



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 23 – janvier 2014

*Inaccessibles, altérités, pluralités :
trois notions pour questionner les langues
et les cultures en éducation*

Numéro dirigé par Cécile Goï, Emmanuelle
Huver et Elatiana Razafimandimbimanana

SOMMAIRE

Cécile Goï, Emmanuelle Huver, Elatiana Razafimandimbimanana : *Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation.*

Cécile Goï : *Élèves allophones nouveaux arrivants et altérité en éducation : de l'inaccessible des pratiques des enseignants et des chercheurs à l'ineffable ontologique de l'être.*

Elatiana Razafimandimbimanana : *Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique.*

Emmanuelle Huver : *Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s). Impensé ? Impasse ? Ferments ?*

Ann Feuteun : *Les langues de l'école pour négocier les « inaccessibles des langues » à l'école.*

Joanna Lorilleux : *L'expérience formative à l'épreuve de la catégorisation ?*

Vanessa Andreotti : *Strategic criticism and the question of (in)accessibility of the Other.*

Frédérique Lerbet-Sereni : *L'expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître.*

Valérie Spaëth : *La question de l'Autre en didactique des langues.*

Véronique Castellotti : *L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques.*

Compte-rendu

Fabienne Leconte : Debono Marc, 2013, *Langue et droit – Approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Editions modulaires européennes, collection Proximités, Bruxelles, 388 pages, ISBN : 978-2-8066-0770-6

GLOTTOPOL – n° 23 – janvier 2014

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ÉLÈVES ALLOPHONES ET ALTÉRITÉ EN ÉDUCATION ET EN RECHERCHE INACCESSIBLE(S) DES PRATIQUES ET INEFFABLE DE L'ÊTRE

Cécile GOÏ

Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics – Dynadiv

« Notre voyage imaginaire se nourrit de nos espoirs cachés, enfouis depuis longtemps, toujours vivaces, prêts à germer au moindre appel. Nous semblons les avoir écartés parce qu'ils ont été sanctionnés par la réalité sociale, mais ils sont présents en nous et ils ressurgissent dès que l'occasion est favorable. Et toujours, à ce mouvement de soi-même est associé un mouvement de soi vers l'extérieur : nous vivons ce qui pourrait être, ce qui pourrait éclore en nous, par l'action, ce qui transformerait notre vie parmi les autres. Non ce qui devrait être, la composante morale étant exclue, mais ce qui est possible. Pas une découverte de soi, qui exige de la lucidité, mais une libération effervescente de soi dans le monde, dans l'espace et dans le temps, eux aussi débridés, sans contraintes, sans découpage. L'imaginaire commence là où la réalité oppose, sinon un refus, au moins une résistance : quelque chose n'est pas directement accessible, se dérobe, mais se laisse deviner, permet un espoir, mais se voile. » (Postic, 1989 : 14)

Introduction

Cette citation de Postic forme le préambule de mon propos. Il s'agit de montrer comment un chercheur agit comme chercheur non seulement en proposant des démarches, en exposant des théories et en élucidant ses ancrages épistémologiques mais aussi en mobilisant les dimensions ontologiques de sa personne : il est chercheur autant par *ce qu'il est* que par *ce qu'il fait* ou par la manière dont il le fait ou en rend compte. C'est donc aussi son imagination, l'imaginaire symbolique qui l'anime et le porte, dans un double mouvement de soi vers l'autre (ou le monde) et du monde (ou de l'autre) vers soi, qui sont en jeu : voilement, dévoilement, de soi, de l'autre, du monde.

Lorsque la recherche qu'il mène se situe dans le champ des sciences humaines et sociales, la rencontre entre le chercheur et les acteurs de sa recherche se place au cœur de son travail, comme le fait le programme « *Parcours d'apprenants, altérité, diversité* » (désormais PARAADIV) sur lequel je vais m'appuyer ici. Cette rencontre d'altérités, cette altération

mutuelle entre chercheur et acteur, en proie à des jeux de visibilisation / invisibilisation rendent à la fois complexes et riches les recherches qui s'efforcent de reconnaître l'ineffable des dimensions ontologiques des acteurs et des chercheurs, en même temps qu'elles s'efforcent d'en « faire quelque chose » pour faire avancer la connaissance.

À partir de l'exemple concret du programme de recherche PARAADIV, je vais tenter de rendre compte des questionnements que cette recherche m'a amenée à explorer : comment s'articulent d'une part, les « savoir(s)-être » d'un acteur professionnel, d'autre part la posture du chercheur qui travaille avec cet acteur et, enfin, les dimensions épistémologiques qui s'y rapportent ? Lorsqu'une recherche s'intéresse aux *êtres* et à l'ineffable ontologique qui les parcourt, quelles résonances sont repérables entre ces différents niveaux qui sont susceptibles de transformer les uns et les autres ? Comment faire et se (dé)faire avec l'inaccessible des personnes que sont les praticiens et les chercheurs ? L'intervention sociale que l'on ne peut éviter, et que – pour ma part – je ne cherche pas à éviter, se place au centre de mes préoccupations et me mettent en jeu, moi-même comme les enseignants avec lesquels je travaille, entre aspiration à la rigueur scientifique, implication, conviction, morale et éthique.

Pour permettre au lecteur de mieux comprendre la direction que je souhaite prendre dans cet article, je dirais qu'il ne s'agit pas pour moi de développer les *résultats* du programme PARAADIV au-delà de ce qui est nécessaire à la compréhension du propos de la deuxième partie de ce texte. Il s'agit plutôt de porter un *regard réflexif*, d'opérer un retour expérientiel *méta* sur ce programme : comment cette recherche a-t-elle suscité des interrogations sur la place de l'être en recherche, qu'il s'agisse des acteurs de la recherche ou des chercheurs eux-mêmes ? Pourquoi, aujourd'hui, me paraît-il nécessaire comme à Elatiana Razafi et à Emmanuelle Huver de placer au centre de nos interrogations la question des inaccessibles ? Quel(s) sens prennent ces inaccessibles et en quoi leur convocation me paraît-elle pertinente pour un cheminement scientifique ? C'est de tout cela dont il sera question à présent.

Un programme de recherche tourné vers les problématiques liées à l'altérité des EANA et leur insertion scolaire

La réflexion prendra appui sur le programme de recherche PARAADIV. Celui-ci s'intéresse aux Elèves Allophones Nouveaux Arrivants (désormais EANA¹) et se présente sous la forme de trois axes de recherche parallèles, organisés autour des problématiques liées à l'altérité linguistique et culturelle en éducation.

Le programme PARAADIV (PARcours d'Apprenants, Altérité, DIVERsité) : dispositifs, représentations, constructions identitaires et didactique du français

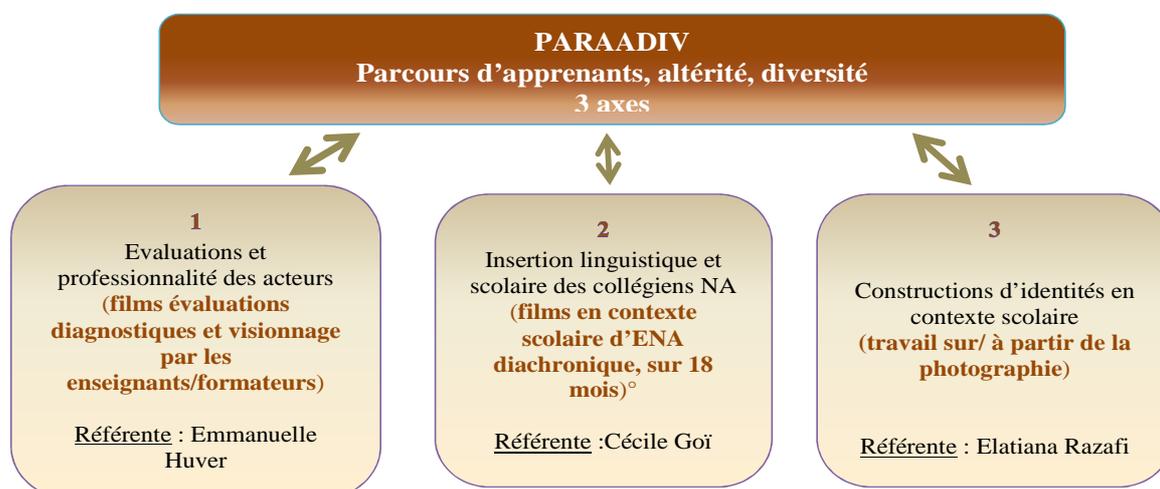
Bien que plusieurs publications relatives au programme en aient déjà fait état², je souhaiterais rappeler succinctement ce qu'il en est du programme PARAADIV afin de situer le contexte des interrogations épistémologiques qui vont être développées ci-après : il sera plus aisé pour le lecteur de comprendre comment et pourquoi surgissent ces questionnements, comment et pourquoi je peux aujourd'hui argumenter mon propos de la sorte, en articulant la dimension « inaccessible » des pratiques enseignantes (que l'on s'efforce pourtant d'observer avec l'illusion d'accéder au sens de celles-ci), l'effet que cela produit sur les postures des

¹ Il s'agit de la dénomination officielle pour les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France, appellation proposée dans le Bulletin Officiel du 11 octobre 2012.

² Je fais ici mention des articles déjà publiés par les chercheuses sur le programme : Goï & Huver, 2013 ; Huver & Goï, 2013 ; Goï & Huver, 2012 ; Huver & Goï, 2012 ; Razafimandimbimanana E. & Goï C., 2012

chercheurs travaillant *sur* et *avec* l'altérité et la réflexion éthique que cela ne manque pas de soulever. PARAADIV se présente sous une forme qui pourrait être synthétisée comme suit :

Architecture du projet



Avec Emmanuelle Huver, nous sommes à l'origine de ce programme débuté en septembre 2009. Nous avons commencé par l'axe 1 du programme où nous avons filmé des épreuves d'évaluations diagnostiques d'élèves allophones. Nous nous sommes ensuite appuyées sur des extraits de ces films pour enclencher un dialogue avec les acteurs de ces évaluations : enseignants de FLS et formateurs. Cette partie de la recherche a permis de mettre en avant la façon dont sont traitées les questions de pluralité et de diversité linguistique en évaluation et nous avons pu montrer ainsi la relativité des épreuves dites en « langue d'origine ». Les différentes façons de faire des évaluateurs ont été soulignées et l'interprétation qu'ils ont faite de leurs pratiques (étayage, guidage, recours aux langues des élèves ou à des langues « passerelles », etc.) se sont trouvées corrélées par eux avec leurs corps d'origine (1^{er} ou 2nd degré) et leur formation initiale (voir Huver & Goï, 2011).

Nous avons poursuivi avec l'axe n°2 dont je suis référente. Il s'agissait de suivre la progression de collégiens allophones sur une durée de 18 mois, en allant les filmer de manière régulière dans leur collège, dans l'ensemble des espaces, formels et interstitiels : cours de classe ordinaire, séances de FLS, récréations, stage en entreprise, etc. Là encore, la démarche s'est construite à partir de films dont des extraits ont été sélectionnés par E. Huver et moi-même pour être visionnés par les enseignants et devenir le support d'échanges entre les praticiens qu'ils sont et les chercheuses que nous sommes. La problématique principale de cet axe du programme a été de comprendre comment se joue l'insertion linguistique et scolaire de ces élèves allophones et comment les enseignants et acteurs de l'institution scolaire s'approprient (ou non), mettent en œuvre (ou non), des dynamiques plus ou moins inclusives. Nous cherchions aussi à voir avec eux quelle place est laissée à la pluralité linguistique et culturelle des élèves, comment celle-ci est mobilisée, interrogée, convoquée, assignée ou ignorée...

L'axe 3 du programme a été mené plus particulièrement par Elatiana Razafimandimbimanana qui a interrogé les problématiques identitaires d'adolescents allophones, à partir du médium photographique (Razafimandimbimanana & Goï, 2012 ; Razafimandimbimanana, ici même).

Diversité linguistique et culturelle et insertion scolaire : des problématiques articulées

Le programme PARAADIV s'efforce d'explorer de façon simultanée plusieurs plans concernant les EANA, en les articulant : les dynamiques institutionnelles concernant les dispositifs et mises en œuvre politiques, la question des représentations (de l'altérité, des langues, etc.), les pratiques des acteurs et les effets de celles-ci.

Une problématique tournée vers l'inclusion scolaire des EANA

Je m'intéresse depuis longtemps aux dynamiques de réussite des élèves allophones et notamment à la place des *conditions scolaires* de cette réussite. J'ai développé à plusieurs reprises l'idée que l'inclusion scolaire est l'une des voies de l'engagement des enfants allophones vers une réussite qui fait sens pour eux (Goï, 2005a ; 2005b ; 2008 ; 2013). Dans cette perspective, la problématique qui a été la mienne tout au long de ce programme est orientée sur les processus d'inclusion scolaire des EANA : *comment l'école et ses acteurs mettent-ils en œuvre(ou non) les conditions de l'inclusion scolaire des EANA ? En quoi les représentations de l'altérité entrent-elles en jeu dans ces processus et comment s'articulent-elles à des dimensions plus pragmatiques autour de la prise en charge institutionnelle, pédagogique et didactique des élèves allophones ? Quelle place les langues tiennent-elles dans ces phénomènes ?*

Dans l'axe 2 de PARAADIV, la recherche s'est déroulée selon plusieurs étapes. En premier lieu, dans le travail opéré avec Emmanuelle Huver³, nous avons repéré les différents plans impliqués et nous avons montré que l'on ne pouvait se contenter d'étudier chaque niveau indépendamment des autres, ces différents plans étant *interreliés* dans les dynamiques d'insertion. Il nous a ensuite paru nécessaire de chercher à comprendre comment ceux-ci sont interreliés : nous avons donc continué en étudiant les *modalités d'articulation* de ces différents plans. Enfin, nous avons voulu repérer les *effets* possibles des modalités d'articulation que nous avons mises au jour : nous avons ainsi voulu voir comment celles-ci forment parfois des conjonctions singulières, génératives de phénomènes plus ou moins inclusifs/ségrégatifs.

Éléments en jeu dans les phénomènes d'inclusion scolaire

Les premiers éléments qui ont été mis en avant sont les dispositifs institutionnels de scolarisation des EANA. Ceux-ci revêtent trois formes principales, dans une approche « progressive » de l'insertion : des classes dédiées « fermées » ; une intégration en cursus ordinaire avec un accompagnement par un enseignant d'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants et l'immersion en classe ordinaire sans accompagnement particulier. Ces différents dispositifs peuvent être formalisés comme suit, en précisant que si les classes dédiées fermées et l'immersion en classe ordinaire sans accompagnement sont identifiables de manière relativement homogène sur le plan organisationnel, la voie médiane que constitue l'intégration en cursus ordinaire avec un accompagnement en UPE2A présente des modalités très variables selon les degrés respectifs de temps passé dans la classe ordinaire et dans le dispositif UPE2A, ainsi que les dispositions pédagogiques institutionnelles⁴ assorties : projet pédagogique adapté, organisation des apprentissages, articulation des rôles des enseignants de la classe d'une part, de l'UPE2A de l'autre, etc.

³ Les problématiques développées ici font référence plus spécifiquement à l'axe 2 du programme mené en collaboration avec E. Huver, la collaboration avec Elatiana Razafimandimbimanana se situant sur l'axe 3 du programme.

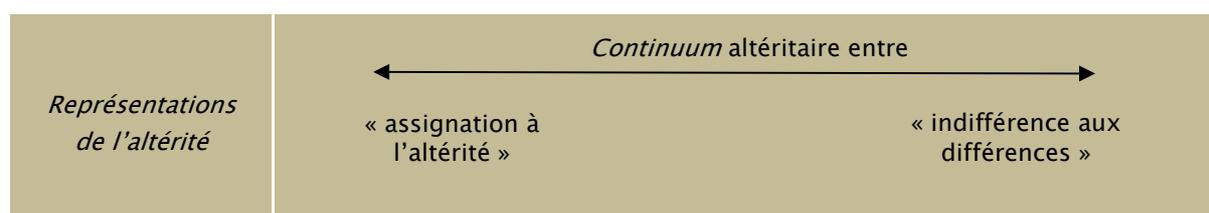
⁴ Je ne parle pas ici des modalités effectives de mise en œuvre pédagogique par les acteurs, qui seront au cœur de mon propos dans la seconde partie, mais des modalités structurellement organisées.

Tableau 1
Dispositifs institutionnels de scolarisation des EANA

<i>Dispositif institutionnel</i>	Classes « fermées »	Intégration en cursus ordinaire et accompagnement UPE2A	Classes ordinaires sans accompagnement
----------------------------------	---------------------	---	--

Suivent ensuite les problématiques liées aux représentations de l'altérité en éducation. J'ai plusieurs fois soutenu l'idée que, vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle (et plus largement tout ce qui *fait altérité* à l'école), l'école française est en tension permanente entre deux pôles extrêmes sous-tendus par des représentations et des imaginaires antagonistes (Goï, 2011). D'une part, l'altérité de l'élève allophone est fantasmée comme irréductible et radicale. Elle ne permet pas l'insertion dans le cursus habituel : le parti-pris serait que l'autre est tellement autre qu'il ne peut y avoir de pont symbolique entre lui et « nous » (Todorov, 1989). Il n'est pas non plus envisageable qu'il existe des ponts cognitifs entre ce que nous pensons, sentons, ressentons et la manière dont *chacun* apprend. D'autre part et à l'inverse, l'altérité est ignorée, niée ou réduite à une identité-identique supposée : tous les élèves seraient les mêmes. Et tous les élèves doivent être traités de la même façon : dans ce cadre, seul un traitement pédagogique et didactique de type « égalitariste » est possible et la différence n'a pas droit de cité. Le fantasme d'une non-altérité est alors convoqué : l'histoire, l'historicité de la personne, la construction de l'identité singulière et du rapport au monde comme culturellement ou socialement inscrits est niée. En éducation, les imaginaires de l'altérité s'inscrivent ainsi sur un *continuum* de déclinaisons institutionnelles qui éclairent les partis pris des différents dispositifs entre, d'un côté, ce qui serait une stigmatisation de l'élève et une assignation à son altérité radicale supposée⁵ et, de l'autre côté, l'indifférence aux différences, l'idéal d'un universalisme plein et entier, niant la singularité des parcours et des histoires personnelles. Ce *continuum* pourrait être formalisé ainsi :

Tableau 2
Représentations de l'altérité en éducation



Le repérage des éléments mobilisés continue avec les formes de catégorisation du français à enseigner aux élèves allophones et les modalités didactiques qui s'en suivent : FLE, FLS, FLM. Selon les enseignants et les modes d'appropriation des catégorisations du français (Goï & Huver, 2012 ; Castellotti, 2009), le français à enseigner est parfois considéré comme « langue étrangère » (FLE) avec l'utilisation de matériel didactique élaboré pour enseigner le français hors de France. Il peut aussi être envisagé comme « langue seconde » (FLS) et notamment intégrer en contexte scolaire l'étude de la langue de scolarisation ou, enfin, il peut être mis en œuvre comme une « langue maternelle » (FLM) c'est-à-dire en considérant l'enfant allophone comme locuteur du français depuis son plus jeune âge et ce avec des

⁵ Voir sur ce thème, autour de l'altérité de la langue, Auger, 2010

didactiques associées utilisant les manuels habituels des classes ordinaires. Nathalie Auger indique que « *la didactique du FLS, coincée entre les objectifs du FLM à atteindre et les « techniques » du FLE montre encore combien le manque de ponts cohérents entre les domaines pénalisent enseignants et élèves* » (Auger, 2010 : 79). Michèle Verdelhan-Bourgade présente quant à elle l'articulation des trois modes de catégorisation du français FLE/FLS/FLM comme un *continuum*. Cette représentation en *continuum* peut être sujette à caution (Goï & Huver, 2013) mais on peut considérer que les acteurs se l'approprient en distinguant comme en mêlant dans leurs discours ces différentes catégories, selon les situations. Une représentation formalisée de ces modalités de catégorisation peut être proposée ici :

Tableau 3
Modalités de catégorisation du français à enseigner aux EANA

<i>Catégorisation du français enseigné</i>	FLE	FLS	FLM
--	-----	-----	-----

Les étapes que j'ai proposées sous forme de trois tableaux ont pour fonction de montrer quels sont les éléments en jeu dans les problématiques d'insertion linguistique, autour de la problématique rapportée plus tôt. Comme je l'ai indiqué, une fois que ces éléments ont été repérés, ce sont les modalités d'interrelation de ces différents plans qui ont été explorés, dans la perspective des effets de ces articulations. C'est ainsi que l'on a pu mettre en avant des situations contextuelles dont les effets sont potentiellement inclusifs ou à l'inverse, ségrégatifs.

Repérage de cristallisations contextuelles potentiellement inclusives/ségrégatives

L'inclusion scolaire vise à faire évoluer les systèmes éducatifs (MEN, 2009) et les pratiques des acteurs, prenant en compte – sérieusement et non seulement dans le discours – la singularité des parcours des élèves, tout en élaborant des dispositifs collectifs où la diversité est accueillie et mobilisée, dans un objectif commun. À l'inverse, on peut observer des situations de ségrégation scolaire (Bertucci, 2013 ; Goï & Huver, 2013) que Françoise Lorcerie définit ainsi :

« Le concept de « ségrégation » désigne conjointement une situation objective de concentration d'une population dans un espace qui lui est assigné et un rapport coercitif qui génère l'assignation de cette population à cet espace, rapport perpétué par des logiques systémiques et des pratiques sociales tendant à mettre à part cette population ou à la priver de droits. [...] Dans le domaine scolaire, le concept de ségrégation s'appliquera à une configuration qui segmente la population d'élèves de manière à mettre à part une catégorie d'enfants en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend. » (Lorcerie, 2003 : 181).

Dans l'axe 2 du programme PARAADIV, nous avons montré que lorsque certaines conditions articulant à la fois les dispositifs d'accueil, les représentations de l'altérité et la didactique des langues sont réunies, alors se mettent en œuvre des processus à « horizon » plus ou moins ségrégatif *versus* inclusif. Cette conjonction de l'articulation des éléments peut être interprétée comme une situation qui porte à des *effets* dont l'horizon se dessine de façon circonstancielle. Il s'agit bien là d'« horizon » et non de « résultat » : c'est-à-dire que lorsque ces situations réunissent simultanément une certaine forme d'interrelation entre les différents plans, on observe des « cristallisations contextuelles » dont les effets sont susceptibles de

le français est considéré comme FLS, alors on repère une « *crystallisation contextuelle à horizon inclusif* ». Enfin, lorsque l'élève est en immersion en classe ordinaire sans accompagnement individualisé, que la représentation de l'altérité porte à le considérer comme le même que ses camarades francophones et non migrants et que l'enseignement du français se fait sur le mode du FLM, on repère une « *crystallisation contextuelle à horizon assimilatif* ».

Que le dispositif soit en lui-même ségréatif ne serait pas forcément un problème s'il ne s'assortissait d'effets défavorables à la dynamique de réussite des élèves : ce que souligne Lorcerie comme je le fais aussi, c'est que les phénomènes de ségrégation scolaire par les dispositifs hypothèquent gravement ces dynamiques de réussite et orientent leur trajectoire scolaire vers un avenir moins profitable que celui auquel ils auraient pu prétendre dans d'autres conditions.

Pour autant, le repérage de ces cristallisations contextuelles, pour intéressantes qu'elles soient pour la problématique de la recherche, oublie en quelque sorte l'acteur qui agit et s'approprie à la fois les dispositifs institutionnels et qui œuvre par et avec sa personne ; sur le plan didactique et dans les relations pédagogiques et personnelles qu'il entretient avec ses élèves. Avec E. Huver, nous avons ainsi montré comment *les pratiques des acteurs enseignants* produisent des processus de complexification de ces « cristallisations contextuelles » et nous avons-nous insisté sur leur place dans les phénomènes :

« *la manière dont les enseignants colorent la mise en œuvre de la scolarité des élèves allophones ne peut être réduite à une image figée de classe « fermée » ou – à l'inverse – de dispositif "sans accompagnement". En effet, par l'engagement de leur personne, de leurs parcours respectifs ou par leurs formations, les enseignants réinterprètent les dispositifs et le système d'accueil [...].* » (Goï & Huver, 2013 : 134)

C'est donc à la *personne* même des acteurs, dans ses dimensions ontologiques et pragmatiques, diachroniques et synchroniques, à la façon qu'ont ceux-ci de créer des situations singulières relationnelles ou didactiques que nous avons dû nous intéresser. C'est aussi aux imaginaires qui sous-tendent ces mises en œuvre pédagogiques que nous avons dû nous frotter : « *la relation pédagogique est vécue sans cesse sur deux plans, manifeste et imaginaire, qui ne coïncident pas nécessairement, car un événement observable peut ou non déclencher la naissance ou le réveil d'harmoniques inconscientes* » (Postic, 1989 : 8). La question s'est donc posée de savoir comment rendre compte d'éléments aussi intangibles, aussi inaccessibles que ces « manières d'être » des acteurs.

C'est à partir de la recherche rapportée ici, avec les éléments de réponses que je viens de souligner, qu'a émergé la question de la place du praticien envisagé comme « personne ». Ce ne sont donc pas les résultats de la recherche qui vont être au cœur de mon propos désormais mais ce à quoi ceux-ci ont donné naissance : la problématique de la *personne*, impliquée dans la recherche, personne du praticien et – en écho – personne du chercheur.

Savoir-être : l'ineffable ontologique de l'acteur ou l'illusion d'un possible accès à l'être ?

Lorsqu'une recherche s'appuie sur des textes officiels, des dispositifs institutionnels, des éléments didactiques, l'observation – même impliquée et participante – est relativement balisée par des cadres notionnels et méthodologiques étayés (Khon & Nègre, 2003 ; Grawitz, 2000 ; Mucchielli, 2011) qui soutiennent le chercheur dans ses démarches. Ces étayages théoriques lui permettent de s'identifier sur le plan épistémologique.

Lorsqu'il est question de problématiques liées aux personnes, à leur façon d'être, à leur manière d'entrer en relation ou de mettre en jeu des interactions pédagogiques et didactiques, au-delà des « gestes professionnels » (Bucheton, 2009 ; Bigot et Cadet, 2011), il serait illusoire de penser rendre la *personne* (Rogers, 2005) de l'autre (que j'observe et avec lequel je mène ma recherche) transparente au chercheur que je suis. L'inaccessible est alors le maître mot de cette « relation impossible⁷ » sur laquelle le chercheur va pourtant devoir s'appuyer pour construire du sens, potentiellement généralisable et communicable en déployant « *la singularité de l'expérience jusqu'à un certain point de cristallisation d'un savoir où un universel devient visible ou lisible* » (Assoun, 1986 : 143). Je ne reprendrai pas à mon compte la prétention d'un « universel » comme projet de la recherche mais plutôt le *possible développement contextualisé d'un savoir issu de l'expérience singulière*, ce qui me semble être une première visée suffisamment honorable. J'y préférerais ainsi le point de vue de Wittgenstein considérant que :

« nous ne pouvons échapper au manque de pertinence ou à la vacuité de nos affirmations qu'en présentant le modèle pour ce qu'il est : comme un objet de comparaison – un étalon de mesure en quelque sorte, et non comme une idée préconçue à laquelle la réalité devrait correspondre. » (Wittgenstein, 2004 : 88-89)

En utilisant ici les termes « savoir(s)-être » des acteurs, je sais que je pose déjà en soi un problème non seulement terminologique mais aussi épistémologique. En effet, ce terme est éminemment connoté, par son identification première dans le champ conceptuel de la compétence (Le Boterf, 1995 & 1997 ; Carré & Caspar, 1999) et – en conséquence – dans celui controversé de l'évaluation des professionnels par le biais des dites compétences. C'est pourquoi on peut légitimement se demander si nous ne serions pas en présence d'un « pseudo-concept » (Penso-Latouche, 2000).

Savoir-être : un pseudo concept ?

Le terme *savoir-être* s'inscrit, je l'ai dit, dans la mouvance de la réflexion scientifique et didactique autour de la notion de « compétence ». De nombreuses définitions en ont été proposées, définitions en extension, présentant les champs de pertinence et les déclinaisons de la notion dans ceux-ci dont celle-ci :

« la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. » (Carré & Caspar, 1999)

La centration sur l'agir professionnel permet de penser la compétence non comme *a priori* mais comme mise en acte : la compétence n'est repérable que dans son actualisation : « *La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés* ». (Le Boterf, 1995). Le Boterf distingue corollairement plusieurs types de savoirs formant des combinaisons diversifiées en compétences opportunes selon les situations : des savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter) ; des savoirs procéduraux (savoir comment procéder) et savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer) ; des savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre) et des savoir-faire expérientiels (savoir « y faire ») ou sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire).

À mon sens, un grand nombre de zones d'ombre demeure autour de la notion de compétence. Si dans l'actualisation de l'agir professionnel, comme celui qui nous occupe ici,

⁷ Pour le chercheur, la relation dont il est question est l'accès à la personne de l'autre comme élément constitutif de sa recherche, quel que puisse être le statut qu'il lui donnerait : contexte ? corpus ? autre ?

on peut repérer certaines *conséquences* des compétences mises en œuvre (nous dirions alors « performance »), la façon dont celles-ci opèrent, le sens de leur actualisation pour les acteurs et l'identification des processus (c'est-à-dire la compétence à l'œuvre) demeurent quant à eux inaccessibles, notamment lorsqu'il est question de savoir-faire sociaux ou de savoirs expérientiels peu explicitables (Denoyel, 1990). Pourtant, la notion de *savoir-être* tient une place revendiquée mais peu explicitée dans les référentiels de compétences des acteurs⁸ et recouvre des visées plus ou moins stratégiques dans le domaine professionnel.

Ainsi, on peut très légitimement s'interroger sur les finalités de la convocation de la notion de *savoir-être* : dans une visée stratégique normative, serait-ce un moyen d'exprimer la conformité implicitement attendue d'un acteur professionnel (Penso-Latouche, 2000 : n.p.) ? En effet, dans les référentiels de compétences des professions, certains éléments restent non dits alors même qu'ils sont souhaités, voire implicitement imposés aux acteurs par des normes tacites : des façons de se vêtir, de se comporter relationnellement, des manières de parler et l'utilisation attendue des variations de la langue plus ou moins normées selon les professions, etc. La non-conformité à ces normes cachées peut conduire au repérage d'individus considérés comme « déviants » ou dissidents, portant à des processus d'ostracisation voire d'exclusion.

Serait-ce aussi une façon de parler de l'implication sans la nommer (*Ibid.*) ? La question d'un savoir-être professionnel, dans une perspective stratégique d'implication que l'on ne voudrait citer ou que l'on ne saurait objectiver est tout aussi sujette à caution par ce qu'elle recouvre de singulier dans l'articulation entre l'investissement dans des buts collectifs et / ou individuels (Crozier, Friedberg, 1992). Quand on parle de l'engagement dans des visées collectives, on parle alors d'adhésion à des buts et à des valeurs, et de volonté d'agir dans le sens de ces buts et de ces valeurs (Thévenet, 2004). À partir du moment où l'on touche à des dimensions liées aux valeurs, surgit la notion d'Idéal : idéal de soi ou idéal collectif partagé, en tout état de cause, à des dimensions symboliques et donc à l'éminemment intime (Durand, 2003). Dans la mesure où la notion de savoir-être touche à des dimensions sensibles ou symboliques qu'on ne sait le plus souvent ni identifier, ni décrire ou circonscrire, dans le champ de l'éducation comme dans des champs professionnels plus larges, l'utilisation du terme *savoir-être* n'est-il pas un outil opportun pour parler de ce que l'on ne sait pas nommer de la *personne* de l'acteur ? Serait-ce alors le moyen de mettre cela en jeu de façon silencieuse, dans un espace où se nouent des liens de don / contre-don (Mauss, 2012) mais aussi des phénomènes de domination, d'instrumentalisation ou d'exploitation potentielles (Corcuff, 2012) ?

Je poserais enfin la question des dimensions ontologiques de la notion de *savoir-être* : il me semble que la notion remplit la fonction d'un outil terminologique pour dire l'indicible, pour signifier l'inaccessible de l'être. La notion de *savoir-être* renverrait donc à l'*ineffable* de l'être : ce qui ne pourrait être exprimé avec des mots (l'indicible) mais aussi qui ne pourrait être « pensé », en tout cas de façon rationnelle, si l'on se réfère à la rationalité cartésienne mettant en avant la raison plutôt que l'émotion ou le sensible. Dans le champ de l'éducation, on identifie souvent les enseignants qui « savent y faire » (et ceux pour qui ce n'est pas le cas) mais sans qu'on sache repérer vraiment ce qui fait que celui-ci « sait y faire » quand celui-là est à la peine... Si un certain nombre d'éléments peuvent être objectivés, décrits et interrogés (Bigot, Cadet, 2011), d'autres restent indéfinissables dans la façon singulière dont chacun incarne dans son corps, sa voix, ses gestes et ses actions, **l'expression ontologique de ce qu'il est, au-delà des dimensions pragmatiques de ses mises en acte.**

La question de la formation des acteurs est posée ici : dans le même temps que ceux-ci manient des outils complexes pour réagir à des situations complexes, la formation des acteurs

⁸ Cf. par exemple « Les 10 compétences du professeur des écoles ».

n'inclut que très rarement les dimensions liées aux phénomènes psychologiques ou psychiques de *dynamiques de groupes* (Anzieu, 2007), de relations de *transfert/contre-transfert* entre les acteurs, *d'imaginaire et de symbolique* (Durand, 2003) voire *d'imaginaire moteur ou leurrant* (Henriquez, 1992)⁹ ? Il ne s'agit pas d'induire que l'inaccessible deviendrait accessible pour peu qu'on soit correctement formé mais plutôt qu'une formation ouverte à ces dimensions permettrait d'élucider ce qui pourrait l'être, et – peut-être – d'accepter de laisser inaccessible ce qui le reste nécessairement.

J'irais donc plus loin en analysant le terme *savoir-être* tel qu'il est envisagé dans les approches déclinées ici, comme un *outil illusionniste* : il permettrait de dire ce qu'on ne sait pas dire mais – plus encore – il autorise à penser que l'on aurait potentiellement accès à la dimension ontologique de l'acteur, quand bien même on ne saurait pas la nommer. Il s'agirait donc de considérer qu'en fait, **l'altérité ontologique de l'autre pourrait nous devenir transparente**, que nous pourrions la saisir, l'observer, voire l'évaluer... même s'il nous est impossible de savoir ou de dire strictement de quoi nous parlons quand nous en parlons...

Pour ce qui me concerne, ayant travaillé *sur* et *avec* les enseignants, ayant élaboré du sens dans l'observation impliquée de leurs pratiques, comme dans les dimensions réflexives et récursives des démarches du programme PARAADIV, malgré les limites soulignées ci-dessus, j'accepte tout de même l'idée de possibles *savoir(s)-être*. Le pluriel n'est pas ici seulement cosmétique ou une coquetterie de langage mais articule intentionnellement les dimensions liées aux « savoirs » et le versant ontologique de la personne (l'« être ») qui les construit mais dans une acception différente de celles soulignées plus tôt, en quelque sorte détachée de la notion de compétence : je vais à présent en donner une définition personnelle.

Les savoir(s)-être comme répertoire pragmatique relationnel au monde et aux êtres

Si en didactique des langues, Mariella Causa développe opportunément l'idée d'un « répertoire didactique » propre à chaque enseignant (Causa, 2012 : 15), je proposerais donc pour ma part une définition des *savoir(s)-être* professionnels. Il s'agit pour moi d'un **répertoire pragmatique relationnel de la personne**, une forme de « *capital de manières* » (Kaufmann, 1996) **intentionnel ou non** :

- **qui engage la globalité de la personne ;**
- **qui s'actualise dans l'instant, en fonction du passé et par projection de l'avenir ;**
- **qui articule :**
 - **les savoirs cognitifs construits de manière diachronique ;**
 - **la mobilisation synchronique de ceux-ci ;**
 - **la façon singulière d'incarner (dans son corps, gestes, voix...) la relation (à l'objet savoir, à l'autre, à la situation...) dans un objectif – ici – professionnel ;**
- **qui témoigne du sens attribué/construit par l'acteur et qui amène à la reconfiguration du sens par son actualisation.**

Dans le champ de la didactique des langues comme dans le champ plus large de l'éducation, il s'agit donc de ce que les acteurs professionnels font dans la relation éducative, pédagogique ou didactique ; de la manière dont ils le font ; *avec* le sens qu'ils construisent et attribuent à leurs actions tout autant que *par* le sens qui les anime. J'y vois l'articulation des dimensions pragmatiques et ontologiques de la personne agissante, auteur de ce qu'elle construit comme relation au monde et aux êtres dans la situation professionnelle, chaque expérience contribuant à redéfinir, reconstruire et reconfigurer ce répertoire.

Comme dans le programme PARAADIV, le fait même de mener la recherche avec des sujets acteurs, personnes développant des savoir(s)-être tels qu'envisagés ici, contraint les

⁹ Merci à Muriel Molinié pour son point de vue éclairant sur ce point.

chercheuses à intégrer à leurs démarches la question de leurs propres « savoir(s)-être », de leur propre répertoire pragmatique et ontologique : leur posture.

Inaccessibles des dimensions ontologiques des acteurs et place du chercheur

Dans le programme PARAADIV, un préalable important est à préciser : les chercheuses ont voulu considérer la pluralité à la fois comme une thématique de recherche, au cœur des problématiques liées à la diversité en contexte scolaire qui y sont explorées, et comme un élément moteur, constitutif du processus de recherche lui-même.

La pluralité comme objet et comme constituant de la recherche

Ainsi, la diversité des pratiques et des manières d'être des acteurs enseignants¹⁰ est – on l'a vu – un agent de complexité des contextes institutionnels et des situations didactiques. De même, pour les chercheuses, le parti a été pris de la diversité des pratiques de recherche (médium vidéo/photographique, auto-hétéroconfrontation des acteurs et des chercheurs, entretiens individuels ou collectifs, activités de création artistique). Les façons d'incarner la recherche a été aussi assumée comme diversitaire et plurielle : chacune des chercheuses ayant à titre personnel des rencontres et expériences passées singulières avec le contexte scolaire ou les EANA(en France ou à l'étranger) et leurs propres parcours biographiques étant envisagés comme parties prenantes des modalités interactionnelles avec les acteurs et des analyses et interprétations des éléments empiriques :

« Non seulement le sujet observateur fait appel à sa subjectivité comme tout un chacun en train de vivre cette situation, mais il tente de regarder et de questionner cette subjectivité même. Et au-delà de ce moment partagé, il s'appuie volontairement sur sa durée d'homme ordinaire, c'est-à-dire sur sa connaissance des codes sociaux, sur ses expériences personnelles passées, ailleurs, sur ses projets et intentions de vie. » (Kohn, Nègre, 2003 : 189)

Rigueur de la démarche, approche processuelle, réursive et – en partie – co-construite

Les choix méthodologiques opérés dans le programme ont été en quelque sorte orientés par ce que les chercheuses cherchaient à comprendre et qui touchaient aux personnes elles-mêmes. Concernant les axes « évaluations diagnostiques » et « insertion scolaire » des EANA, les démarches ont consisté à filmer les acteurs (élèves et professionnels) en situation, à sélectionner des extraits de ces films, puis, à faire visionner ces extraits par les acteurs en filmant à nouveau ces séances de visionnage. En dehors de ce « protocole » où n'était acté que le principe des films, de la sélection des extraits et des situations d'auto et hétéroconfrontation des acteurs aux extraits, aucun guide formel d'entretien et/ou de visionnage n'a été envisagé au préalable. Au contraire, les éléments apportés par les acteurs lors des visionnages ont été intégrés par les chercheuses et utilisés dans les visionnages ultérieurs avec d'autres participants, de façon non prévisible *a priori*. Nous avons pu ainsi laisser place au discours des personnes, à leur interprétation des éléments soumis, à leurs façons de se les approprier et de livrer (ou non) l'analyse qu'ils en font.

Au-delà de la mise en œuvre, l'objectif n'a pas été de suivre une procédure invariable quels que soient les acteurs, procédure qui se rejouerait à l'identique pour chacun d'entre eux. Nous avons choisi d'intégrer la pluralité des points de vue dans le déroulement des différentes étapes en croisant les interprétations, celles des acteurs et des chercheuses, mais aussi celles

¹⁰ C'est aussi la diversité et la pluralité des élèves qui y est explorée mais le propos s'oriente ici principalement sur les analogies entre les enseignants et les chercheurs comme co-acteurs de la recherche.

des acteurs entre eux. Pour cela, au fur et à mesure de l'avancée de la recherche, acteurs et chercheuses dialoguent, questionnent et se répondent, jouant des croisements en intégrant les remarques, les ressentis exprimés et l'implication de ceux-ci dans les entretiens et visionnages suivants. Pour illustrer cette démarche, deux exemples sont intéressants.

En premier lieu, un extrait d'évaluation diagnostique a focalisé notre attention en tant que chercheuses et nous avons choisi de le sélectionner pour visionnage. Il s'agissait d'un moment de l'évaluation où la jeune fille évaluée est restée très longtemps inactive face à Caroline, l'évaluatrice qui était occupée à remplir des papiers devant elle. Cette séquence a duré plusieurs minutes en réalité mais les chercheuses n'en ont utilisé qu'une partie. Cet extrait a été visionné tout d'abord par une formatrice CASNAV qui a émis un certain nombre de points de vue à ce propos, concernant notamment l'accompagnement de l'élève mais aussi la façon dont l'évaluateur peut se placer soit « face à » l'élève, soit « à côté » et les implications de cette posture. Ces éléments ont été réutilisés par les chercheuses dans les entretiens suivants avec les autres évaluateurs enseignants et avec Caroline. Sont apparues alors des problématiques nouvelles liées à l'étayage dans ces évaluations : l'étayage est-il un biais « nuisant » à l'objectivité supposée de l'évaluation ou un appui à la connaissance du profil de l'élève ? Nous avons pu observer que le moment de l'évaluation est envisagé par certains des acteurs comme une première démarche didactique ou pédagogique, source d'élaboration de savoirs plutôt que comme une seule évaluation diagnostique.

Un deuxième exemple concerne l'utilisation de l'anglais qu'a faite une évaluatrice et qui a interpellé les autres évaluateurs. Lorsque cette évaluatrice a visionné l'extrait, nous avons intégré à l'entretien les remarques et points de vue des enseignants qui l'avaient déjà vu ainsi que les questions que ces éléments avaient soulevé pour nous, chercheuses : s'agissait-il d'utiliser une langue « passerelle » pour mener à bien l'évaluation, dans l'objectif de recueillir des éléments informatifs sur le niveau scolaire de l'élève, ce que disait l'évaluatrice concernée ? L'évaluation, vécue par d'autres enseignants comme un premier moment d'apprentissage, se présente semble-t-il comme un moment où seul le français devait être utilisé, dans une représentation valorisée de la « méthode directe d'enseignement d'une langue » qui promeut l'utilisation exclusive de la langue cible. L'apparition de tensions entre différentes représentations du plurilinguisme et de son usage durant les évaluations diagnostiques a alors émergé dans les confrontations entre ces divers points de vue et le dialogue différé entre les différentes personnes qui ont visionné ces extraits.

C'est ainsi que chaque situation de la recherche est considérée comme singulière (pourrait-il en être autrement ?) et l'expérience des situations précédentes reconfigure les suivantes :

« ce travail de mise en lien s'opère en décalage par rapport à l'espace-temps empirique premier pour se reconfigurer à chaque étape d'une manière non prédictible. Il en résulte une démarche interprétative constituant et constituée des pluralités diachroniques et synchroniques. » (Razafimandimbimananana & Goï, 2013).

Cette façon de faire rend plus ou moins imprévisibles les observables qui ne sont pas recueillis selon un protocole établi *a priori*. Ce faisant, la rigueur scientifique de la démarche se place à un niveau « méta » de la construction des observables, qui, lorsqu'il s'agit des visionnages menés avec les acteurs et les chercheurs, n'ont plus alors d'observables que le nom : peut-être pourrait-on plutôt user du néologisme les « implicables » ? En effet, la non-protocolarisation des entretiens / visionnages s'inscrit dans une visée d'adéquation entre la problématique de la recherche et la démarche la plus à même de nous permettre de nous en approcher : les dimensions mobilisant la personne de l'acteur, mettant en avant un croisement des interprétations qui engage tout autant la personne des chercheurs, crée un jeu de *co-construction impliquée* des uns et des autres.

Pour autant, il ne s'agit pas de faire des acteurs de la recherche les co-auteurs de celle-ci dans une indifférenciation des rôles et des responsabilités. Au contraire, il s'agit d'assumer la responsabilité qui incombe au chercheur et de la replacer dans ses conséquences en termes d'intervention sociale (Heller, 2002 ; Heller & Moïse, 2009).

De l'articulation des rôles et responsabilités

Je l'ai dit, le croisement des interprétations est au cœur des démarches du programme PARAADIV : croisement entre les interprétations des acteurs d'une part, des chercheuses de l'autre, mais aussi croisement des interprétations des acteurs entre eux par l'insertion des interprétations qu'ont faites les acteurs précédents sur les mêmes extraits lors des séances de visionnage et, enfin, croisement des interprétations des chercheuses entre-elles.

Pour cela, dans la phase de sélection des extraits, en tant que chercheuses initiant la recherche, nous avons eu à négocier et argumenter entre nous nos choix, par le sens attribué aux éléments repérés respectivement par l'une ou l'autre comme signifiants. Concernant l'extrait impliquant Caroline rapporté plus tôt : devons-nous prendre la totalité de la séquence avec la jeune fille inactive ou n'en sélectionner qu'une partie ? Comment la présenter à Caroline sans la heurter ou la mettre en situation difficile mais tout en ne négligeant pas cet élément qui nous paraissait essentiel, sans que nous sachions bien alors en quoi il l'était ? Tel passage où un élève quitte sa chaise pour venir se placer près de l'évaluateur (Daniel) est-il intéressant à sélectionner ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela suppose comme intuition de la part de l'une ou l'autre des chercheuses ? L'affinement de ses ressentis rendu nécessaire par le processus de sélection co-construit a permis l'émergence de premières orientations interprétatives. Puis, sans guide formel, nous nous sommes donné la possibilité d'introduire à notre guise les interprétations ou remarques proposées lors des visionnages précédents mais nous avons dû en rendre compte l'une à l'autre, là encore, en exposant en quoi cela nous paraissait opportun. Enfin, nous avons eu à croiser nos regards et nos pratiques et à nous accorder dans nos désaccords, pour produire *ensemble* du sens et des connaissances dans les publications communes, portant la parole de l'une *et* de(s) l'autre(s), de manière concertée. Il est donc possible de dire ici qu'il y a eu co-construction des interprétations entre-elles ou tout au moins, croisement des regards interprétatifs entre nous, chercheuses, de même qu'entre acteurs et chercheuses.

La question de la formation initiale des enseignants en est un exemple. En effet, durant l'entretien suivant le visionnage des extraits sélectionnés, Caroline a indiqué à plusieurs reprises qu'en tant qu'enseignante du second degré, sa formation initiale la rendait moins légitime et moins compétente que ses collègues formés dans le premier degré. Pour ma part, je partageais, je le crois, cette idée, poussant mon interprétation jusqu'à envisager des préconisations en termes de formation des enseignants spécifiques plutôt orientées sur la formation initiale du premier degré, y compris pour des élèves accueillis dans le secondaire. Mais E. Huver a mis en lumière d'autres éléments de compétence de cette enseignante. Par exemple, Caroline est enseignante de FLS pour des élèves allophones mais aussi enseignante de Lettres en classe « ordinaire ». E. Huver a repéré la bonne connaissance du système du collège dont fait preuve Caroline, sa capacité d'anticipation des attentes et des contraintes de ce niveau scolaire et leur prise en compte dans ses propres pratiques didactiques en FLS. La relativité de la formation initiale est alors apparue pour moi, d'autant que les discussions ont continué sur ce sujet avec d'autres enseignants et entre les chercheuses. Le dialogue s'est poursuivi jusque dans la publication d'un article où, là encore, nos interprétations se sont croisées (Goï & Huver, 2013).

Malgré cela, les rôles ont été clairement différenciés entre les acteurs de la recherche, d'une part, et les chercheuses, d'autre part. En effet, les acteurs ont été « libres ¹¹ » de distinguer dans les extraits proposés certains éléments et pas d'autres, comme ils ont été « libres » de leur manière de les commenter. Les chercheuses, elles, *se sont donné la responsabilité* du sujet de la recherche, du choix initial de la démarche, de la sélection des extraits et de la manière de les mettre en scène. Par leur statut même, les chercheuses *sont responsables* de la dimension d'intervention de la recherche et de l'explicitation de leur posture et du mode de diffusion de la recherche¹² : par leurs publications, elles ont aussi en quelque sorte le « dernier mot »... C'est pour cette raison qu'il me semble aujourd'hui nécessaire que la question de l'ancrage épistémologique de la recherche soit considérée en lien avec les façons de faire des chercheurs.

Question(s) d'épistémologie et posture de chercheur : mettre la connaissance construite en débat

L'épistémologie, dans son acception étymologique, se joue entre *logos* et *épistémè*, entre discours et connaissance. Si l'épistémologie est une discipline portant un regard sur la construction des disciplines – y compris la sienne propre – dans une sorte de mise en abyme, c'est aussi un discours sur la connaissance et la façon de la produire. L'épistémologie est une façon d'aborder la connaissance, d'en rendre compte et de la mettre en débat (Goï, 2012 : 7). Et ce, sur les trois plans proposés par Le Moigne : un plan gnoséologique qui questionne ce qu'est la connaissance ; un plan méthodologique qui s'intéresse à la façon dont la connaissance est constituée et un plan éthique qui oblige à réfléchir à la manière dont on peut apprécier la valeur et la validité de la connaissance construite (Le Moigne, 1999 : 4). C'est pourquoi, il me paraît incontournable de penser en même temps, de façon simultanée et reliée, la recherche et la façon dont le chercheur se place sur ces trois plans : ce qu'est pour lui la connaissance, comment il la constitue et comment il donne (ou non) les moyens à d'autres d'en évaluer la validité¹³.

Il n'est donc plus vraiment question de témoigner de la supposée rigueur scientifique d'un protocole pensé comme étranger à celui qui l'a conçu (mais qui – pourtant – est celui qui l'a conçu) mais plutôt de mettre en perspective, de donner à voir ce qui – dans la recherche donnée – s'articule entre soi, le monde et les autres :

« Dans la perspective ainsi ouverte, le problème de la scientificité n'est plus de développer les techniques méthodologiques visant à prendre ses distances afin de coller au plus près d'une réalité extérieure, sans aucunement l'influencer. Le problème contemporain, sous cet angle, est plutôt de spécifier pour chaque perspective de recherche et pour chaque recherche particulière, les conditions et les procédures de production de connaissance. » (Kohn, Nègre, 2003 : 191).

¹¹ Je choisis de mettre des guillemets ici pour euphémiser l'idée de liberté car je ne néglige pas le poids de la situation d'un point de vue social (avec l'appréhension du symbolique ou de l'imaginaire lié au statut des chercheuses ou la représentation de la recherche scientifique qui y sont attachées) et sociolinguistique qui encadre de manière plus ou moins implicite et forte les interactions entre les personnes...

¹² A l'invitation du Ministère de l'Education Nationale, j'ai été amenée à participer à un séminaire national sur l'inclusion scolaire des EANA (3 et 4 avril 2013, Paris) : l'une des conférences que j'ai données a largement porté sur les éléments apportés par le programme PARAADIV et a participé à la formation des décideurs et acteurs de terrain participant à ce séminaire. En ce sens, la responsabilité des chercheuses ne touche pas seulement les acteurs ou les terrains avec lesquels elles partagent directement la recherche mais elle est engagée dans la diffusion et l'intervention sociale qui s'en suit, y compris sur le plan des politiques concernées.

¹³ Voir sur ce point la question de la réfutabilité de la recherche qui constitue selon Popper le critère premier du caractère scientifique d'une démarche.

Dans une démarche complexe et qualitative (Goï, 2012) telle que nous l'avons revendiquée dans le programme PARAADIV, ni la notion de distance objective ni la notion de preuve ne sont valides en tant que telles, dans la mesure où nous ne cherchons pas à *expliquer* les phénomènes de façon causaliste mais à *comprendre* ce qui est en jeu et ce qui se joue (Heller, 2002). Il n'est donc pas question de mettre une théorie à *l'épreuve du terrain* mais c'est le chercheur qui, « plein » de son expérience d'homme ou de femme, de ses référents théoriques et de ses intuitions, de ses arrières plans conceptuels, de sa construction épistémologique comme chercheur, se rend disponible à ce qu'il observe, pour comprendre, construire du sens et de la connaissance de façon inductive. Le chercheur se place alors « au chevet » de ce qui lui paraît signifiant, non que le signe existerait *a priori* (Robillard, 2012 : 68), mais par ce que le chercheur repère comme faisant sens pour lui, disponible à ce qu'il observe de manière pourrait-on dire *clinique*. Là où une méthode expérimentale « *suppose la croyance en l'empirisme et dicte ses impératifs au stade de l'observation comme du traitement des données* » (Grawitz, 2000 : 352), une approche clinique « *correspond surtout à une attitude¹⁴ mentale ; elle ne dicte par elle-même aucune manipulation particulière. [...] Elle est surtout une attitude comportant souplesse, prudence et caractérisée par un état à la fois de grande vigilance et de grand respect pour l'événement ou l'objet* » (*ibidem*).

Sans que soit formalisée la démarche comme telle entre les chercheuses, le programme PARAADIV – me semble-t-il *a posteriori* – a été mené dans une démarche de type clinique : E. Huver et moi nous sommes rendues « disponibles » aux événements et aux situations, laissant affleurer nos intuitions et reconnaissant en celles-ci l'expression de nos propres parcours, de nos cheminements ou de nos inscriptions épistémologiques respectives, séparément et ensemble¹⁵. Dans la relation aux acteurs de la recherche, nous avons été d'accord pour nous situer au plus près de ceux-ci, suscitant et écoutant leur parole, l'intégrant dans nos questionnements et les associant à la réflexion et l'interprétation. La façon dont nous avons élaboré la démarche empirique de terrain s'est efforcée de rester souple et d'accepter de laisser place au flou, autorisant ainsi l'émergence de ce qui n'était pas attendu.

Ce dont il est question ici rend ainsi nécessaire une réflexion plus approfondie sur la *posture* du chercheur, dans ce contexte d'implication...

Posture du chercheur : un répertoire singulier inscrit dans un collectif (plus ou moins) partagé

S'il est de la responsabilité du chercheur de donner à voir quel ancrage épistémologique est le sien, il me faut donc à présent parler de la posture du chercheur. Il est intéressant de noter que si on utilise à l'envi la notion de « posture » et que d'aucun travaille les différents types de « postures » souvent reliées à des « démarches » ou des méthodes, s'inscrivant de manière plus ou moins explicite (plutôt moins que plus) dans des épistémologies de référence, la notion même de « posture » n'est que très rarement questionnée...

Si on étudie l'étymologie du terme « posture », on y voit une acception première dans une dimension corporelle : une « façon de se tenir », « de se placer » posturale. Comme je l'ai fait pour la notion de savoir(s)-être, je voudrais développer ici une acception située du terme « posture du chercheur » par analogie : le terme « façon de » ainsi que la dimension incarnée revendiquée me semble rendre cette analogie pertinente. En effet, *la façon de se tenir* ou *de se placer* serait à prendre au premier et au second degré : à la fois d'un point de vue somatique, corporel, et d'un point de vue intellectuel, politique, moral et éthique...

¹⁴ Il est intéressant de noter le terme « attitude » qui correspond à l'un des descripteurs communément admis d'un « savoir-être ».

¹⁵ Ce fut aussi le cas pour Elatiana Razafimandimbimanana (voir ici même).

J'y vois donc là encore deux dimensions : une dimension ontologique de ce qu'est le chercheur et une dimension pragmatique mettant en jeu ce qu'il fait, en lien (intentionnel ou non) avec la façon dont il est ou se définit comme être. Je donnerai donc ici une définition de cet allant de soi (pas si facilement partagé) sur ce que signifierait pour moi la notion de *posture du chercheur*. Je la définirais comme :

- un **répertoire singulier de la personne** du chercheur **inscrit dans un collectif (plus ou moins) partagé**;
- l'amenant à **définir son propre rapport à la connaissance** (se placer) ;
- recouvrant sa façon de :
 - **mettre en jeu son rapport à la connaissance dans la relation à l'objet et aux acteurs de sa recherche** ;
 - **rendre compte des deux points précédents dans la diffusion de sa recherche**.
- **se reconfigurant à chaque nouvelle relation au monde, aux idées et aux êtres**.

La posture telle que définie précédemment pourrait laisser penser que la personne du chercheur, ses savoir(s)-être professionnels et éthiques, ne seraient que construction individuelle. Or, je l'ai précisé d'emblée : la posture du chercheur, si elle est éminemment singulière, ne peut se penser que dans une construction collective. La construction de la personne comme chercheur se fait aussi par transmission et par tradition : l'apprenti-chercheur s'inscrit dans une équipe, forme son esprit à des approches, des philosophies voire des idéologies tacites ou explicites. Cette imprégnation de la culture scientifique auprès des aînés, puis par et avec les pairs, construit des aller et retours entre autoréférence et hétéroréférence¹⁶.

Par ailleurs, le parcours épistémologique du chercheur se fait tout autant par identification que par démarcation : nos critiques, contestations, prises de distance et désaffiliations font autant sur l'identification de nos présupposés et en disent autant sur nous que nos ancrages et références revendiqués. Dans le programme PARAADIV, le lecteur peut voir parfois en filigrane, parfois de façon plus visible, que le parti-pris est d'inscrire les démarches de recherche dans une approche à la fois qualitative impliquée et dans une visée herméneutique par le croisement des interprétations qu'elle suppose. Ces deux inscriptions épistémologiques sont très largement co-construites dans l'équipe PREFics-Dynadiv qui fait de leur revendication une marque prégnante de son orientation scientifique : les dernières publications collectives de l'équipe (Goï, 2012 ; Debono & Goï, 2012) en témoignent. Pour ma part, ces deux orientations sont personnellement revendiquées, que ce soit dans la dimension qualitative de la recherche ou dans la perspective herméneutique qui place le sujet et les processus interprétatifs au cœur des démarches et postures. J'y ajouterais le fruit de mon parcours personnel, professionnel et scientifique antérieur qui colore d'une dimension psychosociologique et psychanalytique ces deux inscriptions : la revendication clinique de nos postures dans le programme PARAADIV, le choix de démarches faisant appel à la créativité dans le travail mené avec Elatiana Razafimandimbimananana et la place accordée aux imaginaires en sont l'expression.

Mobilisation de la personne et implication du chercheur

En effet, si je me suis interrogée plus tôt sur la pertinence du terme savoir-être utilisé pour signifier une implication cachée ou tue, à repérer chez l'acteur professionnel dans une visée potentiellement évaluative, il me semble, qu'ici, la convocation de cette même implication du côté du chercheur devient incontournable dans la dimension épistémologique de la recherche.

¹⁶ Voir les différents ouvrages de G. Pineau sur ce sujet.

On peut s'interroger sur l'implication du chercheur considérant qu'il s'agit d'une prise de conscience intellectuelle et affective de la manière dont « *chacun fait usage de sa personnalité, de ses convictions scientifiques, de ses patterns de réactions, automatiques[...]* » (Balint, 1966 : 318-319), associée à une prise de distance, « *prise de "jeu", notamment par la confrontation à d'autres, intervenants et chercheurs, à leur expérience et à leurs travaux* » (Revault d'Allonnes, 1999 : 25) ainsi qu'à « *un maniement et maîtrise de la relation, notamment par la mise en œuvre critique des méthodes* » (*Ibid.*).

Pour le chercheur, l'implication est une façon de se positionner *dans* son contexte de recherche : plutôt que de tenter d'étudier ce qui se passe « là-bas, ailleurs », le chercheur étudie, forme et transforme ce qui est auprès de lui, ce qu'il voit, ce qu'il vit et partage. En situation de recherche impliquée, il devient important d'identifier ce qui appartiendrait à l'identité singulière de l'observateur, d'une part, à une forme d'identité collective du chercheur partagée avec d'autres, d'autre part et, enfin, ce qui relèverait de son ancrage théorique, sa philosophie voire son idéologie.

En dehors de la personne même du chercheur, les *conditions* de la recherche sont-elles aussi à interroger en prenant en compte et en analysant différents niveaux de celles-ci :

- les situations de recherche mises en œuvre par le chercheur : ce qu'elles permettent, ce qu'elles inhibent, ce qu'elles génèrent de freins, implicites, phénomènes induits, intérêts et limites ;
- les place, statut et rôle du chercheur dans la recherche, chaque situation ayant son lot propre de pertinences et de problématiques imbriquées. C'est aussi à ce point nodal que se joue la question que de nombreux chercheurs se posent : est-il plus judicieux de mener sa recherche dans un espace et auprès de témoins ou acteurs bien connus ou au contraire plus extérieurs à notre cercle de connaissances ? Plutôt que de chercher à éradiquer les biais des situations impliquées et impliquantes, il est préférable de « faire avec » l'implication qui ne manque pas d'agir les personnes et les situations, sous quelle que forme que ce soit ;
- enfin, il s'agit d'assumer le flou, l'imprédictible, la part de méconnaissance de toute production de connaissance, le point aveugle de la recherche, « *cet espace ambigu et fragile* » (Revault d'Allonnes, 1999 : 33) qui rend les chercheurs « *armés/désarmés* » (*ibidem*) dès lors que des hommes ou des femmes travaillent avec d'autres hommes ou femmes.

C'est seulement en assumant l'impossibilité de la transparence ou de l'exhaustivité de la mise au jour des conditions de la recherche et de l'implication du chercheur que celle-ci devient, comme le souligne Ardoino, une modalité de production de connaissance. Dans cette perspective, la place du chercheur est à envisager comme impliquant une « personne totale » : inscrite dans un *continuum* biographique, en interaction, et donc mise en jeu dans une dimension diachronique éminemment singulière liée à sa propre histoire, en même temps que dans une dimension synchronique, liée à la situation et aux interactions qui y sont inhérentes.

Ainsi, la complexité n'est pas seulement du côté de ce que le chercheur observe mais aussi du côté du chercheur lui-même. La « ligne de démarcation » entre l'observateur et l'observé, le chercheur et l'acteur de la recherche se tient « *au lieu de la perturbation engendrée chez l'observateur par la rencontre avec l'observé* » (Kohn, Nègre, 2003 : 189). La question n'est plus tant d'observer ce qui est observable chez l'autre que de comprendre comment s'interprète et se transforme la situation par le fait même de l'observer et d'y être impliqué¹⁷. Le chercheur n'est donc pas un être hors du monde : il est un être dans son monde, dans le

¹⁷ La physique quantique et l'expérience virtuelle du « Chat de Schrödinger » postulent que c'est le regard de l'observateur qui crée et détermine la réalité dans une situation aléatoire.

monde qu'il s'efforce de comprendre et qu'il peut aussi s'efforcer de transformer. Ce disant, je ne voudrais pas laisser penser que le chercheur transforme le monde uniquement quand il en aurait l'intention : le chercheur transforme le monde par le fait même qu'il mène une recherche sur ce monde.

Je souhaiterais ici quitter la dimension exclusivement épistémologique de la recherche pour m'interroger de manière plus approfondie sur la dimension éthique de celle-ci, notamment dans les aspects d'intervention sociale qu'elle peut recouvrir.

Recherche et intervention : entre éthique, morale et conviction

Si j'ai envisagé la ligne de démarcation entre l'observateur et l'observé « *au lieu de la perturbation engendrée par l'observé sur l'observateur* » (cf. Khon, Nègre, *supra*), je reprendrais volontiers à mon compte un renversement de la citation de Khon et Nègre pour identifier ce qu'il en serait de l'intervention sociale de la recherche : l'intervention sociale d'une recherche se situerait *au lieu de la perturbation engendrée chez l'observé par la rencontre avec l'observateur* ou – plus largement – au lieu de la perturbation engendrée par le chercheur et sa recherche, quelle que soit cette perturbation et quel que soit le plan sur lequel elle se place : au niveau des pratiques des acteurs, au niveau du questionnement engendré pour les acteurs, au niveau des interpellations politiques ou des aspects moraux et éthiques engagés.

Dans le programme PARAADIV, les enseignants acteurs de la recherche ont été amenés à se confronter au regard de l'autre, des autres. Ils se sont aussi confrontés à leur propre regard sur leurs pratiques enseignantes et leurs façons de faire. Comme je l'ai indiqué plus tôt, Caroline et Daniel, deux enseignants de FLS participant au programme PARAADIV, se « regardent faire » par le biais des extraits filmés en situation d'évaluations diagnostiques¹⁸ et s'interrogent sur leurs façons de mener celles-ci : Daniel se trouve trop présent dans sa relation aux élèves évalués, trop « accompagnant » et Caroline pas suffisamment. Caroline indique qu'après s'être vue agir, elle ne fera plus « comme ça ». Et Daniel considère que sa manière d'accompagner l'élève en évaluation serait susceptible de trop biaiser les résultats de l'évaluation : il indique qu'il n'aurait probablement pas remarqué sa forte propension (selon lui) à l'étayage et la réassurance sans avoir visionné les extraits proposés.

Par ailleurs, nous-mêmes en tant que chercheuses avons eu des horizons de recherche, de manière affirmée d'emblée ou de façon plus diffuse : ancienne enseignante auprès des EANA, ayant eu à élaborer et construire des dispositifs d'accueil des EANA dans le premier et second degrés, j'avais des convictions relatives à l'opérationnalité des dispositifs et à leurs effets qui me portaient à considérer que certains étaient plus souhaitables que d'autres, en eux-mêmes : une forme de visée implicite à montrer scientifiquement qu'il existait de « bonnes » ou de « mauvaises » pratiques ou plutôt de « bons dispositifs », dupliquables à l'envi, indépendamment de la façon dont les acteurs les auraient investis¹⁹. La recherche et le croisement des interprétations avec Emmanuelle Huver et avec les acteurs enseignants m'ont amenée à revoir mes points de vue, orientant alors différemment la recherche. C'est ainsi, qu'en termes d'intervention sociale ou de préconisations possibles, l'idée que les « cristallisations contextuelles » articulant représentations, dispositifs et éléments didactiques d'enseignement des langues avaient des effets ségrégatifs, inclusifs ou assimilatifs qui n'étaient « que » potentiels m'a permis de relativiser un parti-pris plus militant que scientifique. La reconnaissance de la place des acteurs s'est alors révélée prégnante et m'a conduite à me dégager un tant soit peu de jugements de valeur sur des situations structurelles,

¹⁸ Cf. aussi l'article d'E. Huver dans ce même numéro

¹⁹ Je caricature ma propre position pour la lisibilité du propos.

notamment celles liées aux dispositifs institutionnels, pour préférer l'idée de rendre compte d'« expériences réussies » (Goï, 2005) plutôt que de prôner de « bonnes pratiques »... Ainsi, pourrait-on dire :

« Le terrain vous transforme. Cela veut dire que les autres vous transforment si on sait les écouter et si on réfléchit de façon décentrée par rapport à soi sur ce que l'on voit et sur ce que l'on entend. » (Godelier, 2002 : p.207).

S'en suit ainsi une interrogation majeure : une recherche – quelle qu'elle soit – pourrait-elle revendiquer sa « neutralité » ? Il est bien entendu qu'il s'agit là de l'horizon de nombreux chercheurs, de l'idéal scientifique pour certains autour de cette revendication a-subjective de la recherche : comme si la façon de penser le monde pouvait se détacher de l'être qui le pense. Ainsi, « on » rêverait d'une connaissance produite qui serait à la fois neutre et acritique, y compris dans les sciences humaines et sociales (Corcuff, 2012 : 98). Or, je développe ici l'idée que la recherche est éminemment subjective, qu'elle porte et témoigne des imaginaires des sujets qui y participent, la font, et en rendent compte.

Imagination méthodologique, imaginaire du chercheur et dimensions symboliques de la recherche

À plusieurs reprises ici et ailleurs, je me suis intéressée à la dimension symbolique qui anime la personne du chercheur, à la fois singulière et inscrite dans un collectif : ce qui la place comme sujet-acteur vivant, ressentant et sujet-auteur pensant, créant²⁰. Si « *l'imagination est un processus, l'imaginaire en est le produit* » pour lequel « *le déclenchement de l'activité imaginaire est provoqué par des rencontres émotionnelles entre le réel et moi-même* » (Postic, 1989 : 11-12). Wright Mills (2006) défend l'idée d'une « *imagination sociologique* » où la recherche ferait œuvre de (re)construction d'utopies ou tout au moins d'horizons non figés, tournés vers un ailleurs ou vers d'autres « réalités ». Le chercheur se montrant prêt à accueillir l'inattendu et l'imprévu refuserait alors les crispations disciplinaires, acceptant de multiplier les angles d'entrée, agissant par détournements, stratégies de contour, espaces de création. Acceptant l'altérité des points de vue, des situations, et travaillant ses présupposés, le chercheur s'autoriserait à laisser surgir un « monde imaginaire » jouant de l'incongruité, luttant contre le « fétichisme conceptuel » (Wright Mills, 2006 : 77) ou « l'inhibition méthodologique » (*idem*, 110).

Outre les démarches ouvertes de l'axe 2, le programme PARAADIV propose une ouverture méthodologique par l'art et la création artistique à cette imagination dans la recherche, notamment dans l'axe développé par E. Razafimandimbimanana. Les jeunes EANA sont invités à créer des photographies²¹, dans une visée d'interprétation située et croisée des processus identitaires à l'œuvre :

« le choix de la photographie se veut scientifique et créatif en refusant d'y voir une incompatibilité. De même, le réel et l'imaginaire ne sont pas dichotomiques pour nous, mais conçus comme parties intégrantes et interdépendantes des rapports à soi, au monde, aux autres et aux savoirs : “[l]’imaginaire est une pensée symbolique totale dans la mesure où cette dernière “active” les différents sens de compréhension du monde ” (Legros et al., 2006 : 88). La photographie s’envisage ainsi comme un fragment réel et imaginé des réalités et des imaginaires, articulant la démarche interprétative à une démarche nécessairement créative. » (Razafimandimbimanana E. & Goï C., 2013)

²⁰ La distinction n'est opérée ici que par facilité discursive, le sujet-acteur et le sujet-auteur ne formant qu'un seul et même être.

²¹ Voir les propositions de Nathalie Auger et Gisèle Pierra sur les « Arts du langage » (Auger, 2010 : pp 113 à 136 ; Pierra, 2006)

Ainsi, les chercheuses impliquées sont amenées à se poser la question du statut de la réalité et de la vérité d'une part, du symbolique et du fictionnel d'autre part. Ainsi, la fiction de soi, la fiction des autres et la fiction de la réalité dans la recherche forme le lit de celle-ci, qu'on le sache ou pas, qu'on le théorise ou qu'on le passe sous silence :

« Ainsi, ce sont les rapports de soi au réel visible ou invisible et à l'Univers qui sont au centre de notre vie imaginaire. Non dans la recherche d'une signification se situant sur le plan rationnel mais dans l'éveil d'images qui retentissent en nous et qui incarnent un sens. » (Postic, 1989 : 12)

C'est aussi dans les rapports et relations articulés entre réalité/fiction et « *persuasion et conviction* » (Revault d'Allonnes, 1999 : 84) que se construit la position éthique du chercheur.

Préoccupations éthique ou convictions morales ?

Ainsi, dans les sciences humaines et sociales, la visée de la recherche ne peut se classer ou s'organiser en catégories étanches entre « recherche fondamentale », « recherche appliquée » et/ou intervention. Corcuff montre comment les sociologues ont souvent voulu proposer une « *critique sociale émancipatrice* » (Corcuff, 2012 : 8) susceptible de lutter contre l'oppression et la domination, par la critique scientifique de la « réalité sociale ». D'une façon analogue, les recherches sur l'éducation à l'interculturel²² ou en didactique des langues²³, les approches plurielles ou la didactique du plurilinguisme s'accompagnent souvent de visées humanistes et d'objectifs d'intervention. Les convictions des chercheurs comme homme, femme ou citoyen et leurs imaginaires animent les chercheurs, au-delà de leurs postures épistémologiques, et colorent leur(s) recherche(s) voire les poussent à s'engager ou au contraire les font se démarquer de projets scientifiques (Clerc, 2012).

Dans cette perspective, comme c'est le cas pour en anthropologie, on peut considérer que « tout "bon terrain" combine les points de vue de l'insider et de l'outsider et les ethnographes vont et viennent entre l'observation et la participation, selon les situations. » (Ghasarian, 2002, p. 10). Cette mobilisation réflexive (autour des convictions du chercheur, ses a priori, ses intuitions nourries par ses expériences et son parcours) invite le chercheur à tenter de mettre à distance son rapport à l'objet de sa recherche, non pour le nier ou l'éradiquer mais pour le mettre au service de sa réflexion :

« En ce sens, la réflexivité, le "retour sur soi" et son activité sont les seuls remèdes à l'intellectualisation et les moyens d'améliorer la qualité d'une recherche. [...] Chaque texte écrit par des chercheurs en sciences humaines n'est pas le reflet d'une réalité mais plutôt celui d'une sensibilité. » (Ibid., 2002 : 11-13)

Pour autant, la réflexivité en situation de recherche n'est pas et ne devrait pas être une introspection intime dont l'objectif serait tourné vers le seul « soi », portant au relativisme au prétexte de l'excuse de ce « soi »²⁴ : « *Elle [la démarche réflexive] ne doit pas se tromper d'objet et conduire l'ethnologue à mirer sa propre image à travers le prisme du terrain.* » (Fainzang, 2002, p.63). Il s'agit de prendre à son compte et de tenir compte des outils scientifiques pour les retourner sur soi, dans une tentative d'élucidation de ce qui peut l'être... Il ne s'agit donc plus là seulement de parler d'implication dans la situation ou le contexte de la recherche, auprès des acteurs ou des structures, dans ou par les démarches ou dispositifs. Il s'agit de réfléchir à la façon dont les convictions et les visées de la recherche sont mobilisées et rendues visibles ou accessibles par les chercheuses eux-mêmes. Ainsi, il semble aller de soi

²² Abdallah-Preteuille, 1999, 2003 ; Demorgon 2002 ; Camilleri et Cohen-Emerique, 2000 ; Goï, 2012, etc.

²³ Debono & Goï, 2012, Causa, 2012, Auger, 2010, Aden 2009, etc.

²⁴ Comme dans d'autres circonstances où un certain relativisme est prôné, par prétexte ou excuse de la « chose culturelle », ou de la « chose sociale », etc.

que « *de nombreux chercheurs et institutions scientifiques se considèrent comme appartenant à un monde en soi qui vise naturellement le bien de l'humanité.* » (Doucet, 2010 : n.p.) mais rien n'est moins sûr si l'on s'en réfère – par exemple – aux expérimentations eugénistes. Quand bien même ce qui serait visé serait le bien de l'humanité ou son évolution vers le progrès et la fin des tyrannies, ce qui serait le progrès pour certains ne le serait pas pour d'autres et réciproquement. La nécessité devient alors de réfléchir à la distinction entre l'éthique de la recherche et du chercheur, individuelle ou plus ou moins collectivement partagée, et la visée morale de son action²⁵ :

« *La vie éthique ou morale est une exigence d'humanité. Elle naît du désir des personnes du donner sens à leurs actes et d'agir en vue du bien. Composée de règles d'action, de normes, de valeurs, de vertus, de représentations du bien ou de ce qui est sensé, elle vise à rendre la vie plus humaine, et met en œuvre la liberté des personnes dans leur relation avec les autres, avec elles-mêmes[...]* » (Thomasset, 2013 : 813)

Cette visée morale voire moralisatrice de la recherche se construirait sur un soubassement de valeurs et de principes permettant au chercheur de distinguer pour lui le bien du mal, dans un objectif normatif et « *conforme aux bonnes mœurs*²⁶ » (Dubois, Mitterand, Dauzat, 2004 : 487). Le chercheur serait alors traversé des tensions entre une conception personnelle de ce qui serait juste ou injuste, acceptable ou inacceptable et ce que serait une forme d'expression d'une norme individuelle ou collectivement partagée.

Conclusion

Dans ce texte, j'ai cherché à montrer comment, à partir d'un programme de recherche tel que PARAADIV, le chercheur est invité à s'interroger sur la *personne* et les dimensions subjectives engagées par les acteurs comme par les chercheurs dans la recherche, tout autant que sur ce qui lui paraît objectivable. En montrant comme s'est élaboré le programme, en rapportant un certain nombre d'éléments d'analyse des situations liées à l'accueil des EANA et à la problématique de leur insertion scolaire, en déclinant les démarches choisies et les fondements épistémologiques sous-tendus, j'ai voulu revisiter le parcours scientifique qui fut le mien et les perspectives sur lesquelles s'ouvre la recherche aujourd'hui.

Il me semble que ce qui s'ouvre à travailler à présent, c'est la réflexion sur les dimensions morales et éthiques implicites de l'intervention du chercheur dans le champ social et plus particulièrement, pour ce qui nous occupe, éducatif. Il s'agit que celui-ci s'interroge sur ses propres valeurs, sur la façon dont elles forment un *background* plus ou moins accessible à sa conscience, et qui le porte à agir dans telle ou telle perspective ou orientation. Il n'est pas question – me semble-t-il – que le chercheur vise à ce que sa recherche l'amène à rendre conforme d'autres que lui à ce que serait sa morale propre : il s'agirait alors d'imposer comme norme ses propres valeurs ou ses convictions, faisant peser le poids symbolique du caractère (pseudo)scientifique de ses propos.

La dimension d'intervention que porte la recherche de manière plus affirmée encore en sciences humaines et sociales que dans d'autres disciplines, n'est pas et ne doit pas être confondue avec l'expression des convictions morales du chercheur ou celles des donneurs d'ordre. Il ne s'agit pas de dire que les convictions du chercheur, ses principes moraux et les valeurs qui sont les siennes ne doivent pas être mis en jeu dans ses travaux scientifiques : je

²⁵ Cette entreprise serait passionnante mais bien trop ambitieuse dans le cadre de cet article. Je me contente donc d'en indiquer les prémisses ici, considérant les termes « morale » et « éthique » dans leur acception courante et non discutée d'un point de vue conceptuel scientifique.

²⁶ Définition de « morale » dans le dictionnaire étymologique référencé ici.

professe ici qu'il est impossible d'en faire abstraction et je revendique le caractère subjectif de toute recherche. Mais j'indique aussi qu'il est nécessaire de travailler *avec* cette subjectivité, sans l'é luder. Et je prétends tout autant qu'il faut que le chercheur veille à pouvoir rendre compte de ce qui l'anime (Clerc, 2012), de même qu'il doit veiller autant que faire se peut à ce que ses travaux ne soient pas instrumentalisés au titre de ses valeurs et ses convictions.

La recherche impliquée doit avancer dans une démarche éthique plutôt que dans une visée morale : en développant la réflexivité sur les convictions symboliques à l'œuvre mais sans que celles-ci ne deviennent des *jugements de valeurs* sur les acteurs, les situations, les contextes, les phénomènes... Sous-tendue par des valeurs morales peu ou pas travaillées (humanistes ou non), la recherche pourrait alors ouvrir le champ à de nouvelles *doxa*, plus ou normatives : par exemple, les travaux pensés dans une perspective de relativisme culturel peuvent être taxés de bienveillance coupable envers des pratiques barbares au prétexte de « l'excuse culturelle ». L'inverse est tout aussi vrai lorsqu'il s'agit de nier la valeur culturelle d'un peuple au prétexte d'un progrès pensé comme universaliste.

Le propos n'est pas ici de lister les situations où l'intervention sociale et l'implication du chercheur dans ce qui le constitue comme personne morale sont convoquées, à tort ou à raison. Mais je considère que de telles questions méritent d'être posées : le cas de la controverse autour de la notion de Français Langue d'Intégration et ses déclinaisons d'intervention sociale en termes de politiques linguistique et migratoire²⁷ est un exemple significatif où des valeurs et convictions peu élucidées ont formé le lit revendiqué comme scientifique de conséquences pragmatiques qui gagneraient à très fortement d'être interrogées.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos-Economica, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Hachette, Paris.
- AUGER N., 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France*, Editions des archives contemporaines, Paris.
- ASSOUN P.L., 1986, « L'exemple est la chose même », dans *Bulletin de psychologie*, 1985-1986, pp. 777-782.
- BALLINT M., 1966, *Le médecin, son malade et sa maladie*, Payot, Paris.
- BIGOT V., CADET L. (dir.), 2011, *Discours d'enseignants sur leur actions en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve, Paris.
- BRUNEAU A., CASTELLOTTI V., DEBONO M., GOÏ C., HUVER E., 2012, « Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI », *Diversité*, 170, <http://www2.cndp.fr/revueVEI/170/retoursur.pdf>.
- BUCHETON D., 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès Editions, Paris.
- CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M., 2000, *Chocs de culture*, L'Harmattan, Paris.
- CARRE P., CASPAR P., 1999, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2012, « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétation en didactique des langues », dans Goï C. (dir.), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, Paris.

²⁷ Pour plus d'informations à ce sujet, voir Bruneau *et al.* (2012).

- CAUSA M., 2012, « Le répertoire didactique : une notion complexe », dans Causa M. (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*, De Boeck, Bruxelles, pp. 15-71.
- CLERC S., 2012, « Entre métier d'enseignant-chercheur et engagements militants », Communication à la Journée d'Etude Pluri-L 2012 *Plurilinguisme : question(s) de « savoir-être » ?* – 19 octobre 2012, Université du Maine
- CROZIER M., FRIEDBERG E., 1992, *L'acteur et le système*, Seuil, Paris.
- DEBONO M., GOÏ C. (Eds.), 2012, *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et intervention*, E.M.E, Fernelmont.
- DEBONO M., GOÏ C., 2012, « Pour une approche herméneutique de l'interculturel », dans Debono M., Goï C. (eds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers – Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, EME, Fernelmont, pp. 7-22.
- DEMORGON J., 2002, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Anthropos-Economica, Paris.
- DENOYEL N., 2000, *Le biais du gars, la métis des grecs et la raison expérientielle*, ANRT.
- DOUCET H., 2010, « De l'éthique de la recherche à l'éthique en recherche », dans *Revue Ethique Publique*, Vol. 12, *Responsabilité sociale et éthique de la recherche*, n°1, <http://ethiquepublique.revues.org/88>.
- DUBOIS J., MITTERAND H., DAUZAT A., 2004, *Dictionnaire d'Etymologie*, Larousse, Paris.
- DURAND G., 2003, *L'imagination symbolique*, PUF, Paris.
- GHASARIAN C. (dir.), 2002, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Armand Colin, Malesherbes.
- FAIZANG S., 2002, « De l'autre côté du miroir », dans Ghasarian C. (dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Armand Colin, Malesherbes.
- GOÏ C. (Dir.), 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, Paris.
- GOÏ C., 2012a, « Itinéraire(s) avec l'interculturel : rencontre(s) altéritaïre(s) et didactique », dans Debono M., Goï C. (eds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers – Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, EME, Fernelmont, pp. 107-130.
- GOÏ C., 2012b, « Altérité et imaginaire en éducation et formation », dans Bertin G. et Pesqueux Y., *Imaginaires, Savoirs, Connaissance*, CNAM Editions, Angers, pp. 195-202.
- GOÏ C. et HUVER E., 2013, « Diversités et réflexivités : Quelles empreintes pour quelles interprétations ? », dans Béziat J. (Dir.), *Réflexivité en contextes de diversité*, L'Harmattan, Paris, pp. 177-192.
- GOÏ C. et HUVER E., 2012, « Ecole et construction identitaire : travailler avec l'altérité des élèves nouveaux arrivants », dans Sauvage J. et Demougin F. (dirs.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, L'Harmattan, Paris, pp. 241-247.
- GOÏ C. et HUVER E., 2010, « Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », dans *Cahiers de Sociolinguistique*, 15, PUR, Rennes, pp. 97-108.
- GRAWITZ M., 2000, *Les méthodes en sciences sociales*, Dalloz, Paris.
- HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.
- HELLER, M. et MOÏSE, C., 2009, « Conversation : la co-construction d'un positionnement interprétatif » dans D. de Robillard (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, *Cahiers de sociolinguistique*, 14, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 13-25.

- HUVER E. et GOÏ C., 2013, « Accueil des élèves migrants à l'école française, des pratiques et des postures ségrégatives et/ou inclusives ? », dans Bertucci M.-M. (Dir.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?*, Glottopol, 21, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_21/gpl21_08goi_huver.pdf.
- HUVER E. et GOÏ C., 2013, « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », dans Galli H., Verney-Carron N. et al. (dir.), *La didactique au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*, Editions universitaires de Dijon, Dijon, pp.191-204.
- HUVER E., 2012a, « L'évaluation des enfants nouveaux arrivants : problèmes spécifiques ou problématiques transversales ? », dans *La pression évaluatrice – Quelle place pour les plus faibles ?*, VEI Diversité, 169, pp. 175-181. Accessible en ligne : <http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/premiers-pas-vers-la-comprehension-du-discours-pedagogique/reperes.html>.
- KHON R., NEGRE P., 2003, *Les voies de l'observation*, Nathan, Paris.
- LADRIÈRE J., LECARME J., MOATTI C., « Engagement », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 6 décembre 2012. url : <http://0-www.universalis-edu.com/portail.scd.univ-tours.fr/encyclopedie/engagement/>
- LE BOTERF G., 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Editions d'organisations, Paris.
- LE BOTERF G., 1997, *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'organisations, Paris.
- LE MOIGNE J.L., 2001, *Le constructivisme*, Tome 1, L'Harmattan, Paris.
- MAUSS M., 2012, *Essai sur le don*, PUF, Paris.
- MUCCHIELLI A., 2009, *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris.
- PENSO-LATOUCHE A., 2000, « Pour en finir avec le savoir-être », <http://www.apl-conseil.com/savoiretre.pdf>.
- PIERRE G., 2006, *Le corps, la voix, le texte – Arts du langage en langues étrangères*, L'Harmattan, Paris.
- POSTIC M., 1989, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, PUF, Paris.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., GOÏ C., 2013, « Postures de chercheurs et méthode: du choix des médiums au croisement des interprétations », dans *Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques*, Cahiers de Sociolinguistique, E.M.E., Fernelmont.
- REVAULT D'ALLONNES C., 1999, *La démarche clinique en sciences humaines*, Dunod, Paris.
- ROBILLARD de D., 2012, « Qui a peur du qualitatifisme ? » dans GOÏ C. (Dir.), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, Paris, pp 67-78.
- ROGERS C., 2005, *Le développement de la personne*, Dunod, Paris.
- THEVENET M., 2004, *Le plaisir de travailler – Favoriser l'implication des personnes*, Editions d'Organisation.
- THOMASSET A., 2013, « Ethique », *Dictionnaire encyclopédique d'éthique chrétienne*, dans Lemoine L., Gaziaux E., Müller D. (dir.), Editions CERF, Paris, pp 813-832.
- WITTGENSTEIN L., 2004, *Recherches philosophiques*, Gallimard, Paris.
- WRIGHT MILLS C., 2006, *L'imagination sociologique*, Editions La Découverte, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : N. Auger (Université de Montpellier) – Philippe Blanchet (Université Rennes 2) – Didier de Robillard (Université F. Rabelais, Tours) – Muriel Molinié (Université de Cergy-Pontoise) – Isabelle Pierozak (Université F. Rabelais, Tours) – Marie-Madeleine Bertucci (Université de Cergy-Pontoise) – Silvia Lucchini (Université Catholique de Louvain) – Marie-Claude Penloup (Université de Rouen) – Gabrielle Budach (Université de Southampton).

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425