

L'évolution d'une posture de recherche : le soutien par l'analyse en mode écriture

The evolution of a research posture: support through analysis in writing mode

François Gremion

Volume 9, numéro 3-4, 2020

Les ficelles de l'analyste

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073583ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1073583ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gremion, F. (2020). L'évolution d'une posture de recherche : le soutien par l'analyse en mode écriture. *Phronesis*, 9(3-4), 84–96.
<https://doi.org/10.7202/1073583ar>

Résumé de l'article

Ce texte relate l'évolution de la posture de chercheur de l'auteur au cours de la réalisation de sa thèse de doctorat et son lien avec le choix d'une démarche d'analyse. Incidemment, ce récit comporte les dimensions d'une recherche autobiographique. Ce texte illustre comment, dans le cadre d'une thèse, l'auteur a mis en oeuvre un lent processus évolutif de sa posture de chercheur grâce au moyen d'une démarche d'analyse en mode écriture. Un retour à l'écriture manuscrite, considérée ici comme une ficelle d'analyste, a permis le déploiement de la pensée nécessaire à la conceptualisation et à la transformation de son « soi » professionnel et personnel au travers d'une méthode d'analyse se déroulant en cinq temps, de la transcription à la rédaction finale du rapport.

L'évolution d'une posture de recherche : le soutien par l'analyse en mode écriture

François GREMION

Haute École Pédagogique, Bègeune, Suisse
francois.gremion@hep-bejune.ch

Résumé : Ce texte relate l'évolution de la posture de chercheur de l'auteur au cours de la réalisation de sa thèse de doctorat et son lien avec le choix d'une démarche d'analyse. Incidemment, ce récit comporte les dimensions d'une recherche autobiographique. Ce texte illustre comment, dans le cadre d'une thèse, l'auteur a mis en œuvre un lent processus évolutif de sa posture de chercheur grâce au moyen d'une démarche d'analyse en mode écriture. Un retour à l'écriture manuscrite, considérée ici comme une ficelle d'analyste, a permis le déploiement de la pensée nécessaire à la conceptualisation et à la transformation de son « soi » professionnel et personnel au travers d'une méthode d'analyse se déroulant en cinq temps, de la transcription à la rédaction finale du rapport.

Mots-clés : Analyse en mode écriture, Démarche de thèse, Posture de chercheur, Recherche qualitative, Reconnaissance

The evolution of a research posture: support through analysis in writing mode

Abstract : This text relates the evolution of the author's posture as a researcher during the realization of his doctoral thesis and its link with the choice of an analytical approach. Incidentally, this narrative has the dimensions of an autobiographical research. This text illustrates how, within the framework of a thesis, the author implemented a slow evolutionary process of his researcher posture thanks to an analytical approach in writing mode. A return to handwritten writing, considered here as an analyst's "trick of the trade", allowed the deployment of the thinking necessary for the conceptualization and transformation of his professional and personal « self » through a method of analysis taking place in five steps, from the transcription to the final writing of the report.

Keywords : Acknowledgement, Analysis in writing mode, Qualitative research, Researcher's posture, Thesis approach

Introduction

Le présent article relate l'évolution de ma posture de chercheur au cours de la réalisation de ma thèse de doctorat (Gremion, 2016). Ce récit autobiographique à propos de mon identité professionnelle de chercheur s'inscrit dans la catégorie de l'introspection du chercheur lui-même (Wallendorf et Brucks, 1993). Autrement dit, sous l'effet du processus réflexif que la recherche doctorale menée a induit, j'ai procédé à une auto-introspection. Quand bien même tout cela a eu lieu et émergé de façon incidente, il en ressort que ce récit comporte les critères d'une recherche autobiographique (Albert et Coutures, 2013). Une telle recherche devrait, selon ses auteures s'inspirant de Bullough et Pinnegar (2001) et de Patton (2002), s'ajuster à neuf lignes directrices, comme « sonner vrai et établir des liens », « faire ressortir le développement de l'individu en incluant certaines dramatisations », ou encore « être honnête et basée sur la franchise » (Albert et Coutures, 2013, p. 182), afin de rencontrer les standards universitaires d'une recherche autobiographique.

Dans cet article, mon objectif est, à l'aide d'une parole authentique, d'illustrer comment, dans le cadre de cette enquête portant sur la fonction de la reconnaissance dans la construction de savoirs professionnels de futurs enseignants secondaires (Gremion, 2016), ma posture de chercheur a pu évoluer notamment grâce à et au moyen d'une démarche d'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2003). Dans un premier temps, je présente l'évolution de ma posture en référence à l'ouvrage de Bruyne, Herman et Schoutheete (1974) qui m'a permis de mieux saisir « la dynamique de la recherche en sciences sociales » et de développer une vigilance critique. Je décris ensuite la procédure de traitement des données suivie pour reconstruire l'expérience d'autrui par une mise en récit, ce qui m'a permis de réaliser cette évolution et parvenir à une identité professionnelle de chercheur. Finalement, je conclus en revenant sur mes trois ficelles d'analyste, lesquelles ont émergé et soutenu le dénouement de mon enquête.

L'évolution d'une posture

Sans prétention, je tends à penser que le concept de sérendipité¹ (Ancelin Schützenberger, 2009) illustre bien ce qui suit. Rien ne me prédestinait à décrocher un poste de formateur d'enseignants du secondaire ni, dans ce cadre-là, à faire de la recherche sur les enseignants. Rien, non plus, ne présageait que je m'engage dans une démarche de thèse en sciences de l'éducation (Gremion, 2016). Ma trajectoire, plutôt atypique, ne relève pas d'un plan de carrière finement élaboré. Elle ne relève pas non plus de mérite spécifique, sinon le fait de m'être trouvé aux bons endroits aux moments opportuns. Partant, plus que de dons ou de talents personnels particuliers, ma réussite dans la réalisation de ma thèse est l'aboutissement d'un enchaînement de situations favorables.

Toutes proportions gardées, je suis en quelque sorte un outlier (marginal, hors système), comme Gladwell (2011) le décrit dans son ouvrage éponyme. Le succès d'un outlier tient à de nombreuses variables, inexplicables par la seule idéologie du self-made-man. Si j'ai pu réussir le passage du monde de la pharmacie vers celui des sciences de l'éducation, puis au milieu de la formation des enseignants, cette transition ne s'est toutefois pas faite sans que certains n'émettent quelques doutes quant au bien-fondé de ma légitimité à ce poste-là. C'est au travers d'une « lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 2000), dans et tout au long de mon aventure doctorale, que j'ai obtenu et trouvé un peu de sérénité sur le plan professionnel. Mais cette assurance demeure bien vulnérable. Car former des enseignants reste un métier difficile, voire impossible, si l'on en croit Freud (1973).

1. Dans une note de leur ouvrage, Glaser et Strauss rappellent l'usage de ce concept chez Merton (1949) comme « découverte non anticipée, anormale et stratégique qui donne lieu à une hypothèse nouvelle ». Ce concept n'englobe pas la volonté de découvrir une théorie à travers la recherche. Il relègue la découverte d'une hypothèse à l'apparition d'une « surprise » (2010, p. 84).

Tout au long de mon aventure doctorale néanmoins, tant le résultat² que le processus ayant permis d'y parvenir ont pris en cours de route et fortuitement des configurations autres que celles imaginées au départ. Elle témoigne d'une expérience semblable, tel que Huxley (1932) la définit dans « Le meilleur des mondes », lorsqu'il affirme que l'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive. L'objet de recherche de ma thèse prend son origine dans mon expérience de formateur d'enseignants du secondaire à la Haute École Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-Béjune, Suisse). Engagé dans ce programme de formation, j'ai fait, au cours du temps, un double constat. Le premier est celui d'un sentiment de non-reconnaissance maintes fois exprimé par des étudiants, de ce qu'ils connaissent et savent faire, eux qui ont exercé cette activité d'enseignant avant de s'inscrire dans un programme de formation initiale. Le second constat est issu des propos d'étudiants que je côtoie régulièrement. Nombreux sont ceux qui évoquent une vision dualiste de la réalité partagée entre les domaines de la « pratique » d'un côté, et de la « théorie » de l'autre. À les entendre, c'est dans et par la pratique en classe qu'ils acquièrent des savoirs du métier tandis que les apports théoriques de la formation leur paraissent en décalage avec la réalité du milieu scolaire. Bref, leur perception peut se résumer ainsi : la « pratique », c'est concret et très utile tandis que la « théorie », considérée comme abstraite, est de peu d'utilité.

En reliant ces deux constats à l'origine de ce projet, je me suis demandé jusqu'à quel point les savoirs professionnels censés se construire en formation initiale à l'enseignement émergent ou non en fonction de configurations de reconnaissance. En effet, si l'action professionnelle concrète est perçue comme le lieu primordial où se construisent les savoirs professionnels, cette action ne se déroule pas dans un cadre où l'individu en formation évolue en solo. L'expérience professionnelle du stage est une pratique accompagnée vécue sous la supervision d'un formateur en établissement. Alors que les étudiants bénéficiant d'une expérience préalable ont évolué seuls jusque-là, le déni de leur expérience perçu en HEP se maintient-il dans le cadre du stage ? Constitue-t-il un frein potentiel à leur développement ou la reconnaissance se substitue-t-elle à celui-ci par la relation privilégiée qui s'établit de fait entre le formateur de terrain et l'étudiant, permettant ainsi un développement professionnel ? En tentant de comprendre comment les étudiants s'y prennent pour faire la classe, j'ai cherché à analyser la configuration des situations dans lesquelles ils évoluent lorsqu'ils affirment avoir appris tel ou tel savoir professionnel défini. Il s'agit de savoirs professionnels représentant pour celles et ceux qui en parlent un acquis dont ils ont conscience. Ces savoirs professionnels (Vanhulle, 2009a) se sont, en effet, construits dans une configuration spécifique de reconnaissance relative à la présence d'un autrui significatif (Gremion, 2016). Cela dit, comme évoqué plus haut, la thèse n'est pas qu'un résultat, elle est aussi un processus. En référence à l'ouvrage de Bruyne, Herman et Schoutheete (1974), je reviens, pour chacun des quatre pôles « épistémologique », « théorique », « morphologique » et « technique » sur des éléments significatifs de mon évolution et sur des repositionnements que j'ai effectués tout au long de ce parcours d'enquête.

Intérêt épistémologique

Je dirais que le paradigme implicite dans lequel j'ai évolué lors de mes précédentes études de pharmacie s'apparente à un paradigme scientifique que je peux ici qualifier de « classique », au sens de Prigogine et Stengers (1979), même si pour ces auteurs la science n'était déjà plus la science « classique », puisque les concepts fondamentaux qui fondaient la « conception classique du monde » ont [...] trouvé leurs limites dans un « progrès théorique » qu'ils n'ont pas « hésité à appeler une métamorphose » (p. 15). Il n'en demeure pas moins que ces concepts restent aujourd'hui encore dominants et valides dans de nombreux domaines. Formé sur cette base « classique » implicite, mon passage du monde de la pharmacie à celui des sciences de l'éducation ne s'est pas réalisé sans que j'en vive personnellement et concrètement les limites. Mais c'est plus encore dans la démarche de thèse qu'une part essentielle de mon cheminement a reposé sur un questionnement personnel portant sur l'ontologie de la réalité, l'essence des êtres, des choses et des phénomènes perceptibles. S'en tenir aux faits, c'est ce que j'avais appris au cours de nombreuses observations menées au laboratoire. Mais quelle est l'essence de ces faits du moment qu'il ne s'agit plus de s'illusionner en croyant occuper une position de surplomb, une posture d'extériorité face au monde observé, mais de se savoir impliqué et partie prenante de la situation ?

2. Le résultat auquel a abouti ma recherche de thèse m'a fait prendre conscience d'une constante dont je n'avais, jusque-là, pas eu conscience dans mon propre cheminement. Dans chaque situation favorable, un ou une autrui significatif (Mead, 2006) qui m'a cru capable (ou qui ne doutait pas de ma capacité à pouvoir réussir) a agi pour moi et avec moi. Autrement dit, ce que j'ai découvert chez les sujets de mon enquête et grâce à eux, se révèle également vrai dans mon parcours. Outre le résultat scientifique, ma thèse est aussi un témoignage de ce que j'ai fait avec ce qui m'est arrivé et de ce que, grâce à ces autrui significatifs, j'ai réalisé.

Qu'advenait-il de ces faits qui jusque-là devaient leur existence à une substance constitutive permanente dans le temps, respectant pour chacun d'eux une occupation de l'espace-temps qui lui est propre alors que je n'étais pas prêt à admettre que « le déterminisme part de choix et d'abstractions » (Bachelard, 1934, p. 84). Ce « chosisme » permet une connaissance qualifiée certes de « scientifique », mais tout de même très réductrice et très limitée du réel. L'idée de matière, celle de l'existence d'un support tangible inhérent à toute réalité me laissait dans une perspective de chosification globalisante. Comment dès lors dépasser ce point de vue, qui se révèle rapidement inapproprié et très limitatif en recherche, en particulier en sciences humaines ?

Tout mon cheminement a été de passer d'une vision du monde où tout est donné d'avance, avec ses lois et sa finalité, à un monde en construction et à construire, sans telos a priori et qui pourrait bien devenir ce que les hommes décident qu'il devienne (Bronckart, 2004). Mais c'est aussi un cheminement qui va d'une conception développementale de l'humain, continue, vers une conception discontinue au travers duquel l'humain émerge. Par conséquent, plutôt que de chercher en vain une essence humaine supposée ou hypothétique, le cheminement m'a mené vers une conception non-essentialiste de l'humain. L'humain n'est pas là au départ, donné d'avance, mais il émerge au cours de son développement.

La perspective moniste matérialiste de Vygotsky n'était pas au départ non plus sans me poser quelques difficultés. Même si je me disais adhérer à ce projet, intérieurement, je préférais une approche dualiste dissociant complètement le monde de la matière de celui de l'esprit. C'est la lecture de James (2007) sur « l'expérience pure » (p. 57) qui m'a permis de décrocher sur ce point et d'entrer dans cette nouvelle perspective. Finalement, en m'imprégnant d'un côté des idées de Mead et de Dewey, de l'autre de celles de Vygotsky, j'ai pu évoluer vers une vision intégrée de l'humain. Ce dernier fonctionne comme un tout plutôt que de façon dissociée, voire réduite à une seule entrée, soit cognitive, affective ou éthique. En bref, ce cheminement qui s'est orienté pour moi vers une adhésion aux idées pragmatistes m'a également conduit vers un accord à l'égard des principes qui caractérisent le positionnement épistémologique de l'interactionnisme social (Bronckart, 2004).

Plus précisément, la démarche qui au départ était de chercher ce qu'est la reconnaissance, de la définir comme « chose » en lui attribuant des catégories attributives intrinsèques, s'est réorientée vers une compréhension fonctionnaliste et émergentiste. Dès lors, mon intérêt s'est de moins en moins porté vers l'idée de déceler l'essence de la reconnaissance, mais de tenter de saisir, lorsqu'elle émerge dans une situation, la fonction qu'elle remplit.

Intérêt théorique

Sur le plan théorique, une recherche emblématique et fondatrice en sociologie m'a particulièrement déstabilisé lors de mes études en sciences de l'éducation. S'il ne m'a pas été trop difficile de concevoir, malgré ma perception du soleil qui se lève, l'explication scientifique de la rotation terrestre, ce n'était pas aussi évident avec la thèse du suicide de Durkheim (2007) qui présente cet acte, tenu pour éminemment personnel, comme une réalité sociologique obéissant à des lois. En sus de cette conception du fait social qui s'impose à l'individu, ce qui a retenu mon attention, c'est le soin qu'a pris Durkheim de bien distinguer la notion scientifique du suicide comme fait social de celle de la prénotion commune qui le considère comme un fait divers. C'est également un des premiers points qu'évoquent De Bruyne et al. (1974) à propos de la théorie qui n'est pas un luxe, mais une nécessité dont le chercheur ne peut se passer.

La théorie, mode de construction de l'objet de connaissance scientifique, est immanente à toute observation pertinente, elle en est la condition de possibilité, condition nécessaire (mais non suffisante) de la rupture avec les explications du social. (p. 94)

Avec la reconnaissance comme concept central de ma recherche, je me suis longtemps demandé non seulement où se situait cette rupture entre la reconnaissance en tant que notion commune et la reconnaissance en tant que notion scientifique, mais encore si cette recherche me permettait de la situer sur un fondement empirique. Se méfier des évidences est un point de vigilance auquel je me suis petit à petit sensibilisé et que j'ai intériorisé. En effet, interroger les évidences est une dimension de l'entreprise scientifique, en tout cas en sociologie.

À l'instar de Durkheim, il s'agissait pour moi de distinguer la notion de reconnaissance, en tant que fait divers, de la notion de reconnaissance en tant que fait scientifique et franchir ce pas, que ce soit par rupture (Bachelard, 1934) ou par transformation (Vygotski, 1997) d'un savoir commun ou ordinaire vers un savoir scientifique (Schütz, 1987). La distinction est d'autant plus délicate à opérer que le discours de la reconnaissance a envahi tout l'espace social (Payet et Battegay, 2008) et qu'il devient difficile de discerner entre la reconnaissance authentique et celle qui ne l'est pas (Caillé et Lazzeri, 2009; Honneth, 2006). Par ailleurs, la reconnaissance est aussi une émotion, un phénomène qui avant tout s'éprouve plus qu'il ne se conçoit, notamment lorsqu'elle prend la forme de la gratitude à l'issue du parcours de la reconnaissance (Ricoeur, 2004). Quel chemin théorique est-il dès lors possible de se frayer du moment que ma posture épistémologique m'invite à prendre en compte un acteur social dans une perspective moniste, dialectique, non-essentialiste et non solipsiste ? Quel crédit accorder alors à un cadre conceptuel d'inspiration essentiellement phénoménologique qui ne fait plus de la perception de l'individu son centre de gravité ? Relever un tel défi n'est pas gagné d'avance et sa réussite n'est de loin pas garantie.

Au travers de la lecture de Quéré (1997), mon cheminement m'a progressivement conduit à ne plus accepter l'idée fortement empreinte de cartésianisme d'un contrôle de la situation reposant sur l'acteur uniquement, à ne plus partager l'idée que la situation ne dépende que de l'acteur, mais à « desserrer la prise de l'acteur » (p. 179). S'il n'y a plus, d'une part, de déterminisme dû à la seule domination de l'acteur, il n'y a pas pour autant de déterminisme qui ne se réduit qu'à la seule domination des structures sociales. La perception de l'acteur est un élément de la situation. La situation ne dépend pas de sa perception, sa perception fait partie de la situation. La découverte du pragmatisme classique et de sa méthode, de quelques auteurs clés de ce courant, notamment Mead et Dewey, m'a permis de trouver une perspective offrant, comme Giddens (2005) dit lui-même l'avoir réalisé, une adaptation pensable entre des sources d'inspiration phénoménologiques, constructivistes ou matérialistes. Sur la base de ce cadrage théorique pragmatiste et interactionniste ne mettant pas complètement à l'écart la dimension phénoménologique, mon intérêt s'est désormais porté vers la compréhension du rôle et de la fonction de la reconnaissance dans la construction (Buysse et Vanhulle, 2009a) ou la subjectivation des savoirs professionnels (Vanhulle, 2009a).

Finalement, j'ajouterai qu'en adhérant à la logique de l'enquête (Dewey, 1967), j'ai fini par admettre que le savoir ne constitue pas mon rapport au monde. Il ne constitue pas non plus, dans l'absolu, un déjà-là qu'il s'agit de découvrir et qui formerait un corps de principes vrais de toute éternité indépendamment d'une mise à l'épreuve par l'expérience. Il est un élément qui remplit une fonction dans le cadre de l'enquête lorsque la situation est bloquée. Si le savoir pouvait jusque-là demeurer, pour moi, un but en soi, il n'est dès lors plus une finalité en soi. Connaître pour connaître, ou l'étude pour l'étude (Reboul, 1980) a perdu à mes yeux de sa pertinence. Par contre, la connaissance garde tout son sens du moment qu'elle tend vers la croissance et, in fine, une amélioration des conditions sociales (Dewey, 2014).

Intérêt morphologique

Pour analyser le rôle de la reconnaissance dans la construction des savoirs professionnels durant la formation initiale, j'ai dû réduire l'ambition de mon projet. En projetant initialement de m'intéresser aux transformations de la reconnaissance et de l'expérience du travail qui peuvent avoir lieu, dans la confrontation avec les savoirs de référence proposés en formation d'une part, et d'autre part, dans les dispositifs de formation et de médiation-évaluation, tout au long de la formation, je n'ai pas su bien anticiper ce qu'un tel projet impliquait sur le plan du dispositif de collecte des données.

S'il me semblait réalisable de pouvoir mettre en évidence des liens de corrélation entre des indices de reconnaissance et leurs effets sur la construction des savoirs professionnels verbalisés par des étudiants, je n'ai pas réussi à mettre en évidence de tels liens dans mes données. Le verbatim ne me permettait pas, à un niveau interne du discours, de mettre en évidence les liens de causalité recherchés. Un dispositif plus important encore et un panel plus large de textes auraient été nécessaires. Les exigences méthodologiques propres à une telle entreprise m'ont contraint en cours de route à réorienter ce qui était initialement prévu de sorte à pouvoir comprendre dans ces productions orales de formation, outre les types de savoirs (Hofstetter et Schneuwly, 2009), ce qui sur le plan externe soutient une subjectivation des savoirs professionnels (Vanhulle, 2009a). Au travers des textes oraux produits en formation dans le cadre d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles à l'aide de la vidéo, j'ai cherché à mettre en évidence la fonction que la reconnaissance remplit dans la construction des différents savoirs professionnels verbalisés par les étudiants participant à ma recherche.

Ce n'est dès lors plus dans le grain fin du discours, mais sur la configuration de la situation où se sont construits ces savoirs que mon analyse a finalement porté. Passer d'une intention explicative à une intention compréhensive n'a pas été évident tant mon a priori de départ au sujet des effets de la reconnaissance était fort. Passer du regard où la reconnaissance produite cause ceci ou cela à une vision de la reconnaissance où celle-ci est partie prenante d'une configuration et confère au phénomène une dimension sociale n'a pas été tout simple, d'où l'idée de comprendre le comment (Becker, 2002) plutôt que d'expliquer le pourquoi (Schurmans, 2006).

L'objectivation, ensuite, repose ici sur l'idée d'un passage de la reconnaissance comme quelque chose d'éminemment subjectif à un phénomène qui s'ancre dans la situation. Simulacre de la situation et non pas simple copie du réel, cela permet de franchir le saut épistémologique. La reconnaissance relève d'une forme de transparence pour les acteurs. Les signes qui la révèlent sont le travail du chercheur dans sa construction de la réalité. Ainsi, je me suis réapproprié pour la reconnaissance l'hypothèse de Goffman (1975) à propos de la différence. Pour comprendre la différence, affirme Goffman, « ce n'est pas le différent qu'il convient de regarder, mais bien l'ordinaire » (p. 150). Dès lors, en quoi la reconnaissance ordinaire permet-elle de comprendre ce qui fait la différence dans ce qui est en jeu en formation initiale dans la construction des savoirs professionnels ?

Intérêt technique

À la suite de la réorientation donnée, l'étude de cas semblait tout indiquée pour identifier différentes configurations de reconnaissance. C'est donc en reconstruisant l'histoire qui émerge - celle des savoirs professionnels verbalisés à partir du discours produit dans le cadre d'un dispositif formel d'analyses des pratiques basées sur une séquence filmée, que j'ai pu mettre en évidence les éléments de la situation permettant de relier la reconnaissance à l'acquisition des savoirs professionnels. J'ai pris le parti de ne retenir que ce que les candidats déclarent avoir appris, ce dont ils ont conscience, soit ce qui leur semble significatif à l'instant où cela leur est demandé. Je me démarque ici « des chercheurs qui procèdent à des analyses en creux, c'est-à-dire en se focalisant sur les décalages existant entre les pratiques observées et celles qu'ils jugent souhaitables » (Goigoux, 2007, p. 50). Je m'intéresse aux savoirs que les étudiants construisent et mettent en œuvre, même s'il s'agit de savoirs « en attente de reconnaissance conceptuelle » (Schwartz, 1990, p. 20) ou de savoirs qu'ils ont de la peine à expliciter (Tardif et Lessard, 1999).

En aucun cas, les savoirs professionnels que les étudiants ont pu acquérir au cours de leur formation ne se réduisent à ces savoirs-là uniquement. Autrement dit, un étudiant peut avoir appris et progressé et ne pas en avoir conscience. Les causes ou les raisons pour cela peuvent être diverses. Cependant, à l'inverse un étudiant peut avoir conscience de quelque chose qu'il pense avoir appris alors qu'il n'en est rien. La vidéo atteste ou non des savoirs qu'ils ont conscience d'avoir pu construire au fil de leur formation.

En partant de données écologiques, j'ai pris le risque de ne pas parvenir à ce que j'ambitionnais de découvrir au départ si « l'hypothèse zéro » (Becker, 2002, p. 57) était validée. Inversement, si la reconnaissance joue un rôle, remplit une fonction, j'ai pris l'option, en tant que chercheur, de mettre cela en évidence au moyen d'une approche rigoureuse d'analyse. Par le choix d'une approche indirecte plutôt que directe, j'ai cherché à dégager, à partir des situations considérées (Dewey, 1967 ; Quéré, 1997), des configurations de reconnaissance favorables à la construction des savoirs professionnels. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas récolté des données constituées pour et par la recherche uniquement. Je n'ai donc pas réalisé d'enquête sur les perceptions directes des candidats en regard de la non-reconnaissance par la HEP de leur expérience préalable du métier, voire de leur compréhension de la raison pour laquelle il est injuste de ne pas être reconnu (Dubet, 2009). Non que cela ne soit pas possible, mais cela ne semblait pas l'approche la plus pertinente, ni la plus rigoureuse compte tenu de l'objet en question. Comme mon questionnement partait de ce que j'ai pu entendre en formation initiale, cette généralisation d'une non-reconnaissance initiale constituait, sur le plan méthodologique, un biais d'induction important à éviter.

De la vigilance critique tout au long du processus

Pour y parvenir, j'ai opté pour une procédure de traitement des données en mode écriture. Même si ce n'est qu'une prise de conscience a posteriori, le choix de ma démarche ne s'est pas réalisé sans une prise en compte des angoisses qui se nichent dans mon rapport à l'écriture ni de celle de la feuille blanche.

En effet, je craignais de me retrouver, au terme de l'analyse, avec des codes, des catégories, des schémas, etc., mais une feuille encore blanche ! Car a priori, le choix de cette technique d'analyse visait de pouvoir rester le plus fidèle possible à l'unité de base retenue et éviter de la disséquer en ses composants, dont les caractéristiques considérées de façon singulière, pourraient ne pas correspondre à celles du phénomène observé dans sa totalité.

À ce propos et par analogie, j'apprécie particulièrement l'exemple de la molécule d'eau de Vygotski (1997). Une molécule d'eau est la combinaison chimique de trois atomes, deux oxygènes et un hydrogène. Si l'on cherche à définir les propriétés de l'eau, il est alors impératif de s'intéresser aux propriétés de cette structure moléculaire. C'est clair pour tout chimiste que l'on ne peut réduire les propriétés de l'eau (une molécule) à celles de ses constituants atomiques. L'eau éteint le feu, mais l'oxygène attise l'hydrogène qui brûle. On peut dire ici que les propriétés de l'eau sont émergentes dans le sens où elles sont non seulement inattendues, mais encore difficilement prévisibles à partir des propriétés que l'on connaît de ses constituants. Il en résulte donc que si l'on cherche, par simplification réductrice ou négation de la complexité, à comprendre les propriétés de l'eau aux conditions de température et de pression normales à partir de ses constituants, on est dans une impasse. Et cela est le cas tant au niveau des faits (ignifuge versus combustible) qu'au niveau théorique (liquide versus gaz) ou qu'au niveau ontologique (atome versus molécule). Ce principe de non-réductionnisme m'importe, de même que celui d'une cohérence à ces trois niveaux pour ce qui est de mon unité de base entendue comme « des produits de l'analyse tels qu'à la différence des éléments, ils possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout et sont des parties vivantes de cette unité qui ne sont plus décomposables » (Vygotski, 1997, p. 54).

Si dans cet exemple cela semble une évidence, il n'en est rien a priori pour moi quant à la façon définir l'unité de base de mon objet de recherche. Une molécule d'eau ou un savoir professionnel construit en situation d'agir professionnel ne sont pas des entités du réel qui participent du même niveau d'organisation ni du même type d'environnement (Quéré, 2006). Cette différence de complexité de l'objet de recherche requiert une attention particulière à un aménagement de l'expérimentation qui non seulement prend en compte le contexte de production, mais aussi qui rapporte les faits à l'expérience qui les élabore. Pour faire de la science d'une manière adaptée, il m'importe de prendre en compte à cet égard, le fait d'établir une relation cohérente entre l'objet de recherche et son analyse, et ce, aux trois niveaux évoqués : factuel, théorique et ontologique. Cela implique une vigilance épistémologique³ tout au long du processus de recherche, vigilance que l'analyse en mode écriture permet de soutenir.

L'analyse en mode écriture pour reconstruire l'expérience d'autrui par une mise en récit

Dans une démarche d'analyse qualitative en mode écriture, en référence à Paillé et Mucchielli (2003) l'écriture intervient comme « praxis d'analyse » (p. 101). Au lieu de créer des entités conceptuelles, de générer des codes ou tout autre moyen de réduction ou d'étiquetage des données, l'analyste pourrait s'engager dans un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui tiendrait lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude. L'écriture devient ainsi le champ de l'exercice analytique en action, à la fois le moyen et la fin de l'analyse (ibid., p. 101). L'écriture correspond davantage à la logique réelle du chercheur plutôt qu'à celle qui est reconstituée ensuite en vue de satisfaire à des critères de publication.

Je dirais qu'elle est un moyen qui permet de réaliser la rupture (Bachelard, 1967), en passant notamment d'une logique à l'autre. À ce sujet du reste, je partage l'avis des deux auteurs pour qui « la déconstruction [...] est à la limite plus significative si elle intervient au cœur même de l'acte d'écriture plutôt qu'en marge de celui-ci » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 102), c'est-à-dire que la validité dépendrait plus d'un travail de classement, d'organisation des rubriques et des colonnes, de dénombrement, que d'un travail de nature discursive ou textuelle.

D'une façon générale selon Paillé et Mucchielli, l'analyse qualitative implique un travail d'écriture qui se situe à trois niveaux : « Au niveau de la transcription (passer de l'enregistrement audio au verbatim), de la transposition (l'annotation du corpus et toutes les formes d'essais de sens) et de la reconstitution (l'écriture du rapport) » (p. 103).

3. « Le pôle épistémologique exerce une fonction de vigilance critique. Tout au long de la recherche, il est garant de l'objectivation (c'est-à-dire de la production) de l'objet scientifique, de l'explicitation des problématiques de la recherche. Il se charge de renouveler continuellement la rupture des objets scientifiques avec ceux du sens commun. Il décide en dernière instance des règles de production et d'explication des faits, de la compréhension et de la validité des théories. Il explicite les règles de transformation de l'objet scientifique, en critique les fondements » (De Bruyne et al., 1974, p. 34).

Niveau 1 : La transcription (Temps 1)

Le Temps 1 de ma démarche a d'abord été celui de « la transcription » des enregistrements audio de tous les participants au dispositif de formation d'analyse des pratiques professionnelles à l'aide de la vidéo. Le passage de l'enregistrement audio au verbatim porte sur des données issues des rencontres qui ont eu lieu à deux reprises au cours de l'année d'étude, à quelque six mois d'intervalle. Pour chaque séance d'une durée de trois heures, des groupes de quatre étudiants étaient prévus pour le co-visionnement, basé sur la réciprocité, de leur pratique en classe. Les séances se sont déroulées sur un mode d'analyse conjointe de l'intervenant et des acteurs (Flandin, 2017). Pour ce qui est des 16 candidats de la recherche, l'ensemble des 32 entretiens retenus compte plus de 50 heures d'enregistrement audio, représentant quelque 760 pages de transcription intégrale (police Times New Roman, taille 12, interligne 1,5) soit une moyenne de 45 à 50 pages par candidat.

Niveau 2 : La transposition (Temps 2 à 4)

Les temps 2, 3 et 4 correspondent aux trois opérations du second niveau de « la transposition » que sont : « l'appropriation », « la déconstruction » et « la reconstruction ».

Temps 2 : Appropriation

Le Temps 2 est celui de « l'appropriation ». Pour les huit premiers candidats, j'ai procédé en lisant d'abord l'entretien de la première séance, puis en le réécrivant entièrement, non pas à l'aide du traitement de texte, mais au moyen d'une écriture manuscrite, dans le but de « parvenir, sans plus, à une compréhension, ciblée ou non, du matériau analysé » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 103). J'ai ensuite procédé de la même façon pour le second entretien du même candidat avant de passer au candidat suivant pour exécuter les mêmes opérations.

Le premier élément décisif dans la phase d'analyse de mon enquête, dont j'avais oublié le déroulement au niveau précédent, s'est révélé durant ce temps d'appropriation. C'est l'histoire d'une étudiante qui, lors de sa première séquence d'analyse, présenta la mise en place d'un dispositif didactique en L2. Elle désirait le tester depuis longtemps et était curieuse de voir ce que cela donnait. Alors que ce dernier avait plutôt bien fonctionné et que les élèves semblaient plus motivés qu'au cours d'une leçon traditionnelle, elle restait cependant mitigée quant au bien-fondé de cette démarche, et ce, quand bien même ses pairs l'avaient valorisée. Lors de la seconde séquence, elle a présenté au groupe un extrait de sa pratique où elle estimait incarner la posture et les gestes de l'enseignante qu'elle avait toujours rêvé d'être. Tandis que ses collègues, gardant le souvenir de sa première séquence, trouvaient son action en classe moins convaincante et lui rappelèrent sa première séquence, elle, de son côté, avoua ne plus s'en souvenir.

Ce qui comptait pour elle, ici, c'était d'enseigner à l'image de son formateur de stage, dont le style d'enseignement correspondait parfaitement au sien. Tout ce qu'elle dit avoir appris durant sa formation pédagogique, c'est avec lui et grâce à lui qu'elle a pu l'acquérir. Or, tout cela, je ne l'ai pas saisi sur l'instant. Le lien et la signification ont émergé plus tard, lors de cette phase d'appropriation au cours de laquelle j'ai pu prendre conscience de l'importance cruciale du formateur de stage, acteur que j'avais jusque-là quelque peu oublié, dans la construction des savoirs professionnels. Ce tournant fut décisif dans ma recherche, en phase avec la ficelle de Becker de son ouvrage : « La société comme machine » (2002, p. 73). Cette ficelle, en fait, permet de prendre en compte (ou plutôt ne pas oublier de le faire) la totalité des personnes impliquées dans une situation pour ne pas parvenir à une évaluation faussée de celle-ci. Dès lors, grâce à la ficelle de la machine, j'ai été attentif, dès lors, à ne plus négliger la situation (Quéré, 1997, en référence à Goffman, 1988).

Temps 3 : Déconstruction

Le Temps 3 correspond au moment de « la déconstruction ». En comparant les entretiens des candidats d'un premier groupe de 4 personnes, certaines informations ont pu être retenues pour elles-mêmes indépendamment de leur contexte de production. Ici le but est, comme l'indique Paillé et Mucchielli (2003) « de dégager l'essence générale de cette expérience, plutôt que de rapporter cette expérience singulière à une histoire singulière » (p. 104). J'ai, en d'autres termes, pu dégager une première régularité, soit les premiers éléments d'une régularité se dégageant à partir de l'histoire singulière de chacun des candidats. À l'instar de Becker (2002) à l'écoute de ses étudiants :

Vous apprenez à identifier l'idiosyncrasie comme une variante de tel ou tel problème général. Mais chaque nouveau problème est cependant suffisamment différent de tous les autres pour contribuer à l'enrichissement de votre compréhension de la classe d'ensemble à laquelle il appartient. (p. 16)

En considérant cela, je me suis dès lors demandé si dans les récits recueillis, apparemment idiosyncrasiques et complètement singuliers, on ne trouverait pas en fait une variante ou des variantes d'un phénomène plus général quant au type de contexte de stage qui favoriserait une construction des savoirs professionnels. C'est ainsi que m'est apparu par l'écriture le projet d'identifier les traits de cette idiosyncrasie, voire de ce qui se situe en son sein pour dégager le caractère commun ou générique du phénomène étudié dans cette recherche.

Temps 4 : Reconstruction

Le Temps 4 implique de procéder à « la reconstruction ». Fort de cela, j'ai poursuivi avec les quatre autres candidats dans le but d'identifier si les premiers éléments de la régularité mise à jour se révélaient également dans ces récits, de sorte à se trouver confirmés, en vue d'arriver à une première forme de modélisation. En référence à Tesch (1990), Paillé et Mucchielli (2003) précisent que « la reconstruction va devenir recontextualisation à partir du moment où l'on rapporte les données isolées puis amalgamées aux contextes respectifs qui les ont portés. » Cela permet d'obtenir « à la fois une théorisation des éléments d'ordre conceptuel et une base descriptive existentielle » (p. 104). À ce stade toutefois, je me suis souvenu d'une autre ficelle de Becker (2002) qui consiste « à identifier le cas qui risque de chambouler votre vision des choses, et à le rechercher » (p. 148). Outre le fait qu'il me manquait à ce moment des candidats qui poursuivaient leur formation en emploi (donc seul en classe), trouverais-je un candidat qui ne cadre pas avec cette régularité que j'ai vue émerger, à savoir celle de l'importance d'un autrui significatif dans la configuration de la situation ?

Niveau 3 : La reconstitution (écriture du rapport) (Temps 5)

Le Temps 5 est le dernier, celui de la « La reconstitution ». À ce stade, j'ai pu dégager une série de questions qui permettent la reconstitution des récits, dont la question générale est : « Quelle histoire de leurs savoirs professionnels les candidats nous racontent-ils ? » C'est en réaménageant ces données de façon plus ou moins structurée, répondant à cette question et en repérant dans le récit le processus qui permet de comprendre la façon dont cela s'est construit dans chaque histoire. Cette façon de réaménager les verbatim pour en faire des données de ma recherche est de partir des savoirs verbalisés et de la réponse que les stagiaires donnent à la question : « Qu'avez-vous appris ? » ; « Que savez-vous faire aujourd'hui que vous ne saviez pas faire avant ou faire moins bien ? » ; « Qu'est-ce qui a changé pour vous entre le début et la fin de l'année ? », bien que la formulation de la question ne soit pas systématique ni dans sa forme ni dans tous les entretiens, compte tenu de l'influence du contexte. En effet, une fois, sa formulation a même été consciemment omise. Il y a donc une reconstruction à partir de règles explicites, claires pour le chercheur et son lecteur. L'expérimentation du réel, son interrogation, la façon de le questionner pour en obtenir du sens afin de pouvoir à partir de là en extraire des régularités, c'est cela ma démarche de scientifique en sciences humaines.

Des apports en soutien à l'évolution d'une posture

Avant de conclure, je tiens à relever brièvement ce que l'analyse qualitative en mode écriture⁴ m'a apporté d'une part dans mon enquête et, d'autre part, sur le plan de mon identité professionnelle de chercheur. Tout d'abord, elle permet :

- De répondre à un questionnement. Dans mon cas : « Quelle histoire de ses savoirs professionnels le candidat nous raconte-t-il ? »
- De produire des constats. Après m'être imprégné du matériau, j'ai pu dégager des premiers éléments de compréhension, des éléments de sens et des liens. Cela prend forme concrètement au travers de textes qui présentent diverses formes et qui mélangent tantôt de la description, des jugements parfois, des interrogations, des doutes, allant d'un paragraphe à plusieurs pages, certains se transformant parfois en essai d'analyse.
- De proposer des ébauches d'interprétations. L'écriture en tant que moyen et finalité permet ici des essais d'interprétation, des mises en relations voire des tentatives de compréhension.

4. Pour plus de détails sur cette démarche d'analyse qualitative en mode écriture, nous renvoyons le lecteur intéressé au chapitre VI de l'ouvrage cité de Paillé et Mucchielli (2003, p. 101-108).

En fait, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2003) :

Au sein du travail d'analyse en mode écriture, c'est le texte, et non les constats, qui constituent l'unité de sens. [...] Là où l'utilisation de mots-clés, de codes ou de catégories, et même de constats, apparaît limitative, le texte s'avère une ressource inépuisable. (p. 107)

- De rechercher des récurrences. C'est ce que j'ai pu mettre en évidence à partir du temps 3 de la démarche d'analyse. En effet, comme le relatent Paillé et Mucchielli, « L'accent est ainsi mis au départ sur l'examen attentif des données initiales, mais à mesure que l'analyse progresse, l'écriture traite de plus en plus des ressemblances, des récurrences, des processus transversaux, de la logique d'ensemble » (p. 108). Par ailleurs, ces récurrences m'ont permis de formuler les questions aidant à produire la rédaction finale de chacun des cas. Il s'agit, au fur et à mesure que des textes sont produits, écrits, réécrits, etc., de parvenir à une mise en forme cohérente de ces textes.
- En dernier lieu, cette méthode d'analyse permet d'aboutir à une proposition de compréhension du phénomène étudié qui se base sur une démarche précise en vue de répondre à la question de recherche posée, en référence à un cadre théorique, à la fois déjà-là, mais aussi en partie émergent.

Ensuite, cette démarche d'analyse en mode écriture permet d'évoluer dans son identité professionnelle de chercheur. Mead, (2006) à la suite de Dewey (1967) a insisté sur le fait que la conscience subjective n'apparaît dans la conduite que lorsque celle-ci est bloquée par un conflit entre des réactions possibles. Pour se résoudre, le conflit exige que de nouvelles significations soient élaborées par la réflexion. Pour ma part, cette résolution s'est amorcée en amont de la reconnaissance officielle conférée par la réussite de la soutenance et l'obtention du titre de Docteur en sciences de l'éducation. Ma trajectoire au cours de cette recherche témoigne des apports conceptuels de cette auto-introspection au cours de laquelle j'ai pu intérioriser une nouvelle posture de recherche devenant un aspect significatif de ma personnalité.

Ma représentation de la recherche à ce jour se fonde sur cette démarche méthodologique liée à ces quatre pôles de la recherche. Si j'ai pu me sentir mal préparé, notamment sur le plan épistémologique, par ma formation scientifique pour surmonter le défi de la thèse, ce parcours a néanmoins permis de clarifier certaines limites et de me construire de manière explicite un cadre de référence pour la recherche. Ce cadre, désormais à l'œuvre dans mon activité professionnelle, constitue à ce jour une dimension de ma personnalité. Ainsi, ce ne sont pas seulement des dimensions professionnelles qui se sont reconfigurées sur le plan identitaire, mais également des dimensions éminemment personnelles. Si cela consiste en une rupture (Bachelard, 1934), alors elle témoigne d'un « passage à travers le miroir » (Hughes, 1958) révélant l'adoption d'une posture scientifique « à l'inverse » d'une posture jadis profane, pour ne pas dire de sens commun.

Conclusion

L'évolution de ma posture de chercheur a été soutenue et rendue possible par l'usage de la modalité d'analyse en mode écriture. Ce dont je n'avais pas conscience, initialement, c'est à quel point je m'engageais aussi sur une voie de rupture quant à mes croyances épistémologiques, théoriques et méthodologiques du moment. En fait, je n'étais pas suffisamment équipé pour analyser et comprendre comment la reconnaissance soutient, dans une situation d'apprentissage, la construction de savoirs professionnels que l'on apprend d'abord par l'action et, ensuite, par la réflexion personnelle sur l'action menée.

M'éloignant progressivement d'une perspective épistémologique « classique », quel chemin théorique m'était-il dès lors possible de me frayer, étant donné que ma posture évoluait vers la prise en compte d'un acteur social dans une perspective moniste, dialectique, non essentialiste et non solipsiste ? La découverte du pragmatisme classique et de sa méthode m'a permis de trouver une perspective offrant une adaptation pensable entre des sources d'inspiration phénoménologiques, constructivistes ou matérialistes.

Quant au plan méthodologique, plutôt que des typologies de personnes, j'ai cherché à dégager, à partir des situations considérées, des configurations de reconnaissance favorables à la construction des savoirs professionnels. Issue de la ficelle de Becker de la société comme machine, une de mes ficelles d'analyste est de prendre en compte tous les acteurs et de ne plus négliger la situation.

Les échecs auxquels j'ai fait face dans l'usage de précédentes méthodes d'analyse et dans mes tâtonnements initiaux me semblent bien confirmer que mon « ancienne » épistémologie, ne pouvait que très difficilement permettre ou laisser place à une telle démarche d'analyse en mode écriture. Car la condition de réalisation d'une telle démarche, soit d'une telle enquête, est précisément ouverte ou rendue possible par l'évolution de ma posture sur ces divers plans. Non pas qu'ils précédaient l'action d'analyse en tant qu'intention à mettre en œuvre en vue de l'obtention d'un résultat attendu comme c'était le cas auparavant, fondé sur des a priori conceptuels. L'ontologie qui donne son sens à une démarche d'analyse en mode écriture met l'accent sur l'émergence des faits lors de l'interaction entre le chercheur et ses verbatim, qui tiennent lieu de mémoire, voire de remémoration, de l'action vécue. Sur ce point, une autre de mes ficelles d'analyste est de considérer le concept ou de l'objet de recherche comme un personnage de roman : Quelle histoire me raconte-t-il ?

Si j'ai l'intime conviction de l'acte d'écrire de manière manuscrite a été pour moi des plus significatifs dans l'évolution de ma posture de chercheur, tout cela ne s'est construit que petit à petit, dans le temps qui passe et la confiance. Si cette confiance reposait d'abord sur le fait que, en procédant ainsi, je n'aurais pas à faire face au syndrome de la feuille blanche ni de me dire : « par où commencer ? », je ne sais pas si, au final, le fait d'avoir écrit n'a pas été tout aussi angoissant que le phénomène de la page blanche tant redouté initialement. C'est l'inverse auquel j'ai dû faire face, à savoir le trop de textes et l'embarras du choix, des redites, des réductions à faire et refaire, encore et encore. Mais au final qu'importe. Angoisse pour angoisse, ce n'est plus là l'essentiel. La découverte fortuite de l'effet de l'écriture manuscrite : voilà ce qui m'importe ici. Je ne saurais dire si le geste compte, et jusqu'à quel point. Dans les faits, je ne retrouve pas les mêmes effets de développement de ma pensée lorsque j'utilise le clavier de mon ordinateur. Serait-ce une affaire de vitesse ? Sur le clavier, mes doigts suivent de près la vitesse d'évolution de ma pensée, tandis que ce n'est de loin pas le cas avec l'écriture manuscrite. Contrairement à ce que je pouvais penser, cette latence due au geste qui se déploie au travers de l'écrit prend du temps et permet une maturation. Cette maturation m'a été nécessaire pour que la pensée et la réflexion se développent, ma posture de chercheur évolue au fil de l'analyse. Telle est donc ma ficelle primordiale d'analyste : faire usage de l'écriture manuscrite.

Bibliographie :

- Albert, M.-N. et Couture, M.-M. (2013). La légitimation savoirs issus de récits autobiographiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique. *Recherches qualitatives*, 32 (2), 175-200.
- Ancelin Schützenberger, A. (2009). *Le plaisir de vivre*. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- De Bruyne, P., Herman, J., et De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales ?* Paris : La Découverte, Guides Repères.
- Bronckart, J.-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 2 (2), 113- 123.
- Bullough, R.-V. et Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30 (3), 13-21.
- Buysse, A., et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5 (11), 225-242.
- Caillé, A. et Lazzeri, C. (2009). Introduction. Dans A. Caillé et C. Lazzeri (Dir.). *La reconnaissance aujourd'hui*, (pp. 7-39). Paris, France : CNRS Éditions.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. Paris : Gallimard (P. Di Mascio, trad., Original publié 1920)

- Dubet, F. (2009). Injustices et reconnaissance. Dans A. Caillé (Ed.), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 17-43). Paris : La Découverte/M.A.U.S.S.
- Durkheim, E. (2007). *Le suicide*. Paris : Presses universitaires de France.
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 193-205). Paris : Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1925). Préface à *Jeunesse à l'abandon*. Dans S. Freud. *Œuvres complètes : psychanalyse. Tome xvii*, (pp. 159-163). Paris : Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (2005). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige.
- Gladwell, M. (2011). *Outliers. The story of success*. New York - Boston - London : Back Bay Books.
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Paris : Les Éditions de Minuit, Le sens commun.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. Dans E. Goffman (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149). Paris : Seuil Minuit.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1 (2), 47-69.
- Gremion, F. (2016). *La fonction de soutien de la reconnaissance à la construction des savoirs professionnels*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans) formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe : The Free Press.
- Huxley, A. (2002). *Le meilleur des mondes*. Paris : Pocket, Science fiction/fantasy.
- James, W. (2007). *Essais d'empirisme radical*. Paris : Flammarion
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Le Cerf.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.
- Jorro, A. et De Ketele, J-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Merton, R. (1949). *Social theory and social structure*. Glencoe : Free Press.
- Paillé et Mucchielli, (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Patton, M.- Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payet, J.-P., et Battégay, A. (Eds.). (2008). *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Prigogine, I., et Stengers, I. (1979). *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*. Paris : Gallimard.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15 (85), 163-192.

- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Eds.). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, (pp. 351-360). Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck. (A. Noschis-Gilliéron, Trad., Original publié 1971).
- Schwartz, Y. (1990). De la qualification à la compétence. *Société française*, 37, 19-25.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. London, Great Britain : Farmer Press.
- Vanhulle, S. (2009a). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je ». Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2009b). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.). *Savoirs en (trans) formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*, (pp. 245-264). Bruxelles, Belgique : De Boeck, Raisons éducatives.
- Vanhulle, S. (2009c). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. Dans A. Jorro (Ed.). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer*, (pp. 61-77). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute. (F. Sève, Trad.).
- Wallendorf, M., et Brucks, M. (1993). Introspection in consumer research : implementation and implications. *Journal of Consumer Research*, 20, 339-359.

