

**D'UNE RECHERCHE « DE L'INTERIEUR » A UNE  
RECHERCHE « SENSIBLE ».  
ENQUETER SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT-  
APPRENTISSAGE DU FLE : QUELS EFFETS SUR LE PRATICIEN-  
REFLEXIF ?**

**Céline Doucet**

Edith Cowan University, CREATEC & Université de Tours, EA 4428 DYNADIV

## **Introduction**

Cet article s'appuie sur une recherche qualitative à travers laquelle j'ai tenté d'explorer et de comprendre autrement le monde du français langue étrangère (désormais FLE), monde auquel j'appartenais en tant qu'enseignante. Dans le processus de recherche, mon statut d'enseignante de français m'a permis, entre autres, d'élaborer un dialogue quotidien avec mes collègues, les apprenants dont j'avais la charge et de légitimer ma présence dans de nombreuses structures éducatives. Il a également rendu possible la proposition d'interprétations perçues « de l'intérieur ». Toutefois, cette recherche « du dedans » m'a parue « sensible<sup>1</sup> » dans la mesure où elle a fait émerger une certaine émotivité et des sentiments ambivalents à plusieurs niveaux, au cœur de la recherche. Comment notamment définir ce qui est jugé « sensible » dans la relation d'enquête et selon quels points de vue ?

À partir de mon expérience personnelle, je propose une réflexion autour des critères qui font qu'une recherche-action peut se présenter comme une recherche « sensible ». Je définirai d'abord la posture de « praticien-chercheur » qui soulève un certain nombre de questions identitaires. Je montrerai ensuite comment cette posture a transformé la relation d'enquête avec les personnes impliquées dans le processus de la recherche, en la rendant « sensible » selon l'enseignante et la chercheuse que je suis.

## **1. Une recherche « de l'intérieur »**

Ma recherche doctorale<sup>2</sup> cherchait d'une part, à analyser les orientations didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français en portant une attention particulière aux éventuelles formes de contextualisation présentes dans cet enseignement et, d'autre part, à donner des éléments de réponse explicitant les raisons de ces choix concernant les

---

<sup>1</sup> L'adjectif "sensible" est polysémique et signifie selon *le Petit Robert* :

1. Capable de sensation et de perception.
2. Capable de sentiment.
3. Qui peut être perçu par les sens.
4. Très délicat, qui requiert une attention, des précautions particulières, à cause des réactions possibles.

C'est le dernier sens qui sera traité dans cette contribution.

<sup>2</sup> Doucet, C. (2011). *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?* Thèse de doctorat. Université François-Rabelais de Tours.

enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage du français hors de France<sup>3</sup>. Cette thèse impliquait, de ce fait, un travail de terrain<sup>4</sup> dans des univers éducatifs différents (écoles élémentaires et secondaires, universités et Alliances françaises). Mon statut d'enseignante a formé le point de départ de cette recherche qui s'est construite « de l'intérieur » et s'inscrivait dans une recherche-action<sup>5</sup>. L'école dans laquelle je travaillais s'est transformée, à travers mon regard de chercheure, en terrain d'enquête tout en restant, simultanément, mon lieu de travail. Comment définir le terrain de la recherche, cet endroit commun à deux mondes (domaine d'activité socio-économique et domaine scientifique), espace répondant « à la fois aux enjeux de la connaissance et à ceux de l'action » (Carré, 1998 : 7) ? Je me présentais comme une « chercheure de l'intérieur », dans le sens où je menais mes recherches sur le terrain de mon exercice professionnel tout en faisant partie des observés. J'étais « dedans » et j'essayais à travers la recherche de voir ce monde, que je connais, autrement, et de le défamiliariser : « [...] c'est faire à la fois un mètre ou deux, s'arrêter et regarder de nouveau un nouvel aspect des mêmes choses » (Alain, 1928 : 114). Je suis enseignante et je deviens chercheure mais je demeure également enseignante.

Le concept de « praticien-chercheur » (Albarelo, 2004 ; Canter Kohn (2001) ; Cros, 2004 ; De Lavergne, 2007), principalement utilisé dans le domaine du travail social, a correspondu à mon statut à certaines périodes de ma recherche. L'expression « praticien-chercheur » forme un duo qui se complète et diverge à la fois. Comme l'ordre des termes le suggère, on est d'abord *praticien* puis on devient *chercheur*. Pour reprendre les mots de Canter Kohn, on est un « praticien-qui-devient-chercheur-tout-en-restant-praticien » (2001 : 35). L'auteure établit une différence entre le praticien chercheur (sans trait d'union) et le praticien-chercheur : dans le premier cas, « le deuxième nom sert d'adjectif qualificatif au premier » (2001 : 15), le praticien reste alors un praticien. Et dans le second cas, « le tiret lie les termes de manière égalitaire : ces personnes occupent et assument des positions différentes en juxtaposition rapide voire simultanément » (2001 : 16). La pratique constitue ainsi le point de départ de la recherche. Dans mon cas, en tant que praticienne, je n'ai pas fait abstraction de ma position originelle, bien au contraire, j'ai « tiré parti » de mon expérience d'enseignante pour guider ma recherche qui se proposait, en quelque sorte, de mieux comprendre le milieu professionnel connu. Il y a un mouvement initial dans le sens *pratique* → *recherche*, puis un mouvement *recherche* → *pratique*, cette circulation se poursuit avec des liens qui se tissent d'un monde à un autre, soulevant des questionnements. Naviguant d'un monde à l'autre, j'ai fait face à certaines tensions liées à mon identité. Ce sentiment reste néanmoins personnel et il serait intéressant de savoir si d'autres praticiens-chercheurs ont partagé la même expérience.

---

<sup>3</sup> Plus particulièrement en Louisiane et en Australie occidentale.

<sup>4</sup> Observations de classe, questionnaires et entretiens auprès d'enseignants de français, d'apprenants et d'acteurs sociaux concernés par l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

<sup>5</sup> La recherche-action est associée à Lewin, psychologue allemand, qui considérait la recherche-action comme un processus cyclique, dynamique et collaboratif dans lequel les gens traitent des problèmes sociaux qui affectent leur vie (Stringer, 2008). Définir la recherche-action est un exercice ardu, toutefois, on retiendra la définition proposée par Ebbuut : « la recherche d'action se présente comme une étude systématique qui combine l'action et la réflexion avec l'intention d'améliorer la pratique » (1985 : 156).

La recherche-action réunit le « *doing* » et le « *researching* » (Punch, 2009) et le praticien-chercheur puise aussi bien dans ses ressources professionnelles du monde pratique et dans des référents théoriques du monde scientifique, toutefois, il n'existe pas de rapport égalitaire entre ces deux statuts. L'un des deux prend le pas sur l'autre à un moment donné : même si ces deux positions sont interdépendantes, l'une ou l'autre peut prendre le dessus pour un laps de temps. Le regard que l'on porte sur la pratique change et devient critique. Par exemple, inconsciemment, le regard que je portais sur mes apprenants et sur mes collègues de français s'est transformé : ces derniers sont devenus en premier lieu les « participants » de ma recherche dont j'allais obtenir des éléments que je pensais cruciaux pour mon recueil de données. Dès lors, je les ai perçus avant tout comme les sujets de mon étude et non plus comme mes collègues ou mes élèves. Même si « le chercheur ne laisse pas le praticien au vestiaire et vice-versa » (De Lavergne, 2007 : 33), il me semble inévitable qu'une position domine à un certain stade pour une période plus ou moins courte. Inversement, ma position de praticienne s'est parfois superposée à celle de chercheur. Je vivais au quotidien l'expérience de mes collègues et il était parfois inéluctable de glisser de leur côté et de m'éloigner de la recherche. J'adhérais aux propos des enseignants et je savais exactement ce qu'ils vivaient puisque je vivais la même chose. De quelle manière aller au-delà de cette dimension personnelle dans le sens où « une forte émotivité dans la réaction diminue les chances d'une appréciation réaliste du processus critique » (Elias, 1983 : 79) ? Ainsi, lors de mon doctorat, mon appartenance au monde de la pratique et au monde de la recherche me paraissaient ambiguës, c'est pourquoi je qualifierais une recherche de l'intérieur comme étant « sensible » (en ayant conscience toutefois que cette question est discutable et pourrait faire l'objet d'un débat avec d'autres praticiens-chercheurs).

## 2. « Chercheuse du dedans » : une posture sensible

La recherche sensible peut être entrevue sous deux angles. Le premier, « *sensory research* » (recherche sensorielle), fait référence aux recherches dans lesquelles les sens (les sons, les odeurs, les goûts et les perceptions visuelles et tactiles) font partie des données recueillies (voir les travaux de l'anthropologie sensorielle et notamment ceux de Howes (2004) et de Gélard (2013)). Dans cet article, je m'appuierai sur le second sens, « *sensitive research* » (recherche sensible) qui, selon Dickson-Swift (2005 : 11), se présente comme ayant « le potentiel d'avoir un impact sur tous les acteurs impliqués dans la recherche ». Lee (1993 : 4) évoque « une menace substantielle pour ceux qui sont engagés, et qui ont été engagés, dans le processus ». L'auteur définit trois types de menace : (1) *intrusive threat* (menace intrusive) liée aux questions perçues comme stressantes pour les participants, aux questions de la vie privée et du sacré ; (2) *threat of sanction* (menace pénalisante) concernant des recherches sur des déviations et des actions illégales pouvant entraîner des stigmatisations et des sanctions et (3) *political threat* (menace politique) faisant référence aux recherches sur les pouvoirs en place. La sensibilité peut émaner de plusieurs sources : le terrain de recherche, le sujet de la recherche, les participants, les questions de recherche, les conséquences de la recherche sur les participants et le chercheur. Sont considérées sensibles les recherches sur des

comportements sociaux touchant l'intime (par exemple, l'usage de drogues, les troubles du comportement alimentaire, les tendances sexuelles, etc. (Liamputtomg, 2011)) et qui peuvent provoquer un certain malaise chez les participants. Les études « intimes, discréditables ou incriminantes » sont caractérisées comme sensibles (Renzetti & Lee, 1993 : ix). La question du sensible est également présente dans d'autres domaines de recherche et notamment dans le monde éducatif. Selon Cohen et al. (2001), il est évident que mener une recherche dans le monde de l'éducation, peu importe les objectifs, la méthodologie, les résultats, relève du sensible et Morrison insiste sur le fait que « [...] l'activité même de la recherche en éducation est sensible en soi » (2006 : 250).

De mon point de vue, c'est la posture du chercheur « du dedans » qui a rendu la recherche sensible. La représentation que j'avais de mon métier d'enseignante a ainsi changé. J'ai ressenti une certaine « déloyauté » envers ma profession d'enseignante de FLE. Dans un premier temps, je la contestais en remettant en cause ce que j'avais toujours accepté comme une évidence. Mes pratiques d'enseignement me semblaient inadéquates avec le contexte d'apprentissage. Ces doutes m'ont conduite à la recherche, puis se sont transformés et se sont intensifiés à travers l'activité scientifique. Toujours dans la pratique, je la regardais d'un air suspicieux avec, cependant, une certaine attraction pour elle. Des conflits internes sont ensuite apparus entre un certain rejet et une affection envers ma pratique. Cros souligne que ce sont les mots nouveaux que le praticien utilise pour décrire sa pratique dans une dynamique scientifique qui crée cette fracture, dans le sens où ces mots, en se rapprochant de la recherche, éloignent en quelque sorte de la pratique :

*[...] car ces mots sont de plus en plus ceux d'autres, pour les autres d'abord, pour ces autres qui n'ont pas réalisé l'action, qui n'appartiennent pas à son champ professionnel, qui l'interrogent, qui les liront. (2004 : 3).*

Néanmoins, ce ne sont pas seulement les mots mais le discours en tant que manifestation concrète de la relation aux choses concernées qui marque une véritable rupture. Finalement, en tant que praticienne, je ressors de cette expérience transformée : je ne serai plus la même enseignante qu'auparavant et d'ailleurs je ne suis plus seulement enseignante. Le double rôle de praticien-chercheur puis de chercheur « du dedans » ont provoqué une rupture en moi, dans le sens où je ne suis plus la même personne et je m'interroge sur mon statut : suis-je une chercheuse qui pratique ou bien une praticienne dans la recherche ? Pourquoi ai-je mal vécu l'ambiguïté émergente entre les deux ? Cette situation pose la question de l'identité du praticien-chercheur et on pourrait se demander encore une fois si cette sensation est partagée ou non par d'autres praticiens-chercheurs.

En mettant ma casquette de chercheuse du dedans, je conférais également à mes collègues un double statut, celui de « collègues-participants ». Dans la perspective de la recherche, mes collègues-amis que je côtoyais quotidiennement dans les cadres professionnel et extra-professionnel, sont devenus des « observés », les sujets de mon étude. La recherche a transformé le regard que je portais sur ces personnes et parallèlement, le même phénomène s'est produit de leur point de vue. Selon « mes »

participants, la perception du caractère dual de ma position de chercheuse du dedans s'inscrivait-elle dans un certain déséquilibre ? Comment étais-je perçue de la part de mes collègues français lorsque je venais observer leurs classes ? Puisque j'étais enseignante comme eux, mon statut de chercheuse a-t-il pris le pas sur ma position d'enseignante ? Me considéraient-ils comme étant des leurs de leur côté, au même titre qu'eux, ou bien comme une observatrice extérieure ? Mes collègues<sup>6</sup> ont réagi de différentes manières. Alors que certains enseignants étaient flattés d'être sollicités dans ma démarche scientifique, d'autres m'ont évitée et ont refusé de participer à ma recherche. Comment interpréter ce rejet ? Divers facteurs pourraient expliquer le désir de ne pas participer à la recherche : le manque de temps, l'insécurité professionnelle, le fait d'être plus âgé que moi, la peur d'être critiqué ou le refus de divulguer des informations sur soi-même, etc. D'un autre côté, ai-je su construire des liens basés sur la confiance et maintenir la communication, essentielle dans le cadre d'une recherche-action (Catroux : 2002) ? Cette situation m'a profondément affectée en tant que personne car si je suis à la fois chercheuse et praticienne, je suis également un individu qui pense, avec un Moi, une histoire, des affects, etc. Cette recherche doctorale est devenue sensible de leur point de vue car elle était considérée comme une menace, voire une trahison. En effet, une certaine méfiance a émergé sur ce que j'allais faire des informations recueillies (c'est-à-dire leur discours sur leurs pratiques de classe), qui allait les lire et pourquoi. Certains de mes collègues étaient réticents envers mon sujet doctoral et nos relations ont, par conséquent, changé. Comme l'affirme Lee (1993 : 2) :

*Where research is threatening, the relationship between the researcher and the researched is likely to become hedged about with mistrust, concealment and dissimulation.*

La recherche était perçue comme intrusive, on me considérait comme une inspectrice de l'éducation venue contrôler la façon dont on enseignait le français. Il semblait que certains de mes collègues-participants avaient peur d'être jugés sur leurs pratiques professionnelles et, qui plus est, par un de leurs semblables. La classe est parfois vue comme étant un « espace plutôt clos » (Cambra-Giné, 2003 : 46) dans lequel, traditionnellement, « on se méfie en principe du visiteur de passage, toujours perçu comme ayant un rôle évaluateur, assimilable à celui des inspecteurs » (Cambra-Giné, 2003 : 47). Par exemple, une enseignante de français (de nationalité française comme moi) que j'avais observée dans une université australienne m'a demandé, après les observations réalisées dans ses classes, de faire le bilan de ce que j'avais vu : les actions réussies, partiellement réussies, et non réussies lors de la séance. Bref, elle attendait un retour critique de ma part. À ses yeux, je n'étais probablement plus une collègue mais plutôt une personne en terrain connu supposée « savoir » et pouvant porter un jugement sur ses pratiques d'enseignement.

Dans le même temps, la recherche est un voyage et je ne voyage pas seule. Les observables sont co-construits dans la mesure où les membres du groupe observé sont

---

<sup>6</sup> En Louisiane, mes collègues étaient francophones et venaient, entre autres, de France, du Québec, de Suisse, de Belgique, du Bénin, du Maroc et de Tunisie. En Australie, ils étaient majoritairement français.

également impliqués dans la recherche, même à leur corps (partiellement) défendant. Si le chercheur est transformé par ce voyage, les autres « voyageurs » sont également transformés à différents niveaux. Certains enseignants ont semblé fiers de participer à une recherche universitaire et ont pris un véritable plaisir, lors des entretiens individuels, à parler de leur travail. J'avais la sensation qu'ils me disaient des choses jamais dites à personne auparavant, en me conférant un rôle de « gardienne de leurs secrets ». À travers la conduite de l'entretien compréhensif, Kauffman évoque ainsi l'idée d'un « voyage » dans lequel le participant partirait :

*Il est entré dans sa biographie, voyage guidé par l'enquêteur autour d'un thème ; et il a pris goût au voyage. Il parle de lui et on l'écoute, il développe ses arguments et ses avis ont de l'importance. (2008 : 61).*

En m'acceptant dans leurs classes, certains enseignants semblaient me considérer comme un témoin, une personne qui, par sa présence, atteste l'exactitude d'un fait ou de l'état d'une situation. Certains m'ont montré leurs conditions de travail qu'ils considéraient mauvaises et j'avais l'impression qu'ils me voyaient comme une personne pouvant faire le constat et prendre note de leur situation (alors que je partageais moi-même cette situation). J'avais parfois l'impression d'être « le dépositaire de confidences, de secrets, et de problèmes en tout genre, comme si je constituais le chaînon manquant de leur environnement relationnel » (Cohen, 2002 : 82). J'étais invitée à être témoin de leur vie, ce qui rejoint parfaitement l'idée que « [l]e praticien-chercheur se veut témoin, ou plus exactement « témoin des témoins » » (De Lavergne, 2007 : 31). La question ici est de savoir pourquoi les participants acceptent d'être interrogés et ce qu'ils attendent en échange ? Les informateurs « donnent » quelque chose au chercheur (du temps, des informations) qui se doit de « rendre » (Bouillon, 2006). D'une certaine façon, le travail de recherche est un apport, quelque chose que je rends à mes informateurs qui m'ont aidée à construire cette recherche. Il s'agit d'un type d'échange et la thèse peut être interprétée comme un « contre-don<sup>7</sup> » (Mauss, 1973) dans le sens où elle pourrait contribuer à améliorer, en quelque sorte, les conditions de travail des enseignants par exemple, en apportant des propositions en matière d'évolution de l'enseignement du français.

## Conclusion

Selon mon vécu et mon expérience, la posture de praticien-chercheur fait naître des tensions difficiles à gérer car elle pose, entre autres, des problèmes identitaires. En devenant une chercheuse « du dedans », le regard que je portais sur ma pratique professionnelle a changé et est devenu ambivalent, soulevant des questionnements

---

<sup>7</sup> La théorie maussienne du don/contre-don repose sur un paradigme selon lequel l'échange se construit sur une triple dimension : donner, recevoir et rendre. Le contre-don est lié à la perception que l'informateur a du chercheur et l'écoute et la gratification symbolique (deux des trois types de contre-dons identifiés par Bouillon, le troisième étant l'aide) ont, dans certains cas, constitué des contre-dons dans la relation d'enquête.

nouveaux et entraînant une certaine ambiguïté. Cette recherche « de l'intérieur » n'a pas uniquement transformé la chercheuse et la praticienne que j'étais, elle a parfois affecté certains participants et a eu un impact sur notre relation et sur leurs propres pratiques. C'est la posture du chercheur « de l'intérieur » qui a modifié et a rendu « sensible » la relation d'enquête en posant la question du rapport de confiance dans l'échange entre le chercheur et les participants. Cette contribution se base sur une réflexion strictement personnelle et il serait intéressant de prolonger cette question à partir de témoignages de praticiens-chercheurs engagés dans une recherche similaire.

## Bibliographie

- Alain (Chartier, É.) (1928). *Propos sur le bonheur*. Paris : Éditions Gallimard.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.
- Bouillon, F. (2006). Pourquoi accepte-t-on d'être enquêté ? Le contre-don, au cœur de la relation ethnographique. In : F. Bouillon, M. Fresia & V. Tallio (éd.), *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*, Paris : CEA/EHESS, 75-95.
- Cambrà-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Canter Kohn, R. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien qui devient chercheur. In : M.P. Mackiewicz (éd.), *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social*, Paris : L'Harmattan, 15-38.
- Carré, P. (1998). Préface. In : A. Jezegou (éd.), *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris : L'Harmattan, 5-9.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 22(3), 8-20.
- Cohen, P. (2002). Le chercheur et son double. In : C. Ghasarian (éd.), *De l'ethnographie à l'anthropologie*, Paris : Armand Colin, 73-89.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London : Routledge.
- Cros, F. (2004). La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. *Recherches & éducations*, 8 [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://rechercheseducations.revues.org/337>.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Actes du colloque Bilan et Perspectives de la recherche qualitative, Recherches qualitatives 3*, [en ligne]. Récupéré du site de la revue : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Delavergne-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf).
- Dickson-Swift, V. (2005). *Undertaking Sensitive Health Research : The Experiences of Researchers* [thèse de doctorat, La Trobe University].

- Ebbutt, D. (1985) Educational action research: some general concerns and specific quibbles. In : R. Burgess (éd), *Issues in Educational Research*, London : Falmer Press, 152-174.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Gélard, M.-L. (2013). (éd.). *Corps sensibles. Usages et langages des sens*. Nancy : Presses universitaires de Nancy-Éd.
- Howes, D. (2004). (éd). *The Empire of the Senses: The Sensual Cultural Reader*. Oxford and New York : Berg.
- Kauffman, J.C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan/128.
- Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. London : SAGE Publications Ltd.
- Liamputtong, P. (2011). *Researching the Vulnerable*. London : SAGE Publications, Ltd.
- Mauss, M. (1973). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Morrison, K. (2006). Sensitive educational research in small states and territories : The case of Macau. *Compare*, 36(2), 249-264.
- Punch, K. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. London : SAGE Publications Ltd.
- Renzetti, C.M. & Lee, R.M. (éd.) (1993). *Researching sensitive topics*. Newbury Park : California Sage Publications.
- Stringer, E. (2008). *Action Research in Education* (2<sup>e</sup> édition). New Jersey : Pearson Merrill Prentice Hall.