



**HAL**  
open science

**Principes épistémologiques d'une Participation  
Observante Active Bipolaire : dispositif de formation par  
la recherche appliqué au plurilinguisme Nom de l'auteur**

Livia Goletto

► **To cite this version:**

Livia Goletto. Principes épistémologiques d'une Participation Observante Active Bipolaire : dispositif de formation par la recherche appliqué au plurilinguisme Nom de l'auteur. A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação, 2014. hal-01893875

**HAL Id: hal-01893875**

**<https://hal.science/hal-01893875>**

Submitted on 11 Oct 2018

**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.

**Principes épistémologiques d'une Participation**  
**Observante Active Bipolaire : dispositif de**  
**formation par la recherche appliqué au**  
**plurilinguisme**

**Nom de l'auteur :** Livia Goletto

**Institution :** Inedum Cren.Université du Maine

**E-mail :** [livia.goletto@gmail.com](mailto:livia.goletto@gmail.com)

**Résumé**

Dans l'optique d'une éducation au plurilinguisme dont l'intérêt est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est développée permette aussi l'ouverture à la pluralité, nous nous intéressons à la formation continue des enseignants qui ont la charge de préparer les élèves à entrer dans l'écrit.

Cette perspective implique une réflexion sur les leviers susceptibles d'enclencher chez le praticien formé une dynamique de changement conduisant à une évolution des pratiques dans le domaine de l'écrit. Elle nous a amenée à bâtir une démarche de recherche fondée sur une volonté d'articulation entre innovation et formation du praticien, inscrite dans une trajectoire éducative singulière.

Dans une démarche d'ingénierie didactique, cet article propose d'une part, d'interroger la place de la recherche dans la formation au plurilinguisme et d'autre part, d'envisager l'intervention didactique comme élément déclencheur d'un processus réflexif susceptible de conduire au changement.

**Summary**

In our conception of multilingualism which consider that the native tongue can take full advantage of any linguistic activity, multilingualism education appears as an effective mean to bridge the gap between the literacy skills children have developed in their first language and the skills they have to acquire in the language of instruction (French). In this particular issue, our interest is to focus on teachers' training related to learning to read in a second language.

This implies to think about means for unleashing a dynamic that could lead teachers to change teachings practices in the field of reading. With this in mind, we developed a research approach based on the links between teachers' training and innovation for each specific formative trajectory.

Our goal with this special issue is to propose epistemological leads to explain how a qualitative research in which the scientist and the teacher can collaborate may affect them both and may engage a process of change.

**Mots-clefs** : formation par la recherche ; innovation; plurilinguisme; formation continue; enseignement primaire.

## Introduction

La genèse du dispositif de formation par la recherche que nous proposons d'explorer est à mettre en lien avec l'évaluation in situ d'une approche didactique innovante : la Lecture En Réseau Multilingue<sup>1</sup>.

Mise en œuvre dans trois classes de Grande Section de maternelle (GS)<sup>2</sup> et deux classes de Cours Préparatoire (CP)<sup>3</sup> cette évaluation fut l'occasion d'étudier des stratégies favorisant chez le praticien la mobilisation de ses compétences professionnelles au service de la recherche. Elle nous a amenée à envisager un dispositif fondé sur une forme de collaboration au sein de laquelle le rapport formation/recherche peut être redéfini, en envisageant la recherche en tant que lieu où posture scientifique et posture professionnelle peuvent se rejoindre.

À travers cette contribution, nous entendons montrer l'intérêt pour la formation au plurilinguisme d'un dispositif expérimental de formation par la recherche que nous avons baptisé Participation Observante Active Bipolaire (POAB)<sup>4</sup> qui entend contribuer à repenser, du côté des chercheurs comme des enseignants, des liens entre recherche et pratiques de classe.

Notre propos visera ainsi à définir le potentiel formateur de la POAB dans le contexte de l'évaluation in situ d'une approche innovante plurilingue et plurilittéraciée.

Nous nous appuyerons en cela sur l'analyse d'entretiens semi-directifs réalisés à la fin de chaque année de mise en œuvre de l'approche didactique LERM par le biais du dispositif POAB, auprès des 7 enseignants en charge des 2 cohortes d'élèves que nous avons suivies sur deux années consécutives. Nous aurons également recours aux cahiers-journaux tenus par ces enseignants durant l'expérimentation et où ils ont consigné leurs remarques et impressions dans le cours de l'action, au fil des séances que nous avons mises en place dans leurs classes.

---

<sup>1</sup> La Lecture en Réseau Plurilingue est une approche qui cible le développement de compétences de littératie en langue de l'école et le renforcement de celles développées hors de l'école. (Goletto, 2012).

<sup>2</sup> La Grande section de maternelle accueille des enfants âgés de 5 à 6 ans.

<sup>3</sup> Le cours préparatoire accueille des enfants âgés de 6 à 7 ans et marque le début de l'apprentissage formel de la lecture.

<sup>4</sup>Goletto, L. *Lectures plurielles. Former par la recherche à une approche plurilingue et plurilittéraciée de l'écrit à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Candelier et Françoise Armand, Université du Maine, 2013.

Après une brève description du dispositif POAB, nous nous emploierons à le décrire à l'aune des quatre axes épistémologiques qui le spécifient et des données récoltées sur le terrain.

Le premier axe, nous permettra d'aborder la conception de la formation par la recherche qui caractérise le dispositif, le second s'intéressera aux moyens mis en œuvre pour favoriser la réflexivité face à une situation didactique innovante, le troisième explicitera le rôle des acteurs au sein du dispositif pour conduire, et ce sera le dernier axe, à repenser la place du chercheur dans ce type de dispositif formatif par objectivation des pratiques.

## 1. La Participation Observante Active Bipolaire dans la classe

Au sein d'une classe, la POAB consiste pour le chercheur ethnographe scolaire à participer à l'activité d'enseignement. Au fil de séances hebdomadaires, il met en pratique l'innovation pédagogique plurilingue qu'il a développée. Au cours de chaque séance de lecture bilingue ou d'activités plurilingues, chercheur et enseignant peuvent agir de concert en guidant les enfants dans les tâches proposées ou intervenir alternativement, prenant à tour de rôle en charge le groupe classe (voir figure1).

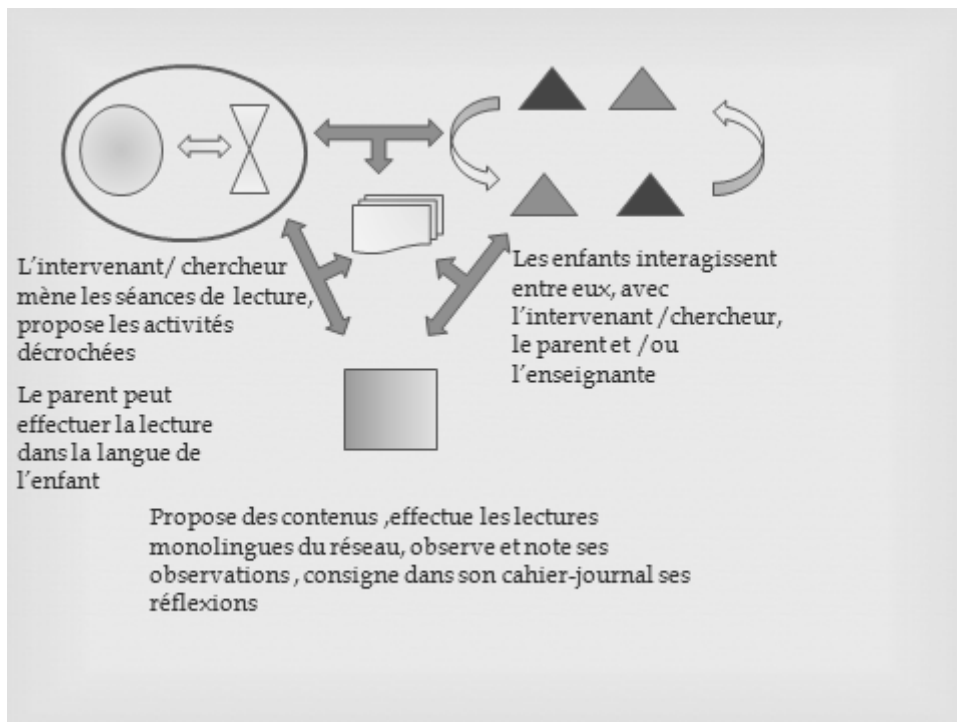


Figure 1 modélisation d'une séance de lecture multilingue faisant intervenir un parent. Le chercheur y est acteur, l'enseignant dans son rôle d'analyste.

Lors des séances de lecture bilingues et lorsque cela est possible, un parent intervient pour effectuer la lecture dans une des langues familiales présentes dans la classe, l'intervenant-chercheur agit alors comme médiateur, gérant les différentes réactions des enfants par rapport au texte, dans leur tentative d'interprétation du récit.

L'originalité de la démarche repose donc sur une flexibilité des rôles endossés par le praticien et le chercheur.

Ainsi, le maître peut occuper successivement, selon les phases de l'approche, la place de l'analyste, de l'observateur ou de l'acteur au sein des situations didactiques incluant ses propres élèves. Ce positionnement présente un triple avantage : il est

impliquant – l’enseignant est dans la classe et intervient à sa guise –, il offre une mise en perspective de la relation didactique qui unit l’élève, le maître et le savoir<sup>5</sup> et il permet d’éviter l’écueil d’une situation préjudiciable pour l’évolution des pratiques, une situation de type transmissif où le chercheur, exposant en pratique une approche innovante, serait uniquement perçu comme modèle.

L’enseignant est ainsi en mesure de prendre du recul par rapport à la relation didactique qu’il privilégie dans sa classe habituellement en la confrontant à celle proposée par le chercheur. C’est l’*effet miroir*. Un effet qu’un des enseignants de CP, lors de l’entretien post-expérimental<sup>6</sup>, décrit en ces termes: « Quand je te regarde toi agir avec les enfants euh... j’mé vois aussi parfois moi, parfois certains de mes travers aussi... euh... ou je veux trop les emmener quelque part... j’ pars pas assez avec eux sur d’autres pistes qui pourraient être intéressantes parce que j’ai un cadre, euh... des fois y’a pas assez de cadre et du coup tu sais plus vraiment où tu vas... ‘fin c’est euh... J’trouve que c’est super intéressant de voir un autre professionnel qui est avec les enfants pour s’interroger en tant que professionnel. » (Extrait d’entretien final de Jean)<sup>7</sup>

Le scientifique, pour sa part, vit l’expérience subjective de la mise en place d’une innovation pédagogique sous le regard critique du professionnel de terrain.

Initialement dénommée l’Observation Participante Active Bipolaire (Goletto, 2012) la POAB augure d’un cheminement épistémologique, dont nous allons maintenant faire état, et qui nous a conduite à mettre l’accent sur le caractère nécessairement interventionniste et impliquant d’une démarche en milieu scolaire dans laquelle le chercheur s’investit pleinement en tant qu’acteur.

## **2. Former par la recherche**

Parce qu’elle pose d’emblée comme une évidence la réciprocité entre apprentissage, construction de soi et élaboration de savoirs scientifiques, l’idée même de former par la recherche déconstruit le rapport de domination entre pratique et théorie contenu dans une conception applicationniste de la formation, passant par une intellectualisation de « bonnes » théories et distillant des savoirs que le praticien doit s’efforcer d’ajuster aux contingences de terrain pour les rendre applicables.

---

<sup>5</sup> Voir le triangle pédagogique de Houssay (2000).

<sup>6</sup> Entretien réalisé après la mise en œuvre de l’approche LERM

<sup>7</sup> Dans un souci d’anonymisation des données, les prénoms des enseignants ont été remplacés par des prénoms fictifs.

Elle construit au contraire l'idée que des conceptualisations sous-jacentes peuvent émerger de la pratique (Vergnaud 2002). Il s'agit de savoirs transversaux relativement indépendants des disciplines et qui fondent la professionnalité du praticien expérimenté.

Dans l'idée donc d'un apport mutuel, J-M Barbier nous invite à penser les liens entre recherche et formation selon deux modèles :

- Le premier, dominant dans la sphère universitaire, est le modèle *production, transmission et application de savoirs*, qui régit les dispositifs de recherche, et de fait, l'activité de l'enseignant-chercheur.
- Le second, plus récent, se situe dans l'entre-deux entre espace universitaire et espace professionnel et lie *action, production de savoirs et construction des sujets humains*. C'est ce dernier paradigme qui soutiendra notre propos pour envisager les apports respectifs de la recherche et de la formation (Perrenoud, 1994).

Si formation et recherche se fondent sur deux intentionnalités différentes, la première visant l'apprentissage de l'individu et la seconde, la description et l'explicitation de phénomènes qui échappent aux acteurs ainsi que la communication sur les savoirs novateurs qui en découle ; elles n'en demeurent pas moins des activités humaines qui font sens pour les acteurs qui s'y engagent.

Aussi, en tant qu'actions de transformation du monde, nous dit Barbier, elles sont aussi « des transformations de soi transformant le monde » (Barbier, 2008,135).

Il érige ainsi en principe l'idée que recherche et formation peuvent se révéler solidaires ; la recherche, d'abord, parce qu'elle objective les pratiques et fournit des outils théoriques (développement de l'enfant, apprentissage, relation didactique, interaction, etc.) plus solides que le sens commun, les savoirs intuitifs ou les savoirs flous véhiculés par l'environnement personnel, social et professionnel et qui fondent les théories naïves du monde social, psychologique ou physique, décrites en sociologie.

En retour, la formation apporte à la recherche en didactique une légitimité et une validité des travaux et oblige le chercheur en sciences de l'éducation à confronter sa construction intellectuelle au réel et à ses résistances.



De fait, lorsque le discours théorique porté par la recherche concerne des enjeux professionnels et fait écho à l'expérience de terrain que se sont construite les praticiens, ce discours est bien reçu. L'objet de recherche devient alors un objet pour l'exercice d'une profession en ce qu'il est un point de rencontre entre des questions de recherche et des questions sur l'exercice d'une profession.

C'est donc en ce sens que la recherche peut être formatrice, en tant qu'activité dont l'exercice va engendrer des transformations de l'activité du sujet susceptibles de produire des apprentissages.

En introduisant l'approche LERM dans les classes par le biais d'une formation par la recherche de type POAB, nous introduisons un élément perturbateur d'un système déjà structuré. Cette perturbation se traduit de façon concrète pour l'enseignant par un changement statutaire provisoire, celui d'analyste, qui le libère de l'action didactique.

Ce statut, lorsqu'il est accepté, et ce fut toujours le cas dans notre étude, lui confère la possibilité de mettre à profit ses savoirs pour enseigner<sup>8</sup> lors de l'analyse d'une situation didactique innovante.

En témoignent ces extraits de cahiers-journaux qui illustrent comment les enseignants s'emploient à traduire les réactions des enfants face aux tâches proposées en termes de processus de résolution de problème. Ainsi Adèle, enseignante de CP écrit-elle dans son cahier- journal au cours de la séance de lecture en turc de l'album *La poule rouge et les grains de blé*<sup>9</sup> qui fait suite à une première lecture en anglais : « Mise en lien images/texte. Hypothèses du cirque mises de côté [grâce aux] hypothèses semaine dernière, traduction de quelques phrases par Y (enfant turcophone), et images. » (Extrait du cahier journal d'Adèle).

Sophie, enseignante de GS, s'applique, quant à elle, à expliciter des procédures d'accès au sens de l'écrit en notant lors de la lecture en anglais de l'album *Le navet géant*<sup>10</sup> : « Pour interprétation de « pull », les enfants ne sont pas d'accord « tirer/pousser » → vérification par l'image. » (Extrait du cahier journal de Sophie)

---

<sup>8</sup> Cf. Altet (2001).

<sup>9</sup> Hen, L.R., *La petite poule rouge et les grains de blé/ The little red hen and the grains of wheat*, Mantra Lingua, 2005.

<sup>10</sup> Barkow, H., *Le Navet Géant/ The Giant Turnip*, Mantra Lingua, 2004.

À travers ces courts extraits de cahiers-journaux nous approchons le second pilier de la POAB où l'écrit, en tant que moyen de confrontation à soi, joue un rôle de premier ordre.

### **3. Former à l'objectivation des pratiques**

À l'instar d'auteurs comme Barbier (2008), Perrenoud ou Étienne (2008), nous estimons que l'exercice de la recherche en transformant les activités des acteurs engagés est susceptible de favoriser l'apprentissage.

Si en formation initiale, Perrenoud (1994) envisage la formation par la recherche comme une formation active à la théorie, l'enjeu en formation continue est différent. Les professionnels expérimentés ont déjà développé leurs propres théories de l'éducation à partir de leurs expériences personnelles, et professionnelles (formation, savoir d'action) qui transparaissent plus ou moins dans leur discours ou à travers leurs pratiques de classe.

Il ne s'agit donc plus, dans ce cadre, d'élaborer un savoir théorique, mais de le confronter, à partir de, et à travers la pratique, à des concepts scientifiques d'une autre nature, nouveaux et/ou complémentaires, issus des sciences humaines.

Dans la méthode que nous proposons, l'engagement du praticien ne se fait pas en aval de la recherche, comme c'est généralement le cas, au niveau du traitement des données (saisie, dépouillement), tâches qui ne font pas ou peu intervenir son jugement.

L'implication n'intervient pas non plus, en amont, au niveau de la conceptualisation, mais elle se fait au niveau du terrain et du recueil de données.

Au plan de l'organisation de la formation, cela signifie que le praticien prend une part active et autonome dans l'analyse de situations didactiques à l'aune de théories de l'éducation qui lui sont propres.

En faisant le choix de la Prise De Notes<sup>11</sup> comme support des réflexions de l'enseignant, nous lui offrons un outil de décryptage du réel. La PDN écriture de

---

<sup>11</sup> Piolat (2004).

l'urgence, produit, comme nous l'avons vu un discours privé, non destiné à la communication, qui est le résultat d'un monologue intérieur permettant à l'enseignant de s'approprier les données de l'environnement par sélection et reformulation.

Les données dont il est question dans notre propos sont issues d'une proposition didactique nouvelle pour l'enseignant.

La PDN, en tant qu'activité *stratégique d'écriture* à but compréhensif peut alors se révéler être à la fois, pour le noteur – l'enseignant en l'occurrence – un outil d'appropriation d'une démarche innovante et pour le chercheur, une fenêtre ouverte sur des procédures et axes de réflexion, à travers les traces d'un travail interprétatif en marche, au cours duquel le noteur projette sur la situation observée un sens qui l'implique en tant que sujet historicisé, socialisé.

En ce sens, nous estimons que ce type de confrontation à soi par biais de l'écrit, peut enclencher un processus de changement, comme le laisse entendre les déclarations des enseignants lorsque nous les interrogeons, en entretien final, sur le caractère reproductible de l'approche :

« C'est pour ça, ben pas avec les mêmes albums, c'est pour ça que je t'ai demandé les progressions pour pouvoir garder une trame, ah oui vraiment je pense que c'est tout à fait exploitable en classe, au contraire surtout dans notre quartier où tu as vu il quand même beaucoup, beaucoup d'origines différentes, donc je trouve que c'est bien. » (Extrait d'entretien final d'Émilie)

« Moi tu vois j'y penserai maintenant, à trouver euh..., tu vois ben au niveau de l'approche des couvertures, tout le travail qui a été fait au niveau des premières de couverture ben je trouvais ça bien, parce qu'on s'aperçoit, ben ce qui leur a posé quand même euh... problème » (Extrait d'entretien final de Marie)

En intégrant ainsi le praticien dans la recherche, le chercheur que nous sommes le reconnaît en tant qu'expert dans sa capacité à appréhender, analyser, décrypter une situation didactique et se trouve en position de pouvoir s'appuyer sur cette expertise pour saisir ce qui transparait d'un potentiel processus de changement à travers l'analyse que fait l'enseignant de la situation.

C'est de cette convergence de regards que s'élabore la connaissance.

#### **4. Flexibilité du statut des acteurs en formation**

La POAB s'appuie donc, à l'instar de nombreuses recherches ethnographiques, sur la relation humaine. Elle est le fruit d'une réflexion que nous avons menée en nous focalisant sur les conditions d'une collaboration entre intervenant-chercheur et enseignant dans leurs relations avec les élèves.

Passeport indispensable pour un accès officiel à notre terrain d'étude, la fonction d'intervenant extérieur présente l'avantage d'institutionnaliser un espace où l'enseignant peut organiser son enseignement avec le concours d'une tierce personne.

Sur un plan institutionnel, l'intervenant extérieur peut déterminer en partenariat avec le praticien de terrain, les activités qui seront mises en œuvre et peut, le moment voulu, et durant un temps déterminé, prendre en charge tout ou partie du groupe classe, dans la mesure où il s'agit d'une personne dont la qualification est institutionnellement reconnue, une personne qui « apporte un éclairage technique ou une autre forme d'approche qui enrichit l'enseignement et conforte les apprentissages conduits par l'enseignant de la classe ».

Sur un plan pratique, il s'agit d'établir entre le chercheur et l'enseignant une relation fondée sur un contrat tacite qui exige que chacun joue un rôle précis au sein de la situation didactique et qui se traduira différemment selon les enseignants. Soit par une prédétermination de temps d'intervention impartis à chacun, soit en opérant une répartition des rôles (l'un assurant la gestion des contenus, l'autre la régulation (gestion de l'autorité), etc. L'intervenant ne se substitue que momentanément à l'enseignant, en accord avec celui-ci et dans les limites qu'il définit ; de manière ponctuelle donc, mais suffisante nous semble-t-il pour permettre à l'enseignant de prendre de la hauteur par rapport à une situation didactique dans laquelle il n'est pas en première ligne et dont il peut faire le choix de s'abstraire totalement ou au contraire d'investir d'une manière ou d'une autre.

Cette mixité statutaire des acteurs qui permet, au gré des différentes phases de l'approche, de modifier les regards est selon nous rendue possible pour plusieurs raisons.

D'abord, parce qu'en tant que membre de la profession, le chercheur jouit d'une certaine légitimité à pouvoir prendre en mains la classe, dans un temps donné, avec une visée précise et explicite : former par la recherche à travers l'évaluation in situ, à une approche didactique innovante.

Ensuite, parce qu'en plaçant momentanément l'enseignant en marge de la situation didactique qu'on lui demande d'analyser, on lui ménage un espace de réflexivité dans un contexte familier, un espace où il est en mesure de déployer ses compétences à décrypter les enjeux d'une situation didactique donnée et d'en tirer des enseignements pour sa propre pratique. De fait, cette position lui permet de limiter les risques, les aléas, de l'innovation, de l'appréhender à distance raisonnable, sans grande remise en cause de son intégrité professionnelle.

Enfin, parce que l'innovation n'est pas présentée comme une révolution, mais comme une proposition prenant appui sur des pratiques déjà existantes, des outils connus du praticien, ce qui facilite le dialogue, les échanges de points de vue et mènent parfois à la co-élaboration de séquences dans un souci de convergence des objectifs pédagogiques de l'enseignant avec les objectifs de l'approche. Lorsqu'il a lieu, cet étayage, au sens que lui donne Bruner, permet une mise en perspective des concepts qui sous-tendent l'approche tels que l'altérité, l'apprentissage des langues, de plurilinguisme.

Ainsi, l'expérience de la recherche va venir renforcer ou bousculer des fondements théoriques bien installés, créant un doute méthodologique et ouvrant, de fait, potentiellement la voie au changement.

## **5. Un positionnement de chercheur ethnographe**

Un dispositif de formation tel que la "POAB suppose de la part du scientifique, ainsi que nous venons de le voir, un positionnement d'ethnographe qu'il nous semble important de spécifier. De quel type *d'engagement ethnographique*<sup>12</sup> est-il question ? Et quelles sont ses implications pour la recherche ?

---

<sup>12</sup> Cefai (2010)

En ethnographie, c'est de l'exploration du terrain qu'émerge la connaissance et en ce sens, l'ethnographie entend dépeindre le monde tel qu'il est.

L'observation, prolongée, participante ou directe, continue ou fractionnée est de fait, la source du savoir par excellence et exige une prise de notes abondante et rigoureuse : « C'est une démarche qui [...] exige de la part de l'enquêteur de maîtriser des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s) (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir...) et la prise de notes la plus dense et la plus précise possible (la question de la tenue d'un journal de terrain est cruciale, ainsi que de la capacité à décrire ce que l'on voit et ce que l'on entend, en s'aidant parfois d'enregistrements audio ou vidéo de séquences d'activités *in situ*). »<sup>13</sup>

Ainsi, l'ethnographie est avant tout une description d'un réel, passée au crible interprétatif du chercheur: « faire de l'ethnographie, c'est premièrement prendre un engagement de faire des descriptions et de bien les faire, en les ancrant dans l'observation directe et participante, et de faire émerger des savoirs ancrés dans ces données descriptives » (Emerson , 1995,p. 5). Elle requiert donc une certaine capacité à produire des savoirs objectifs à partir d'expériences subjectives.

Un positionnement qui suscite les critiques de certains chercheurs en sociologie. Ils émettent des réserves quant à la pertinence d'une méthode telle que l'observation participante (l'OP), en tant que recherche dans laquelle le scientifique observe un groupe social dont il est lui-même membre<sup>14</sup>, du fait de la contradiction que représente justement le fait d'être à la fois dans et hors de l'action, en observateur à la fois engagé et distancié (Bourdieu, 1978)

Dans une démarche d'OP, le chercheur est un acteur au milieu d'autres acteurs. L'enquête de ce type n'est donc pas solitaire, elle est nécessairement collaborative, interactive selon différentes modalités ; elle part du concret et c'est au scientifique à composer avec les interactions avec des personnes et des choses sur lesquelles il est susceptible d'avoir une influence qu'il doit ensuite prendre en considération dans son interprétation.

---

<sup>13</sup> Ibid, Malfilatre, 2011, p1.

<sup>14</sup> Soulé, 2007,128.

Le principal danger qui guette alors le chercheur c'est l'aveuglement du terrain au point de se laisser envahir par la subjectivation qu'entraîne un investissement fort dans la participation et finalement d'y perdre en objectivité.

Adler et Adler (1987) proposent de minimiser ce risque en adoptant une position qui évite de se faire « aspirer » par l'action, l'observation participante périphérique. C'est la moins impliquante des positions qu'ils proposent, elle consiste pour le chercheur à s'interdire toute participation aux activités du groupe observé, alors même qu'il est en contact étroit et prolongé avec les membres du groupe.

Penser le chercheur en fonction de son degré d'implication n'est pas chose nouvelle puisque dès 1958, Gold opérait déjà une catégorisation des types de chercheurs en fonction du rapport plus ou moins étroit au terrain allant de l'implication minimale de l'observateur complet à l'implication maximale du participant complet. L'observateur en tant que participant et le participant se situant entre ces deux rives.

Hughes (1996) emploie ainsi le terme d'émancipation pour qualifier la démarche dans laquelle le chercheur trouve le juste équilibre entre l'engagement et le détachement. Sa proposition consiste à ne pas opérer de choix et à faire du chercheur un observateur et un acteur à mi-temps. Une prudence méthodique qui est selon Chapoulie « le prix à payer pour rester sociologue dans l'aventure de la participation » (1984, p.598) (Soulé, 2007).

Ainsi, la question de la distance avec l'objet d'étude semble toujours avoir été au cœur des préoccupations des ethnographes et tous semblent s'accorder pour affirmer l'absolue nécessité de cette distance avec l'immédiateté du vécu. Pour autant, ce serait un comportement schizophrène que celui qui consisterait à être tout à la fois engagé et détaché de l'action ou au moins malhonnête sur un plan moral parce qu'irréaliste.

Le débat autour de cette question consiste donc à déterminer quand doit s'opérer cette prise de distance, doit-elle être une attitude permanente comme le défendait Park ou peut-elle être différée à un temps d'inaction, hors de la relation au terrain ?

L'évolution de la terminologie propre aux enquêtes de terrain permet d'apporter des éléments de réponse qui serviront notre propos. La notion de participation observante (PO) retient particulièrement notre attention du fait qu'elle est parfois préférée à celle d'observation participante (OP).

Au-delà de l'inversion terminologique qui laisse entrevoir un infléchissement des priorités du chercheur, la participation dans un cas, l'observation de l'autre, l'enjeu est de dépasser les antagonismes apparents de l'OP en assumant pleinement les intersubjectivités du terrain ethnographique. Il s'agit d'une part de reconnaître que l'ethnographie est fondée sur des relations humaines, qu'elle est façonnée par elles et qu'elle n'est pas une recherche purement objective de la connaissance ; d'autre part, d'accepter puis d'analyser l'objet y compris au sein de la relation intersubjective qui implique le chercheur (Soulé, 2007).

Avec la POAB et selon ces principes, il n'est plus seulement question d'observer l'autre, mais les liens que l'on tisse avec l'autre en tant que scientifique. En situant l'observation au niveau des relations humaines, nous admettons avec Emerson (2003) ou Favret-Saada (2009) , que le chercheur participant, impactant les données, devient lui-même source de savoir : « On tient pour allant de soi que l'observateur altère ce qu'il observe, mais que ces altérations font partie de l'objet d'étude (...) Le travail de terrain est donc nécessairement de nature interactionnelle et la présence de l'enquêteur a des conséquences dans la vie des enquêtés. Les solutions à la réactivité ne sont pas dans la régularisation, la restriction ou la suppression des interactions sur le terrain. Elles réclament que l'on devienne sensible et réceptif à la façon dont les protagonistes se perçoivent et se traitent les uns les autres. Le chercheur est une source de résultats, non pas de contamination de ceux-ci » Emerson (2003, p.410).



## **Conclusion**

Dispositif de formation par la recherche, la POAB est particulièrement adaptée à l'introduction d'une innovation didactique en milieu scolaire. En didactique du plurilinguisme, elle permet de mettre l'enseignant en prise directe et de manière réflexive avec des démarches où les langues exogènes des enfants peuvent investir la classe sans prise de risques.

Sur un plan formatif, la POAB repose donc sur deux leviers principaux que sont la réflexivité d'une part, en tant que processus procédant d'une confrontation du soi professionnel avec un l'alter ego agissant dans une situation plus ou moins proche de situations professionnelles vécues et pour lesquelles des analogies sont possibles.

Une réflexivité qui ne prend pas pour objet unique l'enseignant agissant, mais une situation didactique et donc une relation didactique, extérieure à l'individu. Elle permet de penser ce qui, d'une situation didactique donnée, se réfléchit au travers du filtre analytique de l'individu, à savoir l'action de l'alter ego professionnel dans la relation qu'il entretient avec les élèves et le savoir. Elle renvoie l'enseignant, par un effet miroir, à sa propre action dans une situation analogue, lui offrant sur celle-ci un regard distancié qui permet une prise de conscience de ses propres modalités de fonctionnement et représente donc potentiellement un moyen d'agir sur celles-ci de manière à les faire évoluer.

D'autre part, la recherche comme point de convergence des deux processus que sont l'innovation et la formation. En cela, elle est une forme d'intervention potentiellement formatrice, parce que mue par un double processus de changement. L'un émanant de l'innovation et de l'innovateur que nous sommes, dans le but de transformer l'activité de l'acteur au sein d'un système structuré ; et de fait, de transformer le système. L'autre procédant d'un changement interne à l'individu, d'un apprentissage, d'une évolution des habitudes, des pratiques, sans lesquelles l'innovation reste sans avenir.

La formation ainsi envisagée en tant que processus de changement qui procède d'un mouvement à la fois interne et externe à l'individu nous permet d'envisager la POAB appliquée à une approche plurilingue et plurilittéracieée comme un dispositif formatif susceptible de pouvoir contribuer à une évolution durable des pratiques en direction d'une éducation plurilingue.

## Bibliographie

- Adler, P. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. NewburyPark : Sage.
- Altet, M. (2001). « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. Perrenoud, P.(Eds), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boek, 3ème édition, (pp. 28-40).
- Barbier, J-M., Clerc,F. (2008). Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques, *Recherche et formation*, 59 (pp. 133-140).
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23 (pp.67-69)
- Cefaï , D.( dir.) (2010). *L'engagement ethnographique*.Paris : Editions de l'EHESS.
- Chapoulie, J.M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*. 25 (pp582-608).
- Éducation nationale (1992). Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires, circulaire n° 92-196 du 3 juillet.
- Emerson, R.M ., Fretz, R., Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes* .Chicago: University of Chicago Press.
- Emerson, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. Dans D. Céfaï (Éd.) *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS.Etienne (2008),
- Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Paris : Editions de l'Olivier.
- Goletto, L.( 2014). « Plurilinguisme et formation par la recherche : l'observation participante active bipolaire comme amorce d'un processus de changement », Actes de Colloque du FICEL, Riveneuve Editions.
- Houssaye, J. (3<sup>e</sup> Éd. 2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne (1<sup>re</sup> Éd. 1988).
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis* (textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie). Paris : Edition de l'EHESS.

- Malfilatre, M.G. (2011). À propos de l'Engagement ethnographique . Entretien avec Daniel Cefaï, *Revue du MAUSS permanente*, 20, septembre .
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan,
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Piolat, A. (2004). La prise de notes : écriture de l'urgence. , écritures : Approche en sciences cognitives, dans A. Piolat (Ed.). *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. (pp. 206-229)
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27 ( pp.127-140).
- Vergnaud, G ( 2002). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance; compétences complexes dans l'éducation et le travail. *Bulletin de liaison n° 21 de l'association Chercheurs Toujours*. Compte rendu de la conférence du 12 mars 2002 sur les sciences cognitives: présentations de J. P. Desclés, G. Vergnaud et J. P. Changeux (pp 4-10).