise en général, même si nos parcours peuvent reflèter une certaine sinuosité académique, à l'heure de l'exposition des résultats d'analyse, nous sommes sommés de nous définir, de nous inscrire dans une certaine discipline, au risque sinon de perdre toute crédibilité scientifique. Et si par malheur nous parlons depuis un champ qui n'est pas celui de notre formation ou de celui duquel nous avons reçu une formation "légitimée" alors nos propos seront souvent disqualifiés.

C'est donc depuis cette position risquée que je propose d'établir cette communication. Hispaniste, formé à la traduction, la linguisitique, la sociolinguistique, la sémiotique, la grammaire, la civilisation (et non pas l'histoire!), la littérature, et enrichi d'un bref parcours

F.L.E (français langue étrangère) j'ai été amené depuis la maîtrise à cotoyer d'autres disciplines telles que l'anthropologie, puis l'ethnomusicologie entre autre. Ma formation d'origine m'avait sensibilisé à la diversité culturelle présente en Amérique Latine mais aussi en Espagne. Pour le mémoire de maîtrise (1999), je décidais de réfléchir sur les questions interculturelles et suite au conseil d'une amie mexicaine qui est anthropologue, je suis parti au Mexique, sur la côte pacifique, plus précisément sur la Costa Chica où vivaient dans la même zone des Afro-mexicains, des Blancs et des Indigènes. Par la suite (pour la thèse) j'ai recentré le sujet sur l'identité des Afro-mexicains à travers la musique.

Il s'agira comme le titre l'indique d'effectuer un retour critique sur les expériences de "terrain" d'un point de vue réflexif en prenant en compte la situation particulière décrite plus haut, c'est-à-dire, comment un hispaniste en est venu à "faire" de l'anthropologie sans avoir reçu une quelconque formation dans cette discipline. Cette absence de formation conduira à une réflexion quant aux méthodes à employer pour parvenir à mener une enquête. Le chemin opéré se fera de la pratique à la théorie. Ce fut une fois sur le "terrain" que la méthode allait voir le jour. Elle sera construite au fur et à mesure des différentes expériences de vie avec les populations.

L'analyse réflexive qui sera développée est à rapprocher de celle décrite par Bourdieu (1980;2001;2004) mais va plus loin en questionant aussi les raisons qui m'ont orienté vers l'anthropologie, le choix du sujet de recherche, les conditions concrètes de production des données (l'arrivée sur le "terrain" avec toutes ses implications) ainsi qu'une tentative d'objectivation des raisons qui m'ont poussé à développer tel ou tel aspect méthodologique, notamment, la mise en place d'une méthode propre nommée le sentipensar, basée sur le corps en tant que degré zéro de toute perception (Husserl, 1950;1982;1993). En ce sens cette réfléxivité se rapproche aussi de celle de Caratini (1993;2004) et de la même façon de celle de Bastide sur la fin de sa vie (Morin, 1975) ou des analyses de Georges Devereux (1980) concernant le contre-transfert.

La communication s'interrogera aussi sur la nécessité de développer systématiquement ce genre d'approche réflexive pour donner à connaître le sujet dans son ensemble et non pas le livrer qu'à moitié en ne donnant que l'analyse finale si belle soit telle car, malheureusement, même si cela tend à changer un tant soit peu de nos jours (Ghasarian 2002; Leservoisier 2005 et 2007; Kilani 1994 entre autre), souvent les travaux anthropologiques dans leur ensemble éludent les conditions de production du

savoir.

Finalement, cette communication sera l'occasion aussi de mettre en exergue la pertinence d'une approche transdisciplinaire. Cette nécessité m'est apparue de par la nature du sujet. La musique étant par essence un objet pluricode (code musical, corporelle, textuelle, socio-racial dans le cas présent) son étude requiert plusieurs outils méthodologiques appartenant à différentes disciplines (musicologie, antrhopologie de la danse, sémiotique, sociolinguistique, ethnomusicologie). Le fait de mobiliser pour l'étude du sujet une position transdisciplinaire m'a conduit à une tentative de formulation d'une anthropologie qualifiée de "marrone" dont je rendrai compte par la même occasion.

OUVRAGES:

Bourdieu.P. (1980), Le sens pratique, Paris, Éd. de Minuit; (2001),

Science de la science et réflexivité, Paris, Raisons d'agir. (2004),

Esquisse pour auto-analyse, Paris, Raisons d'agir.

Caratini.S. (1993), Les enfants des nuages, Paris, Seuil. (2004), Les nons-dits de l'anthropologie, Paris, PUF.

Devereux.G. (1980), De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Paris, Flammarion.

Ghasarian.C. (2002), De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Paris, Armand Colin.

Husserl.E.(1950), Idées directrices pour une phénoménologie, Livre I, Paris, Gallimard. (1982) Recherches phénoménologiques pour la constitution, Livre II, Paris, PUF. (1993) La phénoménologie et les fondements des sciences, Livre III, Paris, PUF.

Kilani.M. (1994), Introduction à l'anthropologie, Lausanne, Payot.

Leservoisier.O. et Vidal.L. (Sous la direction de), (2007), L'anthropologie face à ses objets, nouveaux contextes ethnographiques, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Leservoisier.O. (Sous la direction de), (2005), Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales, Paris, Karthala.

REVUES:

"Terrains sensibles", Centre d'Études Africaines, EHESS, Paris, 2005. "Journal des Anthropologues", N°116-117, AFA. Site de revues en ligne "Persée": http://www.persee.fr; article de Morin.F. (1975), "Roger

Bastide ou l'anthropologie des gouffres", Arch. Sc. soc. des Rel, 40, 99-106.

Apprendre à comprendre l'Autre : réflexion sur les apports d'une démarche analogique entre l'élaboration d'une situation problème dans l'acte d'apprentissage et la théorie du choc culturel en situation "alterculturelle "

Stéphanie SENOS
Sciences de l'Education, Université de Limoges, DYNADIV, stephanie.senos@laposte.net

D'après Schön, le professionnel n'est pas qu'un simple applicateur de théorie mais il développe son savoir dans sa pratique. Mais le savoir issu de l'expérience professionnelle ne s'apprend que dans l'action. Il est donc fortement contextualisé et relève en grande partie d'une forme intériorisée laquelle échappe à la conscience du praticien.

Cette dimension intériorisée identifiée par P.Bourdieu s'exprime également dans la réflexion sur l'action de P.Perrenoud. Son étude note que la pratique réflexive "sur l'action" doit résoudre inévitablement la question de la retranscription mémorielle. En effet l'analyse portera sur ce que le praticien garde de sa mise en pratique et occultera de fait tout ce qui lui échappait, déjà, "en action", entendons par là tout ce qui relève de l'inconscient.

Dans cette démarche pratique dont le fonctionnement est en partie inconscient, l'habitus sert donc de référent. «[Il] prend en charge une série d'opérations mentales qui vont assurer l'identification des ressources pertinentes, leur transposition éventuelle, leur mobilisation orchestrée pour produire une action adéquate»[14]. En ce sens l'analyse réflexive est également et nécessairement une analyse sur les habitus. Mais ce type d'analyse n'est pas sans poser problème parce que, d'une part étant du côté de l'inconscient il est difficile à mettre en oeuvre, et d'autre part, il tend à un travail sur soi et à une réorganisation interne .

Parallèlement aux savoirs professionnels, le praticien se réfère également à des savoirs issus de la recherche, des savoirs théoriques. Mais ceux-là sont souvent élaborés par des non-praticiens, à partir des sciences humaines et des valeurs occidentales.

Pour les professionnels chargés d'intervenir dans l'apprentissage de la langue française auprès de personnes issues de la migration, la question de la diversité culturelle se pose « en situation ». Il s'agit pour eux de réussir à mettre en place une communication adaptée et d'éviter tous les obstacles à celle-ci lesquelles nuisent à la compréhension et altèrent la situation d'apprentissage.

A partir d'une « expérience réflexive », au sens entendu par Dewey, nous avons pris conscience du caractère problématique de certaines situations d'apprentissage dans lesquelles interviennent de nombreux praticiens de l'interculturel. Au-delà des malentendus et incompréhensions issus d'une lecture falsifiée de l'Autre, basée sur des présupposés universaux et des théories exclusivement occidentales, nous avons notamment constaté, chez ces professionnels, une tendance à l'improvisation orchestrée à partir des expériences et une rupture entre les savoirs scientifiques et les savoirs professionnels. Aussi nous proposons, à l'aide des recherches de chercheurs et de praticiens de l'interculturel mais aussi des pédagogues, des hypothèses d'action pour modifier ces situations et réussir à favoriser la compréhension de l'Autre et plus généralement des altérités multiformes. En ce sens nous tendons à « une démarche d'investigation » en vue de développer des compétences "alterculturelles "

Ces hypothèses s'appuient sur une démarche analogique entre une situation d'apprentissage classique et une situation interculturelle qui favoriserait la compréhension de l'Autre.

Tout d'abord nous rappellerons que, de l'Autre, nous n'avons qu'une représentation. Alors même les praticiens les plus ouverts aux différentes cultures demeurent dans une vision erronée et réductrice car «celui-ci [l'Homme culturel] n'est pas réel : ce n'est qu'un *être de raison* censé déployer très exactement les comportements typiques prescrits par le système face à des situations elles-mêmes typiques.

Ainsi pour Margalit Cohen-Emrique, chercheure et formatrice à l'interculturel, pour comprendre l'Autre, il faut déjà prendre conscience qu'il y a deux cultures dans la rencontre interculturelle: celle de l'Autre, différent de moi et la mienne. Par conséquent être dans l'interaction, c'est être dans un échange où les interlocuteurs s'influencent réciproquement et non pas où chacun essaie de réduire les écarts différentiels. Cette compréhension ne peut se faire selon elle que dans le cas d'un choc culturel

Ce n'est, effectivement, que lorsque l'Autre devient étrange, incompréhensible ou archaïque qu'il me révèle les fondements de ma propre culture. Francis Affergan conditionne la saisie de l'altérité par la

[14] Philippe Perrenoud, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. », in *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation,* INRP, 2001, n°36, p.131-159

perte de soi, ce qu'il nomme aussi le dessaisissement. Donc il semblerait, dans tous les cas, qu'il faille perdre ses repères pour pouvoir capturer l'Autre et donc espérer le comprendre.

Cette déstabilisation, ce bouleversement est en fait à la base de tout apprentissage.

En effet, Claparède le disait déjà, pour apprendre il faut au départ un problème. D'autres pédagogues ont par la suite approndi cette idée : Fourez («apprendre c'est abandonner une représentation pour en adopter une plus prometteuse») ou encore Hameline («apprendre, c'est tout autant perdre des connaissances anciennes que d'en acquérir de nouvelles»). En somme, l'apprentissage se fait véritablement en situation de bouleversement intellectuel, de conflit socio-cognitif. Dans ces cas, l'apprenant s'aperçoit, de lui-même, que son savoir initial est inadapté parce que fondé sur des représentations ou des insuffisances. Il n'a d'autre choix que de modifier ses cadres de référence et d'acquérir de nouveaux savoirs plus efficaces.

En pédagogie, on parlera volontiers de situation problème comme situation favorable à l'apprentissage car suscitant ce conflit socio-cognitif recherché. Du côté de l'intervention professionnelle, selon G.A.Legault, la pratique réflexive est au meilleure d'elle-même quand le professionnel est dans une analyse pragmatique de solution de problème. Dans les deux cas, il s'agit d'une appropriation d'une reconceptualisation des situations.

La question de la compréhension dans les rapports d'altérité est ici nécessairement réflexive parce qu'elle tend à modifier une situation et à donner une autre vision du possible. En ce sens, pour reprendre les termes de Philippe Perrenoud, elle se veut comme "un engagement pratique et éthique qui ne va pas sans implication personnelle."

Réflexivité et approche idéelle du changement dans les politiques publiques.

Bellevue Roosevelt
Doctorant en Sciences de l'éducation, Limoges, rooseveltamen2000@yahoo.fr

La thèse que les idées jouent un rôle important dans les politiques publiques est largement soutenue par de nombreux discours de politistes qui perçoivent la conduite des politiques publiques comme processus social de « construction de sens ». C'est le cas par exemple des politistes ou sociologues des organisations tels que Paul Sabatier, Peter Hall…Pierre Muller, Michel Crozier…etc.) A l'évidence, ils se rangent derrière le postulat que les « idées » figurent au nombre des dispositifs cognitifs, externes ou internes à l'institution qui permettent d'anticiper le changement et de le construire. Il reste que les discours consacrés à cette thématique n'accordent pas toute l'attention nécessaire aux ambiguïtés significatives que comporte le changement pris dans cette acception politiste. Il n'en demeure pas moins vrai que ce manque d'attention se répercute sur la nature des « idées » qui participent au processus de changement et conditionnent son efficacité. Au regard de ce contexte politiste du changement, l'enjeu du concept de réflexivité doit s'inscrire dans un double objectif. Pris comme théorie critique, il doit contribuer à une meilleure clarification épistémologique des ambiguïtés qui imprègnent le changement idéel politiste. A ce titre, son apport consiste à spécifier la particularité des « idées » qui, dans leur origine et consistance, influencent et conditionnent la pertinence et la pérennité du changement. La médiation critique et pragmatiste que nécessite dans ce même contexte, changement « en soi » et changement «pour soi », invite à mobiliser et mettre en valeur l'inspiration créatrice et pragmatiste de ce concept. Ainsi faut-il espérer que seront levées ou plutôt clarifiées les zones d'ombres psychanalytiques, psychosociales souvent ignorées ou pas assez prises en compte dans l'évocation des thèses du changement soit par le bais des représentations, soit par des facteurs contextuels, rationnels et individuels.

La légitimité épistémologique, discursive et pragmatiste qu'il convient de restituer ici au concept de réflexivité requiert une démarche analytique et systémique qu'intègre un questionnement multiple :

Par quel mécanisme (conceptuel ou pragmatiste) les idées arrivent-elles à déclencher le changement et à l'inscrire dans la durée ? Comment la réflexivité, en tant que discours réflexif, peut-elle nous amener à mieux appréhender et surmonter la complexité d'un tel processus ? En tant que pensée dialectique que peut-elle nous apprendre sur les relations complexes que tissent idée de changement et changement politiste pertinents ? En tant que pensée de la « médiation » comment peut-elle nous aider à mieux définir, articuler l'interrelation acteur, institution et changement ?

Il convient en conformité à la démarche méthodologique annoncée, et par le biais d'une analyse de contenu, de porter l'attention d'une part, sur les ressources conceptuelles de la réflexivité par rapport à la valeur des « idées » dans le changement politiste. Il s'agira dans un deuxième temps d'analyser la dimension réflexive du conceptuel et du pragmatisme dans la logique des changements idéels pertinents et pérennes.

Mots clés : Politique publique, politique, idée, changement, acteur, réflexivité, pragmatisme, décision, institution, interaction, bureaucratie, organisation, représentation cognitive, choix rationnel, paradigme, référentiel, apprentissage.

« J'ai perdu mes lunettes ! »…ou le stéréotype à l'épreuve de la sémiotique

Françoise JACQUEMIN-BENEYTON
Doctorante 3ème année en Sciences de l'éducation, Laboratoire MoDys UMR 5264, Université Jean Monnet – Saint-Etienne - francoise.jacquemin@univ-st-etienne.fr

Cette communication affichée sera discutée d'un point de vue sémiotique à partir d'une étude de cas et fera l'expérience du stéréotype dans une recherche ethnographique plus globale. Elle interrogera alors les différentes postures et interprétations du chercheur en ce qu'elles dépendent étroitement des rôles actanciels et thématiques posés par l'acteur individuel, ici l'auteur.

L'outil sémiotique vient se calquer sur l'expérience de l'intuition du chercheur pour donner sens et corps à sa réflexion.

Cette étude de cas se réfère à une expérience de terrain qui a permis de considérer à quel point la posture réflexive du chercheur est déterminante pour comprendre la place qu'il attribue aux enquêtés et celle qu'il se donne parmi eux, parfois malgré lui, ainsi que les conséquences que cela peut avoir dans les interprétations.

1/ L'expérience du stéréotype à l'épreuve de la réflexivité : présentation d'un cas

Ma recherche s'inscrit dans une démarche ethnographique avec observations participantes auprès de personnes faiblement lettrées, et cette expérience de chercheur fait également écho à celle que j'ai pu acquérir lorsque j'étais formatrice en insertion professionnelle. J'y dispensais alors des modules de formations linguistiques pour consolider les « compétences de base » des stagiaires en situation d'illettrisme (lecture, écriture et compréhension de textes), et lors de cours d'alphabétisation (Français Langue Étrangère).

Durant les trois ans où j'ai exercé en tant que formatrice, j'ai lu avec attention un grand nombre d'ouvrages traitant de l'illettrisme, je me suis rendue à des colloques, des formations, et très souvent, pour ne pas dire toujours, le même exemple était pris concernant les « stratégies de contournement » des illettrés : *« Ils disent, pour s'excuser de ne pouvoir lire « j'ai oublié mes lunettes ! » »*.

Ce stéréotype maintes fois répété, asséné, et bien que je me croyais consciente de ce qu'il ne devait être traité que comme tel une fois sur le terrain, allait pourtant ressurgir. Je m'en rendis compte, lorsque, lors d'une rencontre avec une enquêtée manouche, celle-ci me demanda de lire pour elle un document car …elle ne trouvait pas ses lunettes.

Et malgré tous les avertissements que je m'étais fait, j'avais alors pensé qu'elle ne savait probablement pas lire, or dans la minute qui avait suivi, elle avait retrouvé ses lunettes et avait pu le lire à voix haute.

Dans cette communication, je souhaite donc traiter du rapport que le chercheur entretient au monde et à autrui, comme résultat de la confrontation entre deux postures successives, en interrogeant ainsi *les processus d'interaction entre la pensée et l'action*, tentant de répondre plus particulièrement aux questionnements du premier axe quant aux *postures et interprétations des différents acteurs des sciences humaines.* Pour ce faire, une mise en contexte disciplinaire est nécessaire.

2/ Dialogue interdisciplinaire : quels outils méthodologiques ?

La réflexivité peut permettre de voir au-delà de la détermination idéologique et de s'interroger sur ce que nous prenons du terrain, ce que nous laissons à l'académique, et réciproquement.

C'est en cela que le détour par la socio-linguistique et l'appropriation de l'outil sémiotique est intéressant.

En effet, élaborer une posture réflexive en tant que chercheure, nécessite de déterminer au préalable qu'elle était sa propre posture lors de l'entretien.

Le rôle actanciel que je tenais dans le cas présenté était-il réellement celui du chercheur ? N'était-il pas supplanté ici par celui de la formatrice qui avait reçu l'information à propos des « lunettes » ? Dans cette recherche, au moment précis de l'observation, quel était donc l'acte thématique prépondérant ? C'était sans doute l'illettrisme car je venais de démarrer ma recherche et que tout me portait à ne penser « qu'à ça », mais cela pouvait aussi dépendre du stigmate porté par les gens du voyage comme étant souvent illettrés... C'est de cette actorialisation que vont également surgir d'autres questionnements sur les différents rôles : n'était-ce pas l'étudiante lettrée qui pénétrait l'espace d'une manouche ? Implicitement, quelle était alors la place que j'accordais à cette femme sur la scène publique ?

Cette réflexivité amène à se repositionner disciplinairement. D'un champ ethnographique, cette réflexivité me conduit à repenser l'analyse philosophique faite des données extraites du terrain, mais également de ma propre identité de chercheur, de *l'individu pluriel*.

Ce n'est pas tant ce que la posture réflexive du chercheur peut amener à l'acteur individuel -entre recherche et pratique, entre actant et acteur- qui est important, mais que le chercheur puisse être en mesure de mettre en place sa propre posture réflexive en s'interrogeant sur le rapport qu'il entretient à ce qui vient de l'autre « lui-même », ce qu'il construit entre expérience « en actes » et connaissances académiques, créant ainsi une dynamique interprétative. Cela n'exempte pas le chercheur d'évoquer les limites inhérentes à ses choix méthodologiques.

3/ Limites et dérives proposées en discussion

Interroger les limites et les dérives conséquentes à cette posture renvoie aux autres axes thématiques du colloque, notamment l'altérité, l'éthique et la formation.

Deux questions communes peuvent poindre. D'une part, la posture réflexive peut-elle permettre d'évacuer totalement l'affect qui laisse le chercheur et l'acteur toujours en prise avec le soupçon de sa propre subjectivité dans l'interprétation de ce qu'il observe ?

D'autre part, la réflexivité qui peut alors être perçue comme un « garde-fou », ne risque-t-elle pas de devenir injonction et renforcer une certaine forme d'ethnocentrisme du chercheur qui, parce qu'il adopte une posture réflexive, pense alors être dans le vrai ?

Premières conclusions

Tout comme Julio Garganta qui conduisait une étude réflexive sur la « connaissance et action dans les sports collectifs » et interrogeait les « savoirs pour jouer » (Derycke, 2005, p. 170), je dirais à mon tour que « *le développement de la capacité à* [chercher] *demande un développement des « savoirs »* ». Ces savoirs concernent également la reconnaissance des rôles actanciels et thématiques que nous tenons lors de nos recherches.

Cela implique de garder à l'esprit que si nous donnons à voir différents rôles actanciels à nos enquêtés, que cela est réciproque et par conséquent, la dimension intersubjective de l'interprétation est à inclure dans l'analyse des interactions (Livet, in Ladriere, 1993, p. 292).

Premiers éléments de bibliographie

DERYCKE M., 2005, *Culture(s) et réflexivité*, PUSE, 245 p.

GRIGNON C., PASSERON J-C., 1989, *Le savant et le populaire*, Gallimard, 261 p.

GREIMAS A.J., COURTES J., 2001, *Sémiotique, dictionnaire raisonné du langage*, Hachette

LADRIERE P., PHARO P., QUERE L., coord. par, 1993, *La théorie de l'action, le sujet pratique en débat*, CNRS Editions

LAHIRE B., 2006, *L'homme pluriel*, Paris, Hachette Littératures

LAHIRE B., 1999, *L'invention de l'illettrisme»*, Paris, Éditions La Découverte, 370 p.

SCHÜTZ A., 2008, [1971], *Le chercheur et le quotidien*, Klincksieck, 285 p.

A la BFM : rencontre avec Anne Berest

Sur le Blog littéraire de Nicole Volle – Enfin livre !

http://enfinlivre.blog.lemonde.fr/2010/10/14/anne-berest-la-fille-de-son-pere/

14 octobre 2010

Anne BEREST - La fille de son père

D'emblée on se méfie. Un premier roman qui évoque un dîner d'anniversaire dans la maison d'enfance, avec « des rancœurs qui s'invitent autour de la table », promet l'éditeur, et, cerise sur le gâteau, un secret de famille révélé au dessert : voilà qui est original ! Et puis on se laisse prendre au charme de cet étrange récit. Trois sœurs, belles et rousses, qui ont perdu leur mère très jeunes - sa chambre est restée intacte, nul n'y a pénétré depuis - vivent des relations douces amères avec leur père, et se heurtent à leur nouvelle belle-mère, Catherine, qui multiplie les maladresses. C'est la cadette qui raconte, coincée entre Charlie, l'éternelle benjamine, et Irène dont c'est l'anniversaire. *Trente-huit ans. À partir d'aujourd'hui, Irène va devenir, chaque jour, un peu plus vieille que notre mère*. Et puis il y a son dernier copain, décédé dans un accident de moto, alors qu'elle l'attendait chez lui, dont elle porte l'enfant. Elle est allée à l'enterrement. *Personne ne m'avait invitée, tout simplement parce que personne ne connaissait mon existence*. Elle y pense à la Toussaint, qui, avec Noël et le jour de la Saint-Sylvestre, scande le récit, comme autant de retrouvailles délicates. La phrase perfide de Catherine, lancée le jour de l'anniversaire, a semé le trouble, ravivé les tensions : et si l'une d'entre elles n'était pas la fille de son père ? Irène est persuadée qu'il s'agit d'elle-même, arrive à convaincre sa sœur. Avec de vrais bonheurs d'écriture, des remarques acides ou émouvantes sur la filiation et les non-dits familiaux, Anne Berest mène habilement son roman, jusqu'à la surprise finale.

NV

La fille de son père, Le Seuil, 2010

SOMMAIRE

Argument	1
Programme	3
Séance plénière 1	6
Séance plénière 2	8
Séance plénière 3	10
Table ronde	11
Atelier 1	19
Atelier 2	25
Atelier 3	33
Atelier 4	41
Atelier 5	47
Atelier 6	54
Atelier 7	61
Atelier 8	70
Atelier 9	79
Atelier 10	85
Atelier 11	89
Atelier 12	93
Séance posters	99
Soirée à la BFM	111
Cette page	112