



HAL
open science

Diversités et réflexivités : Quelles empreintes pour quelles interprétations ?

Cécile Goï, Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Cécile Goï, Emmanuelle Huver. Diversités et réflexivités : Quelles empreintes pour quelles interprétations ?. Jacques Béziat. Analyse de pratiques et réflexivité en formation, en recherche et en contextes socio-éducatifs, L'Harmattan, pp.177-193, 2013. <hal-01057568>

HAL Id: hal-01057568

<https://univ-tours.hal.science/hal-01057568v1>

Submitted on 27 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Diversités et réflexivités :
Quelles empreintes pour quelles interprétations ?

Cécile GOÏ, EA 3207 PREFics-Dynadiv

Emmanuelle HUVER, EA 3207 PREFics-Dynadiv

De nombreux chercheurs ont montré qu'en éducation, les pratiques pédagogiques sont très fortement corrélées aux épistémologies de référence des acteurs, voire aux idéologies dont elles sont porteuses (Houssaye, 1993 ; Postic, 2001). Ainsi, face à la diversité linguistique et culturelle, les pratiques et les postures des enseignants sont largement influencées par leurs représentations des notions de langue, de culture, de diversité, d'insertion, de ce qu'ils identifient comme tel et des liens qu'ils tissent entre elles (Auger, 2008 ; Castellotti et Moore, 2002, etc.). Dans le prolongement de ces travaux, nous avons souhaité continuer à explorer ces représentations, et notamment les liens construits par différents enseignants entre diversité (linguistique et culturelle) et insertion, en nous intéressant à des situations généralement perçues comme particulièrement diversitaires, à savoir les situations liées à l'accueil et à la scolarisation des Elèves Nouvellement Arrivés en France (désormais ENA).

Dans cette perspective, nous avons construit un dispositif méthodologique destiné à explorer les pratiques et les représentations d'enseignants impliqués dans cet accueil. Or, ce dispositif a fait émerger des moments forts de réflexivité, moments imbriqués et mutuellement construits, qui posent de manière particulièrement centrale la question de la réflexivité et de la diversité, non seulement comme thématiques mais aussi comme démarches de productions de connaissances (i.e. comme principes et enjeux de la recherche).

C'est cet aspect que nous aborderons ici, en explicitant, dans un premier temps, la manière dont s'est construite la démarche de recherche, notamment au regard de la place et du statut qu'y occupe la réflexivité. Ensuite, à partir de deux entretiens choisis dans le corpus général, nous rendrons compte des processus réflexifs diversement à l'œuvre dans ce travail, ce qui nous amènera, pour finir, à interroger ce qu'il en serait de la place et du rôle des interprétations des acteurs (dont le chercheur) dans des formes de recherche fondées sur la co-construction par le biais des interprétations croisées.

1. Méthodologie et premiers résultats

1.1. D'un dispositif de recherche à ses principes... et vice versa

Notre démarche s'ancre initialement dans une conception polyphonique, intersubjective et située des phénomènes de transmission et d'appropriation en langues :

- *polyphonique* dans le sens où ceux-ci mettent en résonance différentes voix diversement situées qu'il s'agit d'identifier. Beacco (2011 : 35) identifie par exemple quatre formes de savoirs en DDL (les savoirs savants, les savoirs savants diffusés/divulgués, les savoirs d'expertise et les savoirs sociaux) qui interagissent entre elles, « à la fois comme origine, objet ou produit de la recherche, ce qui est sans doute propre aux disciplines d'intervention sociale » (*ibid.*) ;
- *intersubjective* en ce que nous considérons qu'usages et représentations (en l'occurrence de l'enseignement et de l'apprentissage des langues) sont largement indissociables et se construisent mutuellement ;
- *située* dans la mesure où ces voix, ces usages, ces représentations contribuent à construire et sont construites par les situations d'enseignement / apprentissage, ce qui accorde aux dimensions biographiques et historiques une place singulière et renouvelée.

En d'autres termes, nous partons du principe que les acteurs n'*appliquent* pas les notions et les théories de référence sur les langues et leur enseignement / apprentissage, mais qu'ils se les approprient et les mettent en œuvre de manière singulière, les transforment, les bricolent, voire les dévient, les ignorent et/ou s'en inventent d'autres et que, de ce fait, ils ont « des choses à dire » sur leurs pratiques et ce qui les fonde :

« La « conversation avec une situation », selon l'heureuse formule de Schön(1994), est une activité mentale de haut niveau, qui mobilise, du moins lorsque le problème l'exige, de multiples ressources pour trouver une solution originale. Un raisonnement professionnel n'est pas assimilable à une suite de syllogismes, il fait appel à une forme d'intuition, de création, de bricolage, à partir de la science, *mais aussi*¹ de l'expérience et de l'expertise du praticien » (Perrenoud, 2004 : 1)

D'ailleurs, en DDL, de nombreux travaux se sont développés depuis les années 80 sur les pratiques et les représentations des enseignants de langue. Sous l'impulsion de Dabène et al. (1990), un certain nombre de travaux se sont intéressés à la description fine de l'activité enseignante par l'analyse des pratiques² et/ou l'analyse des discours³ de classe. Toutefois, dans un premier temps, la question des représentations a été plus ou moins totalement évacuée

¹ C'est nous qui soulignons.

² Cf. entre autres les travaux d'Altet, Clot, etc. et pour la DDL : Cambra Giné (2003) par exemple.

³ Cf. pour la didactique des langues les travaux de Cicurel, Bigot, Rivière...

au bénéfice d'une centration quasi-exclusive sur les pratiques. C'est ce qui explique le développement ultérieur de travaux plus centrés sur les représentations des langues et/ou du métier d'enseignant de langue (Castellotti, Moore, Marquillo Larruy, etc.) et de dispositifs de recherche permettant de confronter les enseignants à leurs pratiques (ou aux pratiques de leurs pairs) afin d'accéder à la face cachée de l'agir professoral (cf. à ce sujet Bigot et Cadet coord. 2011).

Le dispositif que nous avons élaboré, qui s'inscrit dans le programme de recherche PARAADIV⁴ (PARcours d'Apprenants, Altérité DIVersité), vise également (ou visait initialement en tout cas – cf. *infra*) à croiser des pratiques d'enseignants et leurs discours sur leurs pratiques afin de les amener à expliciter la manière dont ils « disent et pensent leur travail, (...) le conçoivent et (...) le vivent » (Goigoux 2001 : 130). A cet effet, dans le cadre d'un des volets du programme consacré plus particulièrement aux pratiques professionnelles d'enseignants accueillant des ENA et aux interactions entre leurs pratiques, leurs représentations et leurs expériences (expériences de formation, d'enseignement, de vie), nous avons mis en place un dispositif de recherche en deux temps :

- un premier temps de recueil de moments de la vie scolaire de collégiens ENA filmés par nos soins ;
- un second temps d'entretiens, qui, sur la base d'une sélection d'éléments filmés que nous jugeons saillants du parcours de ces enfants, vise à croiser les interprétations construites par les enseignants interviewés.

La réflexivité occupe donc ici une place centrale puisqu'il s'agit, pour les enseignants, de réfléchir *sur* leur action et celle d'autres. Cependant, elle ne constitue pas seulement une thématique dont il s'agirait de relever et d'analyser les empreintes et les traces. Nous verrons en effet qu'entre nos motivations initiales, la manière dont nous nous sommes saisies du dispositif et les étapes de théorisation de nos pratiques de recherche, de l'eau a coulé sous les ponts. C'est donc également au récit de cette expérience que nous consacrerons cet article, la réflexivité étant alors à entendre non seulement comme *le sujet* de la réflexion (identification de moments de réflexivité) mais aussi comme *son principe*.

Nous mobiliserons ici plus particulièrement une séquence filmée d'évaluation diagnostique⁵ menée en septembre 2009, ainsi que deux entretiens menés à partir d'extraits choisis dans la

⁴ Ce programme de recherche de l'équipe Dynadiv est porté par Cécile Goï, Emmanuelle Huver et Elatiana Razafimandimbimanana. Il a été initié en 2009, et il porte sur l'accueil, l'insertion et le parcours d'ENA à l'école française. Voir le site du projet PARAADIV (Parcours d'Apprenants Altérité DIVersité), <http://www.wix.com/dynadiv/paraadiv> et le site de l'équipe Dynadiv : <http://dynadiv.univ-tours.fr/>.

⁵ Dans le cadre du dispositif d'accueil des ENA, il est en effet procédé à une évaluation diagnostique au début de leur insertion scolaire : depuis 2002, cette évaluation comporte officiellement, outre des activités visant à évaluer

séquence filmée. Les témoins sont tous deux enseignants de FLS et présentent des profils contrastés :

- Caroline est une femme de 35 ans environ, enseignante de lettres depuis 10 ans, enseignante de FLS en collège depuis 3 ou 4 ans ;
- Daniel est un homme, de 50 ans environ, professeur des écoles depuis une trentaine d'années, enseignant de FLS en collège depuis une quinzaine d'années.

1.2. Les enseignants, l'évaluation et la diversité linguistique et culturelle

Lorsque nous avons entamé cette recherche, il s'agissait essentiellement pour nous de croiser des pratiques (observées et filmées par nous) et des discours sur ces pratiques (produits par les enseignants), en nous attachant plus particulièrement à leur manière d'envisager la diversité linguistique et culturelle et, ainsi, l'altérité de leurs élèves et ce que cela dit de leur rapport à leur altérité propre.

A cette fin, nous avons sélectionné des extraits « mettant en scène » ces thématiques d'une manière qui nous a semblé à la fois particulièrement saillante et contrastée. En effet, lors des prises de vue durant la passation des évaluations diagnostiques, nous avons été frappées par la différence de pratiques, mais aussi de postures de Caroline et Daniel. Si Daniel adopte une attitude que nous considérons comme très aidante, réassurante et ouverte, Caroline adopte quant à elle une attitude de retrait face à une élève nettement en difficulté. Le choix des extraits soumis à l'auto/hétéro-confrontation résultait essentiellement de ce constat initial : nous souhaitions voir ainsi quelles catégories interprétatives les témoins allaient mobiliser pour nous expliquer et pour s'expliquer la situation telle qu'ils la percevaient.

Les discours produits par Caroline et Daniel laissent paraître un certain nombre de représentations et de valeurs communes, fondées sur :

- un véritable souci de l'élève, de son développement, de son bien-être. L'un comme l'autre se présentent comme et sont manifestement des enseignants impliqués dans leur métier. Ainsi, Daniel a accepté de prendre des responsabilités de coordination pédagogique et Caroline a repris des études de FLE suite à son arrivée dans une classe d'accueil pour ENA. De même, tous deux parlent régulièrement au cours de leurs entretiens de la prise en compte des besoins affectifs des élèves, et soulignent notamment le caractère « traumatisant », « anxiogène », « terrifiant » des évaluations diagnostiques ;

- une affirmation forte et explicite du rôle positif de la diversité linguistique et culturelle. Caroline évoque ainsi longuement la place qu'elle accorde à la diversité et à l'altérité (linguistique et culturelle, mais pas seulement) dans sa classe « ordinaire », celle-ci étant très explicitement valorisée comme un vecteur de développement, de décentration et d'ouverture pour tous les élèves ;
- une épistémologie paradoxalement très monolingue : ils expriment tous deux une conception cloisonnée des langues, et centrent leurs préoccupations quasi-exclusivement sur le français. De même, tous deux sont très perplexes et dubitatifs face aux extraits présentant une collègue parlant un long moment en anglais (si ce n'est exclusivement d'ailleurs) avec un des élèves au moment de son évaluation.

Cependant, Caroline et Daniel ne mettent pas l'accent sur ce fond commun partagé : la mise en scène volontairement contrastée les conduit en effet plutôt à comparer les pratiques sous l'angle de leurs différences, maximisant de fait celles-ci et faisant ainsi apparaître en creux des catégories d'interprétation, dont massivement celle de la « culture professionnelle ».

2. Le préjugé de la culture professionnelle... et son dépassement

2.1. La culture professionnelle : une catégorie interprétative pertinente?

Lorsque nous avons observé les enseignants pendant la séance d'évaluation diagnostique, nous avons nous-mêmes émis cette hypothèse et (pré)jugé⁶, au vu des observations effectuées, que la « culture professionnelle » constituait vraisemblablement un facteur déterminant dans les différences de pratiques et de postures observées au regard de l'évaluation et de la langue. Ce « résultat » nous a d'ailleurs semblé suffisamment prégnant et intéressant pour que nous commencions à communiquer sur ce sujet⁷.

De même, Caroline et Daniel interprètent les différences relevées dans les extraits comme relevant essentiellement d'une opposition entre enseignants du premier et du second degré. Ce faisant, ils présentent leurs cultures professionnelles (au sens de Dubar (2000), i.e. recouvrant des pratiques et des valeurs partagées et une dimension biographique plus précisément liée aux parcours de formation) comme fondatrices de leurs pratiques et de leurs représentations et

⁶ (Pré)juger étant ici à entendre comme « prendre une décision provisoire », mais peut-être aussi comme « porter un jugement prématuré ».

⁷ « Les premiers résultats montrent une incidence remarquable entre la formation initiale, le corps professionnel et la culture qui y est attachée et le mode relationnel ou pédagogique durant la passation. La manière dont les acteurs analysent l'action et les interactions pédagogiques (...) apparaît particulièrement liée à la culture professionnelle et aux représentations des enseignants et formateurs. » (proposition de résumé pour le colloque « *Réflexivité en contexte de diversité : un carrefour des sciences humaines ?* » Université de Limoges - les 1 et 2 décembre 2010 - DYNADIV EA4246 Tours-Poitiers-Limoges.

comme le facteur de clivage par excellence (pour une étude plus approfondie de cette question, cf. Huver et Goï à paraître).

C : Mais je trouve que là-dessus, mes collègues du 1er degré, ils ont une vision beaucoup plus large, mais moi, je suis pas prof de maths, je suis prof de lettres, j'ai vraiment un cursus de lettres, et j'ai pas la vision globale que peuvent avoir Daniel ou G⁸. Et ça c'est vraiment quelque chose qui nous manque, parce que c'est vraiment au niveau de la formation que ça joue (...). Je trouve que la formation est plus intéressante par rapport à ce genre de public que celle que moi j'ai eue. Et je trouve ça... dur (...) Un professeur des écoles, il va cibler directement la chose, alors que moi, je sais pas faire ça, parce que, parce que j'ai pas eu la formation.

D : B, même G, on va tenir le même discours. (...)

[Chercheure] : donc B, G, toi, vous êtes tous les trois

D : on est INSTIT, on est instits, oui, on a cette approche-là.

[Ch] : Parce que B, elle est arrivée après Caroline ou F, elle est moins ancienne dans la fonction

D : c'est vrai, c'est vrai, tu as raison. Mais dans une évaluation, B et moi, on les sent pareil les évaluations ; nos compte-rendu, ils sont identiques, on va chercher les mêmes choses.

Les catégories de l'identité et de la culture professionnelles constituent donc vraisemblablement des catégories interprétatives pertinentes, ou, en tout cas, qui semblent faire sens, pour les enseignants et pour nous en tant que chercheures. Nous nous sommes alors interrogées sur la prépondérance de cette catégorie interprétative, en nous demandant s'il ne s'agissait pas, au moins en partie, d'un allant de soi implicitement partagé par tous – nous y compris, prises que nous étions peut-être dans un « imaginaire collectif » (Giust-Desprairies, 2003) ou encore dans un « imaginaire communautaire » (Boyer, 2003), qui procédait sinon d'une explication déterministe, au moins d'une homogénéisation des catégories mobilisées.

2.2. La notion de culture et son potentiel d'homogénéisation

Caroline et Daniel pensent ces catégories (professeur des écoles, enseignant du second degré) comme homogènes (« nous, on est instit »), gommant ainsi de fait l'hétérogénéité, et donc la pluralité des postures au sein d'une même profession. Pourtant, celle-ci est bien présente dans les séquences proposées au visionnage. En effet, F, qui apparaît dans l'extrait, est certes enseignante de Lettres du second degré (cf. *supra* note de bas de page), mais elle met en œuvre des stratégies et laisse percevoir une posture très différente de celle de Caroline, posture que nous avons par ailleurs observée partiellement chez Daniel, et que l'on aurait pu interpréter comme un attribut prévalent d'une formation initiale « premier degré » (recours à l'anglais, prise en compte des cultures éducatives antérieures de l'élève, étayage fort de l'élève évalué, etc.).

⁸ NB : B, G et F sont des collègues également impliqués dans ce dispositif d'accueil des ENA. B et G sont professeurs des écoles ; F est certifiée, enseignante de français.

De même, ils ne reconnaissent pas (ou tout au moins ne manifestent pas) que la diversité de leurs profils puisse être un atout pour l'insertion des élèves. Ils affirment tous deux au contraire que l'identité professionnelle des professeurs des écoles est plus adéquate et pertinente au regard des enjeux d'insertion des ENA, de l'appréhension globale de l'enfant, bref, du fond commun de valeurs que Caroline et Daniel partagent.

C : Des gens comme B ou Daniel m'impressionnent beaucoup, parce que, intuitivement, ET de par leur formation, il y a des choses que je vais mettre beaucoup plus de temps à voir ou à sentir. Sur les évaluations, c'est flagrant.

D : j'ai l'impression que l'instit... nous instit, on va essayer de valoriser. Les personnes qui ont une formation plus CAPES, plus prof, ils vont plus tac, tac, tac, et pourtant on a les mêmes lignes à lire, le même item. Je pense que pour les évaluations, c'est pareil, on a un fonctionnement, une approche un peu...

On voit bien ici en quoi l'interprétation de la différence et de l'altérité à l'unique aune d'un « culturel » conçu comme objet plutôt que comme processus revient à maximiser d'une part les différences entre les groupes ainsi constitués et, d'autre part, l'homogénéité à l'interne de ces groupes : une forme d' « uniformisation différentielle » (Camilleri, 1989). Cette orientation culturaliste n'est pas spécifique à ces deux enseignants ni à cette situation puisqu'on retrouve des démarches similaires dans certaines recherches en DDL, qui s'attachent à définir et à décrire des cultures d'enseignement ou encore des cultures d'apprentissage, comme si les unes ou les autres étaient indépendantes des personnes qui les habitent, les agissent et leur donnent sens (Huver 2011).

Nous avons alors exploré d'autres pistes d'interprétation et de catégorisation possibles, ce qui nous a amenées à nous poser la question des imaginaires qui traversent et travaillent les sujets.

2.3. D'autres interprétations possibles : la place des imaginaires

2.3.1. Imaginaire et didactique des langues

La notion d'imaginaire, lorsqu'elle est convoquée en DDL, ignore souvent la dimension du symbolique et de l'historique pour se limiter à des dimensions représentationnelles, principalement sous la forme de représentations sociales des langues, projections anticipatrices qui présideraient aux choix d'apprentissage (Auger, Dervin, Suomela-Sami, coord. 2009). Houdebine (2003), quant à elle, aborde la notion d'imaginaire linguistique par une entrée essentiellement sociolinguistique, où les représentations de la langue « normale » ou de la langue normée tiennent l'essentiel du propos. La question d'un imaginaire didactico-linguistique créatif et fondateur des pratiques et des représentations reste en revanche peu posée.

Quant à nous, nous éclairerons provisoirement cette notion en indiquant qu'elle inscrit la relation éducative et didactique dans une perspective empreinte de symbolique, « 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 : 13).

Or, en considérant de manière conjointe les pratiques observées des enseignants et leurs discours sur ces pratiques, il nous est apparu que les discours de Caroline et de Daniel étaient travaillés par des imaginaires très différents, qui nous semblaient tout aussi pertinents que la « culture professionnelle » pour pouvoir rendre compte de ce que nous percevons comme un contraste fort entre leurs pratiques respectives (en tout cas, telles qu'elles nous ont été données à voir lorsque nous les avons observées)⁹.

2.3.2. Caroline : un imaginaire de la maîtrise

Dans cette perspective, on peut avancer que Caroline s'inscrit dans ce que nous pourrions nommer avec Jorro (2000) *l'imaginaire de la maîtrise*, qui se caractérise par l'insistance sur les outils, l'objectivité, l'exactitude et le prescriptif et qui, chez Caroline, se manifeste par exemple :

- dans sa représentation de la langue, qu'il s'agit de maîtriser : Caroline envisage les enfants sous l'angle quasi-exclusif de leur non-compétence en français, projetant de fait sur eux une identité « a-langagière » (Huver et Goï, 2010). Couplé à son souci empathique du bien-être des enfants, il en résulte qu'elle met très souvent l'accent sur « la difficulté qu'il y a à débarquer dans un pays et de ne RIEN comprendre » (extrait entretien) voyant en l'autre face à soi « un personnage symbolique, [par lequel] on échappe au face-à-face avec le personnage réel » (Postic, 1989 : 16) ;
- dans ses pratiques d'évaluation : lors des évaluations diagnostiques, Caroline se plonge dans une prise de notes abondante, destinée à argumenter au mieux le diagnostic effectué.

2.3.3. Daniel : un imaginaire de la construction

Le discours et les pratiques de Daniel renvoient quant à eux à un « imaginaire de la construction » (Jorro 2000). Ainsi, du point de vue des langues, Daniel fait une place importante aux processus d'appropriation, en soulignant à plusieurs reprises que « ça vient petit à petit ». De même, au moment des évaluations, on peut voir qu'il ne s'attache pas tant aux résultats des activités qu'à une observation attentive des élèves en train de mener ces

⁹ Pour une analyse plus détaillée, cf. Huver et Goï à paraître.

activités. Enfin, contrairement à Caroline qui ne laisse aucune place à l'imprévu et au flou, Daniel accepte, voire revendique ces dimensions au sein de son activité professionnelle :

Que ce soit utile, que ce soit un outil utile, tout en sachant qu'il n'est pas VRRAI. Il te donne des pistes, mais il te donne pas tout, après une semaine de travail avec l'élève tu vas te dire, ah ben il a des qualités que j'avais pas vues. L'élève, il va prendre sa place et il va parler un petit peu « tiens ce jour-là, j'aurais pas pensé qu'il pouvait savoir tout ça ».

Ainsi, la notion d'imaginaire nous semble, à la lumière de cette rapide analyse, particulièrement intéressante et féconde pour le champ de la DDL. En effet, elle subsume la notion de représentations en ce qu'elle permet de rendre compte de manière intégrée des pratiques, des discours sur les pratiques et des représentations des acteurs – en l'occurrence les enseignants –, et, par conséquent, des théories que ceux-ci se sont forgées à propos de l'exercice de leur métier.

Par ailleurs, au-delà de ces possibles interprétations multiples des pratiques et des représentations de la langue et de son enseignement, cette démarche de déconstruction des allant de soi des enseignants et de nos propres préjugés nous a également, et plus fondamentalement, amenées à réfléchir au statut même du chercheur et de l'activité dite scientifique.

4. Conséquences et implications : la diversité et la réflexivité comme productrices de savoirs

4.1. Tissage, dé tissage, retissage...

Ce processus de tissage, dé tissage, retissage des interprétations produites (par les enseignants et les chercheuses) pour construire du sens nous a amenées à conceptualiser autrement le dispositif que nous avons mis en place. Il nous est en effet apparu que les moments d'auto/hétéro-confrontations aux extraits de séquences filmées ne permettaient pas tant d'« accéder » à la face cachée de l'agir professoral que de *croiser* des interprétations diverses. En effet, dans les entretiens, nous ne recueillons pas uniquement la parole des témoins, nous la confrontons explicitement aux interprétations produites par les autres témoins précédemment entendus, ainsi qu'à nos propres interprétations :

Daniel : moi j'ai pas l'impression qu'il faut pas trop que j'en fasse, j'ai l'impression que j'en fais trop, qu'il faut encore plus euh (mouvement des mains – apaisement, recul) plus lâcher, mais être LA, mais PLUS le laisser euh, je sais pas pourquoi

Chercheuse : *c'est marrant, parce que Caroline, elle disait l'inverse*

D : ah bon

C : *ouais, elle avait un regard sur elle, où elle trouvait qu'elle en faisait pas assez, que c'était plus accompagnant, la manière dont toi tu t'y prenais. C'est drôle de voir ce double regard.*

La production de discours – croisés – sur les pratiques observées est donc finalement et avant tout révélatrice et génératrice d'altérité (et bien sûr aussi de mêmeté). Or, c'est ce processus de mise en altérité, d'« altération » (Ardoïno 2010) ou encore d'« alter-réflexivité » (Robillard, 2010) qui s'est avéré heuristique, puisque c'est cette collision qui nous a amenées à approfondir notre réflexion, dans différentes directions, dont nous ne donnerons ici qu'un aperçu et dont nous avons conscience qu'elle reste largement à affiner.

4.2. Une nécessaire déconstruction des catégories

La démarche alter-réflexive adoptée nous a également amenées à constamment interroger les catégories mobilisées, à les pluraliser, à faire *avec* (et non sans, contre ou malgré) la subjectivité qui les constitue :

« Le sens qui est conféré aux catégories dépend non seulement de facteurs que l'on pourrait qualifier d'« objectifs » (tels que les méthodologies en usage, la situation sociolinguistique, etc.), mais aussi – et surtout – de facteurs plus « subjectifs »¹⁰, tels que les stratégies de figuration, les parcours personnels, académiques et professionnels et, plus largement, l'identité professionnelle de ces acteurs – qu'elle soit vécue, imaginée et/ou mise en scène. », (Goï, Huver, 2012)

On voit ici par exemple que cette démarche de déconstruction des catégories nous a permis d'interroger la notion de culture : notre hypothèse initiale selon laquelle la pratique des enseignants découlerait en droite ligne de leur identité et de leur culture professionnelles, et donc d'ordre plutôt culturaliste, s'est avérée ne pas épuiser la complexité des phénomènes observés.

4.3. Représentations et imaginaires

Ce dispositif d'interprétations croisées nous a permis de donner la parole aux enseignants, afin qu'ils (se / nous) racontent, de manière réflexive, le processus de construction de leur posture, de leurs représentations et de leurs pratiques professionnelles. Mais le fait d'une part de les amener à témoigner sur la base d'*extraits* de séquences de classe – dont le caractère fictionnel est de fait accentué – et d'autre part d'intégrer explicitement nos propres interprétations en les posant comme à parité des autres interprétations produites, nous a amenées à reconsidérer la notion de représentation. Les espaces d'expression subjective ainsi ouverts nous ont en effet permis de nous distancier d'une conception normative et rationaliste de la notion de représentation, dans laquelle elles sont présentées comme erronées et faisant obstacle à la connaissance scientifique et/ou objective (Bachelard). Nous avons au contraire

¹⁰ Les termes *subjectif* et *objectif* sont employés ici faute de mieux, toute catégorisation, y compris celle des chercheurs, étant à considérer comme subjective en ce qu'elle constitue une interprétation (construite) parmi d'autres et qu'elle dépend des expériences de celui qui catégorise (cf. par exemple les travaux de Ricœur, Veyne, Debaene, mais aussi Huver et Goï à paraître).

commencé à entrevoir le fait que cette démarche et / ou posture de recherche ouvrent une porte à l'imaginaire, dans la mesure où elles assument la subjectivité qui les traversent et qui « travaillent » avec elles. Or, reconnaître que l'imaginaire travaille – pétrit – les sujets, c'est reconnaître que les représentations ne constituent pas un « obstacle épistémologique » et qu'elles sont constitutives de la construction de l'identité, mais aussi des connaissances¹¹ - dont les connaissances scientifiques. Aussi la question ne porte-t-elle pas tant sur la présence de cette dimension dans le chercheur (en tant qu'être humain), que dans le statut qu'il choisit de lui accorder et de lui reconnaître au sein de sa recherche. Poser cette question revient alors à penser autrement la recherche et la démarche scientifique, en ce qu'elle suppose par exemple de repenser le statut des interprétations et des connaissances construites par les témoins et les chercheurs.

4.4. La diversité, l'altérité, la réflexivité comme démarches heuristiques

Le fait de travailler non pas seulement *sur* la diversité et l'altérité (telles que la perçoivent les enseignants – témoins) ou encore sur les traces de réflexivité des témoins, mais *avec* ces notions, nous a permis de les concevoir comme des principes heuristiques, producteurs de connaissances. En effet, la dimension réflexive émanant du croisement, nettement visible au moment du visionnage du film et de l'entretien par exemple, constitue surtout pour Caroline, mais aussi pour Daniel, un véritable moment de formation¹² dont ils disent tous deux qu'il va jouer sur leurs pratiques ultérieures. De même, le mouvement réflexif entamé par nos témoins et nous-mêmes dans le processus d'interprétations croisées de notre recherche ne nous laisse pas non plus intactes, puisqu'il nous a amenées à reconsidérer notre point de vue sur la démarche que nous avons mise en œuvre.

En outre, cette démarche de recherche ne vise pas à analyser les pratiques des enseignants, comme si les chercheurs étaient des experts seuls en mesure de produire des connaissances, ou comme si les acteurs étaient les seuls légitimes pour parler de leurs pratiques ; elle vise plutôt à « interroge[r] les significations dont sont précisément porteurs les acteurs, pour co-

¹¹ En outre, dans une appréhension « classique » de la notion de représentation, il appartient à l'enseignant, au formateur ou au chercheur-scientifique de corriger les représentations erronées. L'implicite est alors que le chercheur-scientifique – mais aussi l'enseignant et le formateur – est dénué de représentations, ou en tout cas est porteur des « bonnes » représentations, qu'il s'agirait d'inculquer à l'apprenant / au formé, ce qui pose la question de la posture épistémologique des chercheurs et donc de la conception même de l'activité scientifique.

¹² Or, comme le souligne Perrenoud, « certains plans de formation prétendent donner la plus grande importance à la pratique réflexive, mais ne font rien pour développer ses fondements théoriques, ne font guère de place aux sciences de l'action et s'en remettent au sens commun. » (Perrenoud, 2004). Cette approche qui n'aurait de « réflexive » que le nom, et dont les mises en œuvres et fondements ne seraient pas eux-mêmes questionnés, devient alors un nouvel allant de soi, plus proche d'un « échanges de pratiques », dont l'intérêt n'est plus à démontrer mais qui reste éloignée de la nécessaire *réflexion réflexive*, articulant plusieurs niveaux d'actions, pensées, pratiques, notions, théories, relations... dans une dimension complexe revendiquée.

construire avec eux le sens » (Giust-Desprairies, 2008 : 32) en croisant leurs interprétations avec celles que nous construisons nous-mêmes, en tant que chercheuses, enseignantes et personnes.

En d'autres termes, « l'accent est mis sur l'importance accordée à la parole élaborative, à la relation comme condition du processus et aux projets personnels ou collectifs comme quête de sens, de cohérence et de reconnaissance » (Giust-Desprairies, 2003 : 26). La place, le rôle et le statut des interprétations respectives du chercheur et des témoins se trouvent ainsi mis en abyme : en effet, il ne s'agit plus tant d'analyser les pratiques des enseignants, ni même leurs interprétations de ces pratiques. Il ne s'agit pas non plus seulement de comparer diverses interprétations, pour déterminer laquelle serait « la vraie ». Il s'agit surtout de faire émerger une pluralité d'interprétations, afin de nous amener, en tant que chercheuses, à conscientiser, à déconstruire, à complexifier nos propres représentations mises au contact de représentations autres et/ou semblables.

On pourrait ainsi parler d'un « usage méthodique de l'altérité » (pour paraphraser « l'usage méthodique de la Chine » de Jullien, 2008), qui dans le croisement (et non plus la comparaison) des points de vue, assume la récursivité méthodologique de la démarche en y intégrant les reconfigurations du discours des témoins, mais aussi, et de manière réflexive, les questionnements des chercheurs.

4.5. Ecrire une recherche réflexive ?

Nous finirons provisoirement cet inventaire d'horizons en insistant sur le fait que tout récit est mise en scène fictionnelle ; ce récit de recherche n'y coupe donc pas. Ce qui est présenté ici de manière plus ou moins linéarisée passe ainsi sous silence des tâtonnements, des heurts, des revirements, des vigilances. Par exemple, la question de la place et du statut de la pluralité des interprétations (ici de diverses pratiques d'évaluations en langues) n'est pas seulement advenue en cours de route, par le seul révélateur des entretiens effectués. Elle est également présente dans les réflexions de l'équipe de recherche Dynadiv, ainsi que dans d'autres projets menés au sein de cette équipe¹³. C'est que nous avons ici non seulement tenté de rendre compte d'une démarche de recherche réflexive, dans sa linéarité reconstruite et dans ses revirements, mais aussi de nous confronter aux reconfigurations que cela implique du point de vue de l'écriture même de cette recherche (Castellotti, à paraître).

¹³ Notamment le projet DIFFODIA, *Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements*, financé par l'AUF (porteuse : E. Huver) - <http://dynadiv.univ-tours.fr/activites/>.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteceille M., *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003.
- Ardoino J., Approche épistémologique, in Ardoino J., Bertin G. (dir), *Figures de l'autre*, Paris, Téraèdre, 2010, pp15 à 20
- Auger N., Dervin F., Suomela-Salmi E., *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- Auger N., Moïse C., Fracchiolla B. & Schultz-Romain C. (dirs.), *La violence verbale, Espaces politiques et médiatiques*, Tome 1, 236 pages. Tome 2, *Des perspectives historiques aux expériences éducatives*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 2008.
- Auger N., Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones ?, in J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris, Didier collection Langues et didactique, 2008, pp. 187-230
- Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938/1993.
- Beacco J.-C., 2011, Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures, in Blanchet P. et Chardenet P. coord. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2011.
- Bigot V., Cadet L. (coord.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Editions, 2011
- Cambra Giné M., *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, 2003.
- Camilleri C., La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir, in Camilleri C., Cohen-Emerique M. (coord.), *Chocs de cultures*, Paris, L'Harmattan, 1989, pp21 à 73
- Castellotti V., Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues, in Goï (dir.), *Diversité, pluralité, hétérogénéité : quelles recherches qualitatives en sciences humaines ?*, Paris, L'Harmattan, Collection espaces Discursifs, à paraître.
- Castellotti V., Moore D., *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, 2002
- Corbin H., *L'imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn 'Arabi*, Paris, Flammarion, 1958.
- Dabène L., Cicurel F., Forester C., Langa Hamid M., *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Didier, 1990.
- Robillard de D., 2008. Perspectives alterlinguistiques. Volume 1, Démons & 2, Ornithorynques. Paris, L'Harmattan. Dubar C., *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 2000.
- Giust-Desprairies F., *L'imaginaire collectif*, Paris, Erès, 2003.
- Goï C. et Huver E., Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels, Presses universitaires de Dijon, à paraître 2012.
- Jorro A., *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Goigoux R., Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation, in : Marquilló-Larruy M., Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère), *Cahiers Forell*, 2001, pp.125-132.
- Houdebine A.-M., *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Houssaye J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.
- Huver E., Pluralité des pratiques d'enseignement/apprentissage, pluralité des interprétations - Comparaison n'est pas raison..., Colloque du RFS *Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques*, Alger, 31 mai – 2 juin 2011.

- Huver E., Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ?, *Cahiers de l'ASDIFLE* N°20, 2009, pp.149-168.
- Huver E., Goï C., Evaluer – Accueillir – Insérer : Quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s), in Pierozak I., Bulot T., Blanchet P., *Approches de la pluralité sociolinguistique, vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation ?*, Cahiers de sociolinguistique N°15, Rennes, PUR, 2010, pp. 97 – 108.
- Jullien F., *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Paris, Fayard, 2008.
- Kuhn T.-S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1983.
- Laplantine, F., Nouss, A. (dir.), *Métissages. De Arcimboldo à Zombi*, Paris, Pauvert, 2001.
- Perrenoud P., 2004, Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation, in *Education Permanente*, N°160, septembre 2004, pp 35-60
- Postic M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001

version provisoire - ne pas diffuser