



HAL
open science

Entreprendre un cheminement autoréflexif accompagné en recherche

Sabrina Labbé, Violetta Drabik-Podgórna

► **To cite this version:**

Sabrina Labbé, Violetta Drabik-Podgórna. Entreprendre un cheminement autoréflexif accompagné en recherche : De l'autobiographie raisonnée du chercheur. Colloque du RUMEF, Université de Tours, May 2023, Tours, France. halshs-04065299

HAL Id: halshs-04065299

<https://shs.hal.science/halshs-04065299>

Submitted on 15 Mar 2024

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.

Public Domain

Colloque RUMEF
(Tours du 24 au 26 mai 2023)

Proposition de communication dans le symposium Gout et Labbé

Titre : Entreprendre un cheminement autoréflexif accompagné en recherche : de
l'autobiographie raisonnée du chercheur

Auteurs :

Labbé Sabrina PU en Sciences de l'Éducation et de la Formation Université
Toulouse – Jean Jaurès, UMR EFTS

Violetta Drabik-Podgórna Assistant Professor Chaire UNESCO en Orientation tout
au long de la vie, Université de Wrocław, Institut de Pédagogie.

Texte

Introduction

Notre récente participation au colloque de la chaire Unesco « Orientation tout au long de la vie » de Wrocław en Pologne nous a rappelé l'urgence à repenser les principes éthiques de conseils et d'accompagnement en éducation et formation. En effet, si nous avons à nous adapter à un monde du travail de plus en plus mouvant et en crise, nous avons aussi à nous préparer, nous professionnel.le.s de l'éducation, de la formation et de la recherche, afin d'adapter nos pratiques et nos postures d'accompagnement à ce monde devenu « turbulent ».

Praixao (2022) appose le concept d'« éducation décente » en écho au concept de « travail décent » élaboré par l'OIT en 2008. Dans cette perspective, l'éducation nécessite un lien fort entre les savoirs à acquérir (ou à développer) et l'être qui les détient afin de reconquérir le sens des acquisitions et en vue d'appréhender un cheminement autoréflexif « tout au long de la vie » inscrit dans une intentionnalité des parcours (Breton, 2022). L'exercice de l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1990) nous paraît être propice à l'émergence d'une telle réflexivité car il permet d'élucider le lien existentiel entre les dimensions personnelles et professionnelles des personnes en devenir.

Dès lors, dans la perspective de poser les principes d'une « éducation décente », il est important que la personne chargée d'éduquer ou d'accompagner puisse, elle aussi, avoir conscience du lien qu'elle entretient avec ses propres appétences professionnelles et sa propre quête de vie. C'est ainsi que nous proposons l'exercice de l'autobiographique aux chercheurs afin qu'ils soient en mesure d'entrer dans une réflexivité auto-formative capable de travailler le lien entre ce qu'ils sont et leurs objets de recherche.

Nous proposons ici les prémisses d'une nouvelle étude de la professionnalisation des professionnels de l'éducation et de la recherche en exposant, après avoir repris les bases théoriques de l'autobiographie raisonnée, le fruit de nos deux expériences autobiographiques, vécues sur nos propres parcours d'enseignantes-chercheuses afin de donner à voir les liens que nous avons tissés, et *démêlés*, entre nos chemins de vie et nos objets de recherche.

L'autobiographie raisonnée, outil de professionnalisation du chercheur ?

Pour certains chercheurs, la science doit n'être que recherche d'objectivation. Dans cette perspective, il faut dépasser les points de vue subjectifs, les allants de soi, les filtres qui nous cachent le réel. Dès lors, le chercheur ne doit surtout pas s'impliquer dans la situation et l'étudier avec le plus de distance possible afin de préserver les faits et de les observer dans un état « quasi naturel ».

Mais n'est-il pas illusoire de croire que l'on peut observer sans influencer un minimum l'objet d'investigation ? Tout comme le démontre la mécanique quantique (Nadon, 2021), le fait d'observer ne modifie-t-il pas de fait le phénomène observé ?

On doit sans doute l'intérêt de l'étude de l'implication du chercheur aux origines de l'approche ethno-méthodologique. En effet, le courant de l'école de Chicago dans les années 1920 est le premier, à considérer que « le chercheur ne peut avoir accès à ces phénomènes privés que sont les productions sociales significantes des acteurs que s'il participe, également en tant qu'acteur, au monde qu'il se propose d'étudier » (Coulon, 1992, p. 14). Dès lors, il invite le chercheur à analyser son implication dans la recherche.

Ce dilemme a été abordé il y a longtemps par Patricia et Peter Adler (1987) qui s'interrogent sur la position du chercheur : le chercheur doit-il être impartial ou engagé ? La perspective positiviste dans la recherche scientifique exigeait que le rôle du chercheur soit diminué, voire supprimé. Les enquêtes scientifiques devaient être autant que possible « autorisées » et le chercheur lui-même devait être le plus transparent possible (Malewski, 2017, p. 132), c'est-à-dire dépourvu de vues et de références subjectives. En conséquence, le chercheur est devenu « trop psychologiquement étranger pour pouvoir atteindre les véritables motivations et attitudes des membres de nombreux groupes » (Malewski, 1988, p. 629) et ainsi donner une image complète et profonde de la réalité sociale.

Les recherches menées dans une perspective humaniste, au contraire, exigent un engagement du chercheur, car il est acteur du monde social qu'il étudie, avec lequel il établit un contact direct. Cette proximité et cette participation à la réalité recherchée permettent au chercheur, non seulement de connaître, mais surtout, de comprendre les activités des groupes et des individus : les significations, les expériences, les intentions, les sens, les croyances, les attitudes, les évaluations. La participation à la communauté implique toute la personne du chercheur, c'est-à-dire à la fois des comportements et des valeurs qu'il reconnaît et que, souvent, il partage avec la réalité recherchée.

L'ordre post-traditionnel de la réalité actuelle met le « Je/ Soi » réflexif au centre de l'attention, cela vaut aussi pour le chercheur qui doit être conscient de sa position dans le monde. Le point de départ est de répondre à la question « qui suis-je » ? Selon Antony Giddens, « nous ne sommes pas ce que nous sommes, mais ce que nous faisons de nous-mêmes » (2001, p. 210), ce qui signifie que l'homme n'est pas une créature toute faite, mais un certain potentiel qui peut, et doit, être mis à jour et réalisé. Chantal Delsol estime également que « le sujet ne vient au monde que comme une promesse (...) dans laquelle ce qu'une personne attend fait partie de son être, puisqu'il se réalise à travers ses actions » (Delsol, 2003, p. 130). L'identité n'est donc pas donnée à un individu, mais requiert son action intentionnelle, ce qui signifie qu'une personne est obligée de créer son « je », qui devient un projet réflexif (Giddens, 2001, p. 47).

L'essence de la construction de soi est de découvrir et de donner des significations et du sens aux événements de la vie, à leur interprétation et à leur compréhension. Dans le monde des

changements permanents, la continuité biographique (du passé au présent en passant par le futur) est interrompue à plusieurs reprises, et « le cours de la vie est perçu comme une série de transitions » (Giddens, 2001, p. 110). Des transitions de plus en plus nombreuses provoquent une fragmentation de la vie, obligent à modifier sans cesse les plans et projets de vie, en fonction de l'évolution des contextes, des attentes et des événements. Des attentes contradictoires vis-à-vis de l'environnement - d'une part, la souplesse d'adaptation aux changements, d'autre part, la persévérance face à l'adversité - maintiennent le sujet dans un état de frémissements constants. Donner un sens cohérent, fusionner des épisodes individuels de la vie en un seul et concilier des exigences divergentes devient un véritable défi.

Dans le cas d'un chercheur, il est nécessaire d'être conscient de sa propre condition bio-psycho-sociale, car ses expériences de vie, aussi bien celles formant une certaine suite logique d'événements que celles marquées par de nombreuses transitions, sont une perception et un filtre cognitif et qui déterminent souvent les résultats de la cognition et l'interprétation des données reçues.

Usher, Bryant et Johnston (2001) soutiennent que le « Soi chercheur » a une structure triple. Elle se compose de son expérience professionnelle, des dispositions durables de sa personnalité et de sa capacité à aménager des situations de recherche. Ces éléments personnalisent la recherche en lui conférant une trajectoire individuelle et unique. Ils interagissent avec la trajectoire technique de la recherche et produisent une structure dynamique de « réflexion-en-action » (ibid., p. 17). De plus, la conscience de soi comprend également des réflexions sur les limites des horizons de la cognition, qui sont conditionnés par ces expériences, personnalité et compétences. Cela signifie qu'une réflexion éthique (Labbé et Jutras, 2014) approfondie est également nécessaire. Selon Malewski, un chercheur inscrit dans une démarche qualitative dira « mon éthique est ma méthodologie » (Malewski 2012, p. 44). L'autobiographie raisonnée permet d'intégrer tous ces éléments, étant un exemple de changement paradigmatique de la méthodologie à l'éthique.

L'autobiographie raisonnée donne la possibilité de révéler des histoires personnelles, de construire des histoires de vie dans lesquelles une personne se révèle lentement, analyse et construit son identité. Puisque "construire le monde (...), le monde social et son propre monde est lié au tissage de significations cohérentes" (Delsol, 2003, p. 65), donner du sens aux événements de la vie, y compris aux projets de recherche entrepris, devient un élément constitutif de (construire l'identité d'un) la construction identitaire du chercheur.

Pour mieux comprendre le processus consistant à donner des significations aux événements de la vie au cours du dialogue, il convient également de rappeler le concept de flux narratif proposé par Vilma Hänninen selon lequel une personne réalise des narrations, simultanément et à plusieurs niveaux. La vie, en tant que telle, est comprise comme une *narration vécue* c'est le premier type de narration. Et la vie s'inscrit toujours dans un contexte, dans des conditions sociales, politiques et socioculturelles spécifiques. Vivant dans des conditions spécifiques, la personne évolue et se narre donc dans un ensemble disponible (qu'il soit imposé, proposé, suggéré ou existant seulement dans la conscience sociale) ensemble emprunt aussi de modèles historiques qui contiennent différents modèles ou normes de vie (Hänninen, d'après : Björkenheim, Karvinen-Niinikoski, 2006, p. 49).

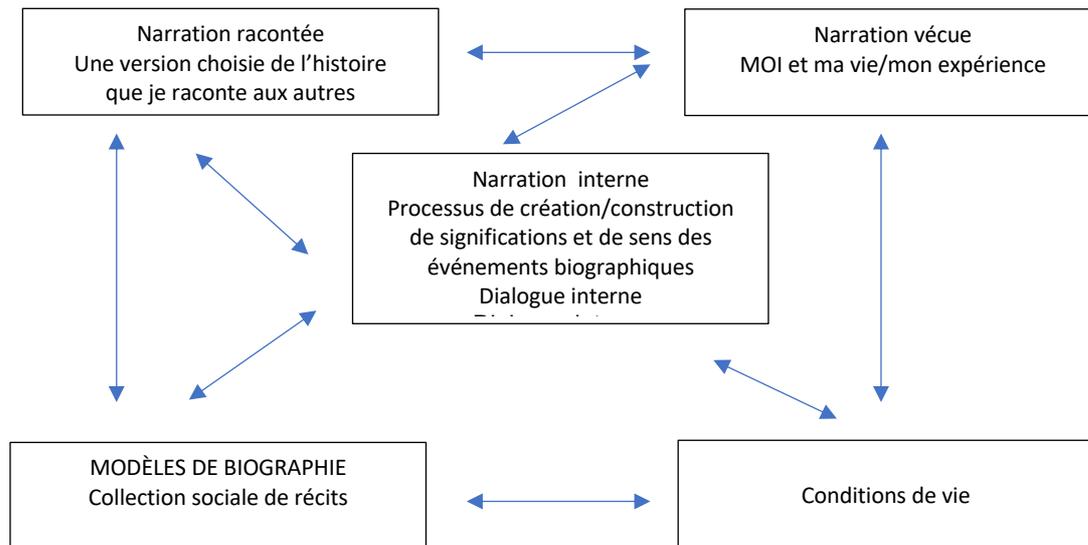
Le deuxième type de narration est la *narration interne*, c'est-à-dire « le processus mental au cours duquel les personnes donnent un sens à leur vie et à leur situation actuelle » (Ibidem). Elle se déroule à trois niveaux : factuel, réflexif et méta-réflexif. Le niveau factuel consiste à

raconter les événements sans apporter aucune modification à l'histoire. Or, l'homme ici n'est pas seulement un conteur, c'est aussi un interprète, « enclin à construire des versions provisoires des événements qui se déroulent et de lui-même (Passeggi, 2021, p. 17.). Donc à un niveau réflexif, le narrateur, menant un dialogue, essaie (parfois inconsciemment) de comprendre ce qui s'est passé et tente de donner une signification à ses expériences. Le niveau méta-réflexif est une réflexion sur la réflexion menée, une référence intentionnelle au récit interne en pleine conscience de l'histoire en cours (Hänninen cité dans Björkenheim, Karvinen-Niinikoski, 2006, p. 49). Ainsi, à ce niveau la personne se questionnera : mais comment en suis-je arrivé.e à raconter et à réinterpréter ce que j'ai vécu de cette manière-là ?

Le dernier type de narration est celui qui est raconté, cela signifie que l'on accède à une version sélectionnée de l'interprétation des événements que la personne veut transmettre aux autres. Lors du dialogue de l'autobiographie raisonnée, c'est bien ce récit que le destinataire entend en premier, c'est l'histoire que le narrateur a choisi de présenter. Grâce à son attitude d'ouverture dialogique, l'auditeur donne l'occasion de travailler avec la narration interne et de donner des sens aux expériences biographiques qu'il vit. En racontant des histoires, il peut organiser ses pensées, réinterpréter des événements et parfois réécrire l'histoire elle-même. Parfois, rien qu'en se penchant sur un événement, on retrouve des détails, on sépare l'important du moins important. En suivant, de nouvelles idées se construisent, un espace du futur peut alors s'entrevoir en essayant de l'appivoiser avant de l'habiter (Hänninen, cité dans Björkenheim, Karvinen-Niinikoski, 2006, p. 52).

Ces histoires ne doivent pas toujours être cohérentes, parfois elles peuvent être fragmentées, mais le récit réflexif mené en dialogue aide à créer une certaine perspective commune de vision du passé, du présent et du futur. « Les événements, les expériences, les pensées et les sentiments présents au cours de la vie sont liés par les significations que l'individu leur donne. Le récit de vie (récit) est donc une interprétation de sa propre biographie créée par l'individu. Différentes interprétations de la situation sont possibles. Certains épisodes et événements sont sélectionnés dans l'histoire de la vie et considérés comme particulièrement significatifs, tandis que d'autres sont oubliés et « mis de côté ». (...) L'histoire elle-même et les interprétations du passé et des plans pour l'avenir changent avec le passage du temps et les changements dans les situations de la vie. Lorsqu'un individu commence à réfléchir sur son histoire et se rend compte que l'interprétation des événements passés peut changer, il s'ouvre à la recherche de nouvelles perspectives de vie » (Ibidem, p. 58). Le modèle de flux narratif est illustré dans la figure ci-dessous.

Théorie du flux narratif de Hänninen



Björkenheim et Karvinen-Niinikoski (d'après les travaux de Hänninen), 2006, p. 49.

Ainsi, le cheminement consiste-t-il, humblement, à considérer l'objet à étudier en examinant aussi le point de vue du chercheur qui l'observe ? Dans cette optique, différentes choses sont à prendre en considération : « l'expérience du sujet devenu objet de recherche, l'expérience du chercheur-en-train-de-mener-une-recherche faisant elle aussi partie de l'objet » (Kohn et Negre, 1991, p. 189). Et si une distanciation est toujours nécessaire, la posture épistémologique qui en découle est singulière : « la posture quasi paradoxale d'une participation/distanciation, d'une fusion/distanciation, demande une vigilance permanente pour comprendre à quoi l'on réagit dans les sciences humaines et sociales qui, comme le dit Ardoino, sont plus des sciences de l'éprouvé que des sciences de la preuve » (Mias, 2001, p. n.d.). Et c'est en quelque sorte avec Boumard (1989) que nous pourrions parler d'une « surimplication » (implication dans la situation observée mais aussi implication à dépasser pour prendre de la distance par rapport à l'objet).

Dès lors, il nous semble important de donner à voir à la communauté scientifique certains éléments biographiques du chercheur quand il offre ses résultats. Mais cette démarche n'est pas aisée, elle doit être accompagnée et armée. L'expérience de Desroche et ses apports sur l'autobiographie raisonnée en formation peut tout à fait être reprise pour être proposée aux chercheurs se professionnalisant.

L'exercice de l'autobiographie raisonnée consiste, comme le spécifie Desroche, à comprendre le lien intime qui relie le chercheur et son objet de recherche. Comme il est de coutume, ce travail s'amorce par la narration du récit de sa vie après avoir rempli un tableau, véritable outil d'anamnèse (Desroche, 1990, p. 54). Après la narration respectée sans couper la parole, le narrateur répond aux questions de sa ou ses comparses. On enregistre les échos que le récit procure à l'autre et les liens qui semblent se dessiner entre le parcours et les travaux du chercheur. Ensuite, la personne doit rédiger, étape importante tant l'écrit est constructeur de sens, tant l'écrit demande la construction d'un fil rouge, d'une argumentation tissée et devant être visible pour le lecteur. Cet écrit participe donc d'une reconstruction de la narration de son récit de vie.

Entrons à présent dans le résultat de l'exercice, de ce double mouvement « de dépli narratif et de repli réflexif » (Pineau, 2009, p. 30).

Conclusion

Nous revendiquons donc, avec certains collègues (Bataille, 2005 ; Bordes, 2015 ; Desroche, 1990 ; Lourau, 1988, 1989 ; Mias, 1998 ; Monceau, 2015, 2019), l'importance de l'élucidation du lien entre le chercheur et son objet de recherche, notamment lorsqu'il collabore avec d'autres personnes devenues, le temps d'une recherche-action par exemple, co-chercheurs.

L'exercice de l'autobiographie permet de comprendre le rapport du chercheur à son objet de recherche et l'ensemble de l'exercice, comprenant le récit mais aussi la rédaction de cette narration permet d'atteindre un niveau réflexif déterminant, celui « où le soi prend conscience de ses propres déterminations, de ses propres illusions égocentriques » (Galvani, 2009, p.41).

Mais rappelons-le, l'aboutissement de l'autobiographie raisonnée en formation est l'édification du projet de formation (Desroche, 1990), dans cette perspective Deroschienne, quand il s'agit d'un, chercheur, l'expérience autobiographique participe donc à l'édification d'un projet scientifique. Cette démarche participe de la propre formation du chercheur (à une auto-professionnalisation en quelque sorte), qui, dans une perspective scientifique permettra « d'avancer dans l'élucidation de nos subjectivités sur nos propres pratiques », « travail difficile et nécessairement collectif (...) [qui] relève (...) de l'éthique de la recherche » (Monceau, 2019, p.55).

Ainsi, la dimension éthique, approchée par la nécessaire réflexivité de l'enseignant.e-chercheur.e à propos des liens qu'il entretient avec son objet de recherche (et donc entre les savoirs et l'être qui les détient), contribue à l'édification de la dimension existentielle de l'éducation et donc à la construction d'une *éducation décente*.

La capacité à voir le lien entre soi-même (dimension personnelle) et le sujet de recherche choisi (dimension professionnelle) a un aspect éthique important, car elle conduit à construire la responsabilité du chercheur, qui doit être conscient qu'il n'est pas insensible aux résultats de la recherche menée. Les réflexions qui précèdent le processus de recherche, ainsi que celles qui émergent au cours de la recherche, peuvent affiner ou tempérer les conclusions et les jugements formulés.

L'autobiographie raisonnée, en tant que pratique interprétative spécifique, nous permet également de voir une relation : nous devons nous chercher nous-mêmes, pour comprendre les autres, mais aussi, nous devons chercher les autres pour nous comprendre nous-mêmes. Comme l'ont écrit Deznin et Lincoln (2009), la recherche se déplace constamment entre le public et le privé (Vol.2, p.626). Ainsi, les chercheurs engagés combinent des perspectives micro, méso et macro et ont la possibilité de répondre aux besoins du monde turbulent d'aujourd'hui mais aussi de transformer les pratiques sociales, en construisant une réalité basée sur le développement durable, la justice sociale et permettant une vie décente.

En tant qu'enseignant.e.s universitaires, nous sommes également conscients de l'impact que nous avons nous-mêmes sur les personnes qui sont en train de concevoir leur carrière et de construire leur identité. Notre façon de les accompagner dans ce processus a également une dimension éthique et nous oblige à être responsables pour et envers eux, c'est pourquoi nous entreprenons ce cheminement autoréflexif accompagné en recherche.

Bibliographie (3 à 5 références bibliographiques)

- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Sage Publications, Inc.
- Bataille, M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, 19-28.
- Breton, H. (2022). Se former par la description de l'expérience sensible : L'agentivité entre mersion et visée. *TransFormations : Recherches en éducation et formation des adultes*, 47-58.
- Galvani, P. (2009). L'exploration des moments d'autoformation, une ingénierie plurielle des modes de réflexivité. In C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (Éds.), *Pratiques réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 37-55). L'Harmattan. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18397>
- Pineau, G. (2009). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. In C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (Éds.), *Pratiques réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 19-35). L'Harmattan.