Sous la direction de Véronique Fillol
et Elatiana Razafimandimbimanana

Construire une posture de recherche
impactante et implicante

LA-NI

Punc
PRESSES UNIVERSITAIRES
DE NOUVELLE-CALÉDONIE

© 2024 Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie
Collection La-Ni

Tous droits réservés

La reproduction partielle ou entière, sous quelque forme que ce soit, de la présente publication est interdite sans l'autorisation de l'Université de la Nouvelle-Calédonie

All rights reserved

No part of this publication may be reproduced in any form or by any means without the written permission of the University of New Caledonia

ISBN : 979-10-91032-33-9

Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie
Avenue James Cook
BP R4 - 98851 Nouméa Cedex
unc.nc

Publication assurée par Françoise Cayrol pour les PUNC
Mise en page/PAO : Parenthèses
Imprimeur : Ultimo Global

Illustration couverture : © Elatiana Razafimandimbimanana, *Quête de sens*, aquarelle et encres, 2024

Sous la direction de Véronique Fillol
et Elatiana Razafimandimbimanana

Construire une posture de recherche
impactante et implicante

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité
UNIVERSITÉ de la NOUVELLE-CALÉDONIE
ERALO
PUNC
PRESSES UNIVERSITAIRES DE NOUVELLE-CALÉDONIE

Comité scientifique

Rodica Ailincai, université de la Polynésie française
Frédéric Anciaux, université des Antilles
Philippe Blanchet, université de Rennes 2
Claire Colombel-Teuira, université d'Orléans
Chantal Dompmartin-Normand, université de Toulouse 2-Jean Jaurès
Véronique Fillol, université de la Nouvelle-Calédonie
Constance Lavoie, université de Sherbrooke
Mylène Lebon-Eyquem, université de la Réunion
Pierre-Yves Le Meur, IRD, Nouvelle-Calédonie
Véronique Miguel-Addisu, université de Rouen
Claudine Moïse, université de Grenoble 3
Muriel Molinié, université Paris Sorbonne Nouvelle
Gilles Pestana, université de la Nouvelle-Calédonie
Elatiana Razafimandimbimanana, université de la Nouvelle-Calédonie
Marielle Rispail, université Jean Monnet-Saint-Etienne
Marie Salaün, université Paris-Descartes
Karin Speedy, Visiting Research Fellow, The University of Adelaide
Nathalie Thamin, université de Franche-Comté
Christophe Traisnel, université de Moncton
Leslie Vandeputte, université nationale du Vanuatu
Fabrice Wacalie, université de la Nouvelle-Calédonie

Remerciements

Le présent ouvrage découle des Journées d'études « Construire une posture de recherche implicante et impactante » qui se sont tenues les 21 et 28 avril 2023. Nous devons le succès de ces deux événements à la générosité des chercheur·e·s en début de parcours et à la confiance dont témoignent les questionnements et expériences partagés ici. Nous tenons ainsi à les remercier et à les féliciter très chaleureusement d'avoir su transformer leurs communications orales en écrits réflexifs. Une recherche socialement implicante et impactante tient aussi à cet équilibre entre la générosité de soi et la confiance en autrui, la capacité à déployer des efforts personnels sur le temps long sans toutefois être garanti de ce qui en résultera si ce n'est que les pas cheminés ensemble…

Et nous devons les phases sereines de ce cheminement aux accompagnateurs et accompagnatrices à l'écriture, aux membres du comité scientifique ainsi qu'au soutien des services communication et DUNE de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, de l'école doctorale du Pacifique et de l'unité de recherche ERALO.

Nous sommes également particulièrement reconnaissantes envers Françoise Cayrol pour son suivi éditorial aux Presses Universitaires de Nouvelle-Calédonie.

Sommaire

Remerciements 5

Introduction
Faire science comme on fait société 9
Elatiana Razafimandimbimanana et Véronique Fillol

Regard auto-réflexif sur la posture de recherche :
quand la proximité et la distance au terrain façonnent sa construction 27
Poevai Lequerre

Positionnement épistémologique :
relations au terrain d'étude et à la langue créole 45
Jean-Fabrice Ondo

La sincérité, levier pour impacter et s'impliquer
en tant que chercheur autochtone 59
John Palene

Se construire chercheuse chez soi : le cas d'une souletine travaillant
sur la Pastorale de Soule au Pays basque 73
Emilie Sentucq

Une *Qallunaak,* « non-Inuit », en territoire inuit :
de *qallunaak-pulaariaqsimaju*, « visiteuse-non-Inuit »,
à *qallunaak-pulaaqtinga-aulaatit-nullangangittuq*,
« non-Inuit-devenue-invitée-voyageuse-nomade » 91
Natacha Roudeix

Assumer d'être sur *la plage* et *à l'arrière-garde* des renaissances
culturelles de Polynésie française 111
Florence Mury

Considérations éthiques préalables à des actions de médiation scientifique et culturelle aux Antilles pour la lutte contre la contamination au chlordécone.....131
Aurélie Pourrez

Textes francophones océaniens et didactique du français en Australie : à la recherche d'une posture impactante.....149
Angeline Greugny

Posture et réflexivité : les turbulences d'un début de recherche.....169
Mathilde Chavallard

Échos du sensible : récit et postures de recherche en biographique.....185
Dave Bénéteau de Laprairie

Revendiquer une posture dans et sur la subjectivité : témoignage réflexif contextualisé, enjeux scientifiques collectifs.....201
Jésabel Robin

Introduction

Faire science comme on fait société

Élatiana Razafimandimbimanana et Véronique Fillol,
Université de la Nouvelle-Calédonie, ERALO

Parler de « posture de recherche » est évocateur d'un éventail d'idées telles que « lien », « situation », « attitude », « compliqué », « complexité » ou encore « équilibre ». Cet échantillon de mots a pris forme en préambule des Journées d'études[1] organisées à l'université de la Nouvelle-Calédonie (Nouméa), en avril 2023, et auxquelles le présent ouvrage succède. La thématique commune et titre de l'ouvrage qui fait suite sont « Construire une posture de recherche impactante et implicante ». En observant les chapitres produits dans leur ensemble, on se rend compte que parler de « posture » fait déplacer le regard porté sur le monde scientifique et par ce dernier. Habituellement fixée sur l'objet de recherche (et les savoirs reliés), la thématique réoriente le regard vers le *sujet qui cherche* (et les questionnements reliés). Or, « Pour reconnaître un sujet[2] dans sa singularité, il faut d'abord renoncer à la maîtriser (à immobiliser) dans l'espace et dans le temps » (Ardoino et Barus-Michel, 2016). Notre ligne éditoriale laisse donc place à la plasticité, à l'impermanence, à l'interactionnel, à l'altérité, aux « inaccessibles » (Goï *et al.*, 2014) et au pluriel. Les mots listés plus haut en donnent une succincte illustration. La visée est de mettre en miroir science et société en laissant toute la latitude aux sujets-chercheur·e·s, à leurs analyses réflexives, cheminements conceptuels, tâtonnements apprenants.

Une volonté formatrice nous anime également, d'où l'attention accordée aux expériences en début de parcours ou, lorsque ce n'est pas le cas, à celles vécues comme étant apprenantes. Les deux se rejoignent pour interroger la construction de postures de recherche qui se veulent socialement impactantes et implicantes. Quant aux auteur·e·s, ils et elles se rejoignent dans la pratique de l'analyse réflexive, le récit ethnographique et l'écriture narrative. Cela nous fait remarquer que les postures épistémologiques ne

1 - https://eralo.unc.nc/journees-detudes-construire-une-recherche-impactante-et-implicante/
2 - Nous maintenons volontairement l'ambiguïté entre « sujet social, humain » et « sujet d'étude », les deux pouvant s'appliquer dans ce contexte.

sont pas uniquement questionnées. Elles sont à l'œuvre. Et c'est déjà une forme d'implication forte face au conflit épistémologique, du moins celui qui concerne l'opposition clivante « école objectiviste *versus* subjectivisme ». Les postures subjectivées dans notre ouvrage collectif sont en non-conformité par rapport au modèle objectiviste dominant. Elles impactent, de ce fait, les représentations sociales de la science. « Impostures » d'un contre-modèle (Ardoino et Barus-Michel, 1990), ce sont elles qui permettent réellement de relier la science à une société donnée.

Les différentes (im)postures en analyse dans cet ouvrage débouchent sur un faisceau d'autres thématiques-questionnements. Seule une partie figure dans ce chapitre introductif afin de mieux rendre compte des enjeux de la recherche impactante et implicante et mieux surligner que tout choix du sujet-chercheur·e produit des effets. Ce détour permet de questionner collectivement mais différemment l'ADN de la scientificité face au poids des attentes de la société et aux mutations qu'elles retracent ou préfigurent. Il met aussi en lumière la place et la quête de légitimité du sujet-chercheur·e, sources de doutes partagés quels que soient les ancrages géographiques (Antilles françaises, Pays Basque, Kanaky Nouvelle-Calédonie, Australie, Suisse, Polynésie française, Canada, France), disciplinaires (ethnologie, didactique des langues, sciences de l'éducation, sociolinguistique, anthropologie, géographie, sciences de l'information et de la communication). Nous en venons ensuite aux ressorts d'une posture qui (se) construit, du « je » qui écrit et d'une recherche qui se veut socialement impactante et impliquée.

1. Les conditions d'une « science-société »

Vouloir faire de la recherche en prise directe avec la société requiert une connaissance sociale de ce que « science » veut dire. Depuis peu[3], les pouvoirs publics français ont élaboré une stratégie d'innovation à partir de cela avec pour enjeu majeur de « renouer le pacte entre les chercheurs et les citoyens, en insufflant dans leurs relations plus de familiarité, de confiance et de réciprocité » (MESR, 2021). Le proclamer ne suffit pas. Soutenir une mise en corrélation entre « faire sciences » et « faire société » a pour conséquence d'exiger de l'être scientifique un savoir-être-scientifique *en société*. Étayons. Pour que le monde scientifique s'arrime avec une véritable relation « science-société », des conditions spécifiques émanent de chaque

3 - Loi de programmation de la recherche, avril 2021.

courant disciplinaire, méthodologique, épistémologique, de chaque situation de recherche. L'analyse expérientielle de projets qualitatifs menés en sciences humaines et sociales, plus précisément dans les sciences du langage et des sciences de l'éducation, nous amène à avancer que la relation « science-société » n'a de réalité sociale que si elle s'accompagne de quelques engagements :

- la prise en compte de la relation « science-société » avec son historique, soit celle modélisée par la neutralité axiologique, « laisser parler les faits » (Weber, 1919, p. 80), soumettant la scientificité à un idéal objectiviste et, par conséquent, à l'exclusion du sujet chercheur·e (primauté des faits par rapport au sujet qui *fait*) ;
- l'adoption d'une éthique de la responsabilité afin d'assurer la cohérence entre projet de recherche et projet de société ; être chercheur·e revient alors à être responsable d'un changement face à tel ordre social établi, à des inégalités subies ou encore à des formes d'injustices ressenties ;
- l'endossement du statut d'expert·e au même titre que celui de chercheur·e, socialement situé, motivé, engagé, affecté et en cela *subjectivé*.

Outre la visée de cohérence ontologique, ces trois conditions signifient qu'il ne peut y avoir de science (tangible, accessible, utile, pratiquée) en société sans socialisation de la science. Or, il ne peut y avoir de socialisation sans sujet social, c'est-à-dire sans la subjectivation du statut de chercheur. Sophie Caratini en parlait il y a presque 30 ans comme d'un passage obligé en anthropologie :

> *L'approche épistémologique, plus encore en anthropologie que dans les autres sciences humaines, se doit donc d'inclure l'analyse réflexive et oblige le chercheur à se mettre – en tant que personne et pas seulement en tant qu'être pensant – en situation d'objet d'étude.* (Caratini, 1997, p. 181)

Il est vrai que la multiplication des modèles et typologies de recherche (ex. recherche-action, recherche-action-participative, recherche-intervention, recherche-création) laisse penser que la réflexivité assumée décomplexe la créativité de l'être scientifique. Les postures nommément subjectivées foisonnent aussi depuis les années 1930, le post-positivisme et l'interprétativisme font place à une *Théorie critique*[4] (Adorno et Horkheimer, 1947 ; Honneth, 2006) d'influence et d'actualité continues. Notons par exemple,

4 - *Critical Theory.*

« sujet-chercheur-intervenant », « chercheur sujet-objet de sa recherche » (Costantini, 2009), « sujet visiteur, sujet chercheur » (Cohen-Azria, 2017), « chercheur comme agent de changement » (Massingham, 2014). Engouement ou effervescence, il reste que la subjectivation du statut de chercheur est bien plus qu'un contre-courant à l'encontre du « rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique » (Bourdieu, 1993, p. 904-905). Elle est la nature du travail de recherche car « Le sujet-chercheur ne déchiffre pas une intelligibilité immanente, il la construit en choisissant entre de multiples systèmes de référence et des points de vue disparates » (Busino, 1992). Mais la subjectivation a ceci de dérangeant qu'elle est évidente : « Qu'il y ait de la subjectivité et de la communication dans l'entreprise de recherche, c'est une évidence. » (de Sardan, 2000, p. 442).

L'idéal objectiviste la rend problématique mais, dans cet ouvrage, nous ne nierons pas que pour tout travail de recherche scientifique, « il y a un sujet qui écrit sur le sujet » (Buznic-Bourgeacq, 2021).

2. La place du sujet

La prise au sérieux du *sujet qui écrit* s'est surtout imposée au processus de la recherche par besoin de connaissances (la connaissance réflexive) ainsi que par besoin de maîtrise (l'autocritique) (Bourdieu, 1993 : 905). Aujourd'hui, le sujet qui écrit doit aussi être *un sujet qui agit*. Les attentes sociales sont à l'œuvre, « Le monde a besoin d'une science inclusive et diversifiée »[5]. Nous rattachons moins ce besoin de science renouvelée aux seuls changements de paradigmes qu'à leur articulation avec des transformations sociologiques du monde scientifique. Entre autres, sa démocratisation et son internationalisation croissantes (MENESR, 2014) voire sa massification (Faure et Soulié, 2006) ont pour effet de susciter de nouvelles raisons d'être chercheur·e. Parfois, sachant que « les sociologues ne choisissent jamais totalement par hasard les thèmes sur lesquels ils travaillent » (Paugam, 2012, p. 441), une « expérience sociale » (Dubet, 2007, p. 89-110) marquée par la minorisation, l'exclusion, la colonisation peut créer le besoin chez le chercheur de devenir – par son travail scientifique – à la fois un *sujet qui impacte et qui s'implique.* Nombreux·ses chercheur·e·s, quel que soit le champ disciplinaire, découvrent à un moment de leur parcours, ou dans la pratique de l'écriture réflexive, que « Les choix

5 - Titre d'un article de Charlotte Lindberg Warakaulle sur le site du laboratoire CERN, 11 février 2021. https://home.cern/fr/news/opinion/cern/world-needs-diverse-and-inclusive-science

de (leurs) sujets de mémoires ou de thèses ne sont jamais anodins et puisent leurs racines dans (leurs) expériences de vie. « L'important, c'est d'en être conscient » (John Palene).

Ce travail collectif se veut un *safe space* éditorial pour le sujet qui écrit, agit, apprend et, ce faisant, qui (s')émancipe :

> *En effet, après une formation à la recherche fondamentale au sortir du master, édifier une posture scientifique dans l'action relève encore souvent d'une expérimentation individuelle à tâtons, d'où la nécessité de créer des espaces de partage d'expériences afin de se constituer un outillage intellectuel et pragmatique adapté à la recherche contractuelle.* (Taster, 2019, p. 77)

Les terrains insulaires, notamment ceux aux caractéristiques (post)coloniales, ont également la préséance parce que nous leur reconnaissons des besoins de visibilité et de représentativité dans les productions scientifiques (Razafimandimbimanana, 2022). De longue date, nous considérons que ces derniers sont indissociables des besoins d'« auteurisation » des jeunes Océaniens.ne·s (Fillol et Razafimandimbimanana, 2023). L'implosion insurrectionnelle qui a débuté le 13 mai 2024 en Nouvelle-Calédonie rend le traitement de tels besoins d'une urgence absolue.

3. Les déclencheurs d'illégitimité et de sens

Lorsqu'un événement travaille, dérange, indigne ou « affecte » (Favret-Saada, 1990) tout particulièrement le sujet-chercheur·e, une thématique de recherche est souvent en germe. On peut aussi supposer que cela confère au sujet-chercheur·e une certaine autorité. Ses connaissances proviennent du vécu avant de résulter de la recherche. Nous verrons en quoi, au contraire, la proximité ou la familiarité du terrain peuvent déclencher des sentiments d'illégitimité et, plus largement, le sentiment de ne pas correspondre au modèle dominant de la scientificité objectiviste. Il est intéressant de voir que les déclencheurs d'illégitimité peuvent aussi déclencher un travail réflexif. Comment se construire chercheur·e « hors des dogmes hérités » quand le terrain est chez soi, dans sa vallée d'origine (Émilie Sentucq) ? La question des frontières constituantes se pose également quand le travail de recherche coïncide avec son quotidien professionnel, que ce soit dans les métiers de la sécurité (Jean-Fabrice Ondo) ou de l'enseignement (Angeline Greugny). Enfin, revendiquer une posture dans la subjectivité, se savoir socialement situé·e : comment former d'autres à « trouver le ton

juste » entre sujet-chercheur·e et sujet-formateur.ice, entre subjectivation et objectivation (Jésabel Robin) ?

Les mises à l'épreuve plongent le sujet-chercheur·e pareillement « entre doutes, inquiétudes et dilemmes éthiques » (Bellenchombre *et al*., 2024). Bien que ce ne soit pas des réalités réservées à celles et ceux en début de parcours, la récence dans le monde hypercodifié qu'est celui de la recherche s'accompagne souvent du sentiment pesant de devoir « faire ses preuves »[6] et, par conséquent, de craintes à l'idée de ne pas être à la hauteur. Plusieurs auteur·e·s relient cela à des terrains qualifiés ou qualifiables de « sensibles », par exemple, Dave Beneteau de Laprairie, Natacha Roudeix, Mathilde Chavallard, Poevai Lequerre, Florence Mury, Jean-Fabrice Ondo. Les remises en question leur imposent de re-penser leur relation au terrain mais aussi leur(s) conceptualisation(s) de celui-ci. Se voient alors ré-évaluées les notions de « place » (John Palene), de « chez moi » (Emilie Sentucq), de « distance » (Jésabel Robin) ou encore de « proximité » (Poevai Lequerre). Le sentiment d'implication se trouve également en tension avec ceux d'illégitimité, d'imposture et d'intrusion car la recherche en sciences humaines et sociales porte sur ce qu'on met habituellement à l'abri des inconnu·e·s, soit les trajectoires de vie, l'émotionnel, les convictions politiques, les coulisses d'un métier, les histoires de famille, l'intime. Le travail réflexif fait lui aussi entamer un chemin long et éprouvant, avec en guise d'obstacles, l'impression d'être perdu·e, de faire face à une montagne ou d'être dans une impasse (Mathilde Chavallard). Sous cet angle, chaque sujet-chercheur·e s'est différemment saisi·e d'épreuves du terrain pour les augmenter en réflexivité, compréhension, déconstructions et conscientisations. La propriété des SHS est l'absence de modèle épistémologique ou méthodologique à suivre et, en début de parcours, le plus déstabilisant est d'accepter de devoir *faire sens* en l'absence de certitudes quant au chemin à suivre ainsi qu'à ce qu'on trouvera en chemin :

> *La recherche doctorale est une expérimentation et un apprentissage sur de multiples dimensions. C'est une immersion de trois années minimum dans le milieu de la recherche* […] *que l'on apprend à connaître et dont on perçoit au fur et à mesure toutes les nuances et diversités d'approches. Comme le souligne Dayer*[7]*, il s'agit d'élaborer une posture de recherche*

6 - « Les chercheur·e·s face au(x) terrain(s) : Être mis·es à l'épreuve, éprouver et faire ses preuves ». Université de Rouen-Normandie, 7 et 8 avril 2021 (https://www.lecturesanthropologiques.fr/920).
7 - Dayer, Caroline, 2013, « Élaborer sa posture à travers la thèse », *in* Moritz Hunsmann et Sébastien Kapp (dir.), *Devenir chercheur, Écrire une thèse en sciences sociales*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.1296

> *dont on prend conscience et que l'on découvre en même temps qu'on la construit.* (Gruson-Daniel, 2018, p. 5)

Si les épreuves et incertitudes du terrain sont déclencheuses du sentiment d'illégitimité, le travail réflexif permet d'y voir des « étapes nécessaires » (Beaud et Weber, 1997 ; Becker, 2002 ; Bellenchombre et *al*., 2024) dans la construction de *sa* posture de recherche. Les auteur·e·s réuni·e·s dans cet ouvrage mettent en perspective celles qui leur permettent de répondre à la fois aux besoins d'implication de *chercheur·e·s qui (se) cherchent* (Mathilde Chavallard) et aux attentes sociales d'en être positivement impactées.

4. La posture (se) construit

Immanquable dans le technolecte scientifique, la notion de « posture » échappe non moins au consensus d'une définition de référence. On parle « de *posture* ou de *position épistémologique* pour indiquer le paradigme de recherche dans lequel s'inscrivent les choix théoriques et méthodologiques effectués (ex : explication, compréhension, description, herméneutique, etc.) » (Charmillot, 2021), mais une posture dépasse une simple prise de position dans le champ académique ou bien par rapport à des concepts théoriques (Dayer, 2015).

Il nous faut préciser que le fil rouge de notre ouvrage n'est pas tant la notion de posture que sa construction. Nous voulons en étudier les échafaudages et ce par quoi les artisan·e·s d'une recherche impactante et impliquée sont mu·e·s aujourd'hui. Si ce fil rouge a été privilégié, c'est parce que l'idée même qu'une posture de recherche se construit et se choisit est encore loin d'être acquise dans le monde scientifique, y compris en sciences humaines et sociales (Razafimandimbimanana et Traisnel, 2020). Plus encore, nous investissons la construction de postures de recherche dans une double direction. Tout autant qu'une posture *se construit en cohérence* avec une filiation (épistémologique, méthodologique, disciplinaire, déontologique, etc.), elle est aussi ce qui *met en cohérence* les différents choix de recherche qui déterminent le périmètre d'action (intentions, problématiques, terrains, finalités, diffusions, etc.). Se construit, ainsi, en parallèle une identité scientifique. La posture est donc loin d'être un allant de soi et sa construction, loin d'être anodine.

Tenir une posture de recherche suppose de construire « la position que le chercheur occupe par rapport à ses objets de recherche, à ses interlocuteurs, à son terrain, mais aussi à ses pairs et aux institutions qui

structurent et/ou financent ses activités » (Alphandéry et Bobbé, 2014). La posture (se) construit avec une dimension interrelationnelle. Poevai Lequerre prend ainsi en compte le rapport au terrain, lui-même relié à un projet de compréhension. Une autre interrogation émerge de la subvention de la recherche. On comprend bien qu'en devenant partie intégrante du processus de recherche, le monétaire s'immisce en ajoutant les statuts de subventionneur/subventionné dans la relation à soi, au terrain, aux savoirs et aux ressorts de la recherche. La notion de « chercheur·e » s'en trouve-t-elle dénaturée ou mieux reconnue ? La problématique soulève aussi les retombées d'une intervention de la science auprès du social. Des sollicitations d'enquête à la diffusion des résultats, que revient-il à la société et surtout aux membres concerné·e·s au premier plan ? À défaut d'un impact tangible, le temps alloué et les savoirs « donnés » doivent-ils, peuvent-ils être compensés par des contre-dons ? Là encore, la posture de recherche est à construire contextuellement, sachant qu'il convient d'en admettre l'intérêt personnel pour le sujet-chercheur·e en quête de légitimité *(cf. infra)*. Dans certaines situations asymétriques où l'inégalité entre enquêteur·e·s et enquété·e·s est instituée dans la hiérarchie sociale, « ces contre-dons participent donc moins à réduire l'inégalité des échanges qu'ils ne font partie de l'inégalité des échanges, au sein desquels la légitimité de la recherche et du chercheur sont à nouveau négociés et ré-évalués » (Pian, 2023). Dans le travail proposé par Natacha Roudeix, c'est l'ensemble de l'identité de « chercheur·e » qui est à renégocier dès lors qu'elle positionne sa thèse dans le relationnel et l'innovation. Inéluctablement, dénaturé ou mieux reconnu, ce que signifie « chercheur·e » est « amené à évoluer dans le temps, y compris lors d'un même travail de recherche » (Ballon, Le Dilosquer, Thorigny, 2021). Il en va autant pour l'identité d'une recherche. Instructions institutionnelles et facteurs conjoncturels jouent aussi sur les (im)possibles d'une posture scientifique. Semblables à ces facteurs externes, il faut aussi reconnaître au sujet-chercheur·e des besoins de sécurité culturelle, d'accomplissement et d'équilibre entre les sentiments d'originalité et d'appartenance. Difficile pourtant de faire exister *le sujet qui fait de la recherche* dans la science compte tenu du poids de l'écrit et du pouvoir des normes prescrivant l'absence énonciative et sociale du *sujet qui écrit*.

5. Les interdits du « je »

L'une des récentes évolutions auxquelles nous souhaitons participer concerne l'usage du « je » ou, plutôt, le refus d'une politique prescrivant son effacement. En tant qu'auteur·e·s, nous revendiquons un « je » décomplexé. Sur le plan discursif, il est certes la trace du « sujet qui écrit sur un sujet » *(cf. supra)*, mais, idéologiquement, il réhabilite le sujet-chercheur·e en s'affranchissant des « illusions de la pseudo-objectivité de surplomb » (Jablonka, 2017, p. 87). Écrire avec son « je » reflète une prise de responsabilité face à la pensée sienne qu'on est seul·e à vouloir, pouvoir, devoir énoncer. Il est simultanément question d'un acte d'humilité face à des pensées autres, motivées par d'autres volontés, pouvoirs, devoirs. Le débat[8] est encore vif, les pratiques encore divisées et la possibilité de choisir encore flottante :

> *Quand les chercheurs acceptent de dire « je », c'est toujours en marge dans leurs travaux savants*. […]. *En milieu de carrière, la préface ou le mémoire d'HDR sont les seuls espaces du « je » légitime. Mais dès que le travail scientifique commence, le « je » n'a plus droit de cité.* (Jablonka, 2017, p. 86)

En tant qu'éditrices, nous avons souhaité contribuer à ce débat en posant le « je » comme un objet de décision et d'explicitation lorsque, sans argumentaire, le choix opéré nous semblait contradictoire par rapport aux postures ou discours défendus. On observera donc des distinctions au fil des chapitres selon les rapports au « je » et au terrain qui « fait se superposer *pour un temps* une entreprise circonscrite de recherche (avec ses "règles du jeu" méthodologiques) et une séquence biographique du chercheur (avec ses règles du "je" personnelles, et ses formes d'implication particulières […]) » (de Sardan, 2000, p. 442).

6. La recherche socialement impactante et implicante

L'expérience sur le terrain affecte le sujet-chercheur·e tandis qu'il·elle peut également *affecter* les acteur·rice·s de terrain par ses questions, gestes, formulations ou par une présence vécue comme étant intrusive. La réciprocité « science-société » l'est quand la recherche est socialement impactante et implicante. Nous entendons par cela que le portage requiert

8 - Nous nous référons surtout à la communauté scientifique française et francophone.

au sujet-chercheur·e de :

- travailler *avec* et *aux côtés* des acteur·rice·s du terrain de façon solidaire, empathique, sincèrement concernée, dit autrement « (s')impliquer » ;
- travailler dans une direction en phase avec un projet commun de changement social, « impacter ».

Qu'en est-il en début de parcours dans des espaces insulaires ou s'y intéressant ? Se projettent-ils et elles dans la perspective d'une science *interventionniste* ?

> *On peut définir l'intervention en sciences sociales comme une démarche et un positionnement scientifique où la production de connaissances est conçue dans la perspective d'une action de modification, de transformation des individus, des situations sociales ou des sociétés. Les chercheurs visent, avec d'autres acteurs, la transformation du monde social et pas seulement son observation ou sa description. Cela implique des choix méthodologiques : par exemple, la recherche-action associe étroitement les citoyens à l'investigation scientifique et conteste en acte la division du travail intellectuel entre experts et non experts.* (Boutet, 2021, p. 186)

Mener une recherche impactante et implicante revient à adopter une posture comparable. Elle se construit contre la reconduction du modèle objectiviste. On comprend alors en quoi construire *sa* posture de recherche participe à avancer collectivement dans « la construction d'un chemin argumentatif » (Charmillot, 2021).

Certain·e·s auteur·e·s tissent le fil rouge thématique en questionnent la (non)conciliation entre distance et proximité. Poevai Lequerre choisit de situer la genèse de ces questionnements dans le *dedans* que compose sa biographie langagière et scolaire. Son travail de doctorat problématise le décrochage scolaire en Polynésie française, terrain de recherche et territoire d'origine. Y explorer les parcours de langues et d'école implique, pour elle, de revenir sur sa propre histoire suscitant le besoin d'interroger sa proximité au terrain, sa subjectivité, et le souhait d'en faire des ressources interprétatives. Autre contexte, mêmes questionnements, différentes analyses réflexives sont produites par Jean-Fabrice Ondo. Il se qualifie comme officier de police, non-créolophone, exerçant en Guadeloupe depuis treize ans. Comment un policier (facteur endogène) non-créolophone et non-Antillais (facteurs exogènes) peut-il ethnographier les pratiques policières sur ce territoire ? Comment transformer son contexte professionnel en terrain de recherche avec à l'œuvre, d'un côté,

une posture sociale, professionnelle, identitaire et, de l'autre, celle du scientifique ? Il y a la construction d'outils méthodologiques optimaux pour son environnement professionnel mais surtout l'adoption (et adaptation) d'une posture d'atopie (Naepels, 1998), faite d'allers-retours continus entre immersion et prise de distance, qui lui servent de clé.

La quête de légitimité du sujet-chercheur·e chez soi, témoigne du conflit des épistémologies qui dure entre la tradition objectiviste de la posture exogène (modèle dominant) et la montée en puissance d'une science subjectivée avec la posture réflexive (contre-modèle) et assumée comme telle.

> *La réflexivité méthodologique est souvent présentée comme condition* sine qua non *d'une analyse consciente de ses limites, à même de restituer la portée de ses affirmations ou de ses hypothèses. De plus en plus érigée en gage de scientificité, cette réflexivité s'étire sur différentes échelles de temporalités, depuis l'amont du terrain* […] *à l'après terrain*. (Pian, 2023)

Cette dualité a pour conséquence de faire endurer au sujet-chercheur·e qui aspire au contre-modèle le sentiment de devoir (en permanence) se justifier. Le modèle dominant est souvent réaffirmé en assénant la proximité comme critère de disqualification et, ce, quels que soient les domaines. Citons un exemple provenant des sciences politiques : « Enquêter sur un milieu universitaire auquel j'appartiens m'empêche d'y adopter une position d'observatrice neutre et impartiale » (Beaufils, 2022). Les jeunes chercheur·e·s sont conscient·e·s de l'omniprésence de telles représentations (idéalisations) d'une scientificité d'autant plus compromise qu'on est chercheur·e chez soi. Leurs pratiques et inscription dans un contre-modèle peut être insécurisant mais cela les contraint aussi à construire un argumentaire et, ce faisant, à consolider leurs choix tout en exemplifiant une autre scientificité.

Le travail doctoral de *John Palene* se situe à Maré, île de l'archipel de la Kanaky-Nouvelle-Calédonie[9], où les savoirs locaux, dont la langue-culture nengone, restent à institutionnaliser au sein d'un système éducatif français « à décoloniser ». Le cumul des statuts sociaux et scientifiques (doctorant) se complexifie avec son statut coutumier kanak (natif, rattaché à un clan, à une chefferie, à une place symbolique). Il en ressort une question de sincérité. Sa posture articule la scientificité, qui appelle à une démonstration

9 - Choix d'écriture adopté depuis 2022 dans Razafimandimbimanana, E. et Fillol, V. « Le sensible en contexte universitaire plurilingue et (post)colonial », *Contextes et didactiques,* 20. Par ce choix non institutionnalisé, nous entendons reconnaître l'existence d'au moins deux récits dans la construction de ce qui fonde l'histoire narrative (et collective) de l'archipel.

empirique, à la recherche d'adéquation par le sujet-chercheur·e, qui doit d'abord se mesurer à ses propres proclamations.

Émilie Sentucq partage elle aussi les difficultés et paradoxes qui l'habitent comme chercheuse dans le contexte familier du « chez soi ». Ses questionnements ont pour lieu la Soule, au Pays basque et, pour objet d'observation, l'élaboration annuelle et unique d'une Pastorale en langue basque. Peut-on être en même temps chercheuse, réalisatrice, observée et observatrice ? Et si oui, à quelles conditions ? Une réflexion qui amène à se demander quelles stratégies permettraient de déjouer les pièges de la quête permanente de légitimité ?

D'autres contributions encore se centrent sur les impacts et implications d'une relation de recherche avec les Inuk au Canada, les stéréotypes tropicalistes en Polynésie française et une éthique de médiation dans les Antilles. Les approches adoptées re-territorialisent les thématiques épistémologiques dans des contextes (post) coloniaux. Un décentrement utile pour sortir du système eurocentrique. En effet, rappelons que ce dernier est régi par une idéologie et un discours dominant qui postulent depuis le XVIIIe siècle que l'Europe et l'Occident constituent l'antre et « la norme » du savoir universel (Inglebert, 2014).

Natacha Roudeix a une double territorialité en tant que doctorante inscrite au Canada et en France. Les perspectives (post)coloniales lui permettent de repenser l'extériorité et l'intériorité, en particulier au regard des politiques canadiennes dont la commission « vérité et réconciliation »[10]. Au-delà d'un regard autocritique sur l'objet investigué, le décentrement consiste justement à se sortir de la conceptualisation des communautés rencontrées en tant qu'*objet* de recherche.

Ayant fait le constat que les travaux des chercheur·e·s en histoire, archéologie et anthropologie avaient eu tendance à adresser une fin de non-recevoir aux renaissances culturelles en Polynésie française, Florence Mury a consacré une partie de sa thèse à la construction d'une posture qui permette d'améliorer la réception dans le champ scientifique de ces énonciations culturelles. « L'historicité des pratiques et les finalités poursuivies dans le cadre de ces renaissances sont ainsi mises en cause, révélant l'influence toujours décisive d'une théorie pourtant battue en brèche ailleurs dans le Pacifique : l'invention de la tradition » (Mury, 2023).

10 - URL : https://nctr.ca/a-propos/histoire-de-la-cvr/commission-de-verite-et-reconciliation-du-canada/?lang=fr

L'idéologie eurocentrique engendre également un traitement subalterne de problématiques d'environnement et de santé publique. Aurélie Pourrez, maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication, participe à une action de médiation scientifique pour, entre autres, assurer une décontamination des bovins pollués par le chlordécone, avant consommation par la société antillaise. Différents publics sont visés. Publics et sujets-chercheur·e·s sont à pied d'égalité devant la réalité des risques (catastrophe écologique et contamination). La différence est que le travail de recherche enjoint à se détacher des « récits édulcorés » qui ont servi de contenus éducatifs. Il s'agit d'une question d'éthique mais aussi de politique décoloniale.

Le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE) voit aussi le développement de perspectives décoloniales. La particularité est que les chercheur·e·s sont aussi des didacticien.ne·s. Une posture décoloniale a donc une portée d'emblée impactante et implicante :

- l'être chercheur·e participe à la décolonisation de la discipline (concepts, références, méthodologies, etc.) et des savoirs qu'elle produit ;
- l'être didacticien.ne forme son public cible[11] à décoloniser ses rapports au français, aux francophonies.

Angeline Greugny construit sa posture implicante à travers une approche compréhensive des pratiques d'enseignement du français en Australie. Dans sa visée impactante, elle développe des interventions didactiques pour « transformer l'enseignement-apprentissage du français ». Par exemple, les littératures océaniennes lui permettent de traiter la colonisation « sans trop heurter les sensibilités ».

Des vulnérabilités dans un autre contexte (post)colonial, les « sans-abri » en Kanaky-Nouvelle-Calédonie, sont au cœur de la recherche doctorale de Mathilde Chavallard. Comparativement au précédent cas de figure, sa posture de recherche se construit dans le cumul de deux statuts (anthropologue et éducatrice spécialisée). Elle revient sur la recherche inhérente à l'élaboration d'une posture pour « faire avec » le passage constant d'un statut à l'autre et le « travail continu de lecture-écriture-terrain ». L'entretien compréhensif et le récit biographique sont les outils qui lui font accepter de laisser la posture de *chercheur·e en contrôle* pour donner davantage place à l'inattendu de la rencontre et des faits qu'elle rend accessibles.

11 - Apprenant·e·s, futur·e·s enseignant·e·s ou enseignant·e·s du FLE.

Mieux que les faits en eux-mêmes pour eux-mêmes est la mise en récit. Du moins, notre ouvrage se clôt sur deux chapitres-récits. Le narratif est la propriété et le procédé d'une recherche scientifique compréhensive pour Dave Beneteau de Laprairie. Ses choix méthodologiques ont permis la narration apaisée d'expériences que l'histoire (individuelle et collective) incite à protéger dans l'intime. En fait, deux intimités se tissent dans le récit. Il y a, d'une part, celle du sujet-chercheur, docteur en sciences du langage dans le champ biographique et des théories énonciatives. Il suit son intuition de chercheur dans le champ de la recherche biographique pour veiller à construire une écoute réparatrice de l'histoire (post) coloniale, qu'il sait avoir affecté son interlocuteur, Aizik Wea. D'autre part, il y a l'intimité d'un homme marqué par ce qu'il a vécu à Ouvéa à la fin des années 1980 en Kanaky Nouvelle-Calédonie. La portée du trauma collectif va jusqu'à la (non) désignation de ce qui s'est passé : « les événements », dit-on comme pour ne pas risquer raviver la lutte insurrectionnelle avec les résurgences d'une guerre civile. Euphémiser permet-il d'édulcorer la fracture d'une « terre de partage » en opposition frontale entre peuples premiers et colons d'ascendance européenne ? Que nous en dit Aizik Wea ? Si la narration participe à la réhabilitation de sa dignité narratrice, elle fonde aussi la crédibilité du sujet-chercheur parvenu à mettre en œuvre une voie compréhensive sensible et éthique.

S'en suit le témoignage de Jésabel Robin, chercheure expérimentée en didactique pour qui « Que l'on soit débutant·e ou confirmé·e, rien n'est jamais acquis ». Parmi ses problématiques, l'élaboration d'une posture plaidant pour une éthique subjectivée est défiée par l'attractivité d'un engagement distancié. Parmi ses outils, le carnet intime de la recherche avec l'analyse de ses propres notes personnelles, support et recueil pour ses efforts de prise de distance. Loin d'être irréconciliables, le récit subjectivé et l'analyse distanciée sont investis ensemble : le premier servant précisément à la réalisation du second.

Il demeure que l'association entre science et subjectivité nourrit un débat aussi daté qu'insoluble, voire stérile (Busino, 1992). Nous la reprenons pourtant en en faisant même un prérequis. Une posture de recherche est socialement impactante et implicante que si un être moral et social en assume la responsabilité.

Références

Adorno Theodor, Horkheimer Max, 1947 [éd. 1974], *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques*, trad. de la 2e édition allemande par Éliane Kaufholz, Paris, Gallimard.

Alphandéry Sophie et Bobbé Pierre (dir.), 2014, « Chercher, S'engager ? », *Communications*, nº 94. URL : https://www.cairn.info/revue-communications-2014-1.htm

Ardoino Jacques, 1990, « Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant », *in* Jacques Ardoino (dir.), *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF.

Ardoino, Jacques et Barus-Michel Jacqueline, 2016, « Sujet », *in* Jacqueline Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions,* Érès, p. 267-274.

Ballon Justine, Le Dilosquer Pierre-Yves et Thorigny Maxime (dir.), 2019, *La recherche en action : quelles postures de recherche ? : expériences croisées de jeunes chercheurs*, Reims, Éditions et Presses universitaires de Reims.

Beaud Stéphane et Weber Florence, 1997, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

Beaufils Mathilde, 2022, « Construire une légitimité scientifique : les polémiques autour de la composition et de la réception de la Commission française sur le rôle de la France au Rwanda », *Politique africaine*, nº 166, p. 65-90.

Becker Howard S., 2002, *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociciales*, Paris, La découverte.

Bellenchombre Laura, Bussi Chloé, Castanon Léa, Dambre Frédérique et Piedagnel Clémence, 2024, « À propos du colloque « Les chercheur·e·s face au(x) terrain(s) : Être mis·es à l'épreuve, éprouver et faire ses preuves », *Lectures anthropologiques*, 8. URL : https://www.lecturesanthropologiques.fr/920

Bourdieu Pierre, 1993, « Comprendre », *in* Pierre Bourdieu (dir), *La misère du monde,* Paris, Seuil, p. 903-939.

Boutet Josiane, 2021, « Intervention », *Langages et Sociétés*, hors-série, p. 185-188.

Busino Giovani, 1992, « L'objectivité dans les sciences humaines », *La sociologie sens dessus dessous*, Librairie Droz, Collection Travaux de sciences sociales, p. 259-265.

Buznic-Bourgeacq Pablo, 2021, *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*, Nîmes, Champ social, p. 227-230.

Caratini Sophie, 1997, « Expérience de terrain, construction de savoir », *L'Homme*, 143, p. 179-187.

Charmillot Maryvonne, 2021, « Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme », *in* Florence Piron et Élisabeth Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. URL : https://www.editionscienceetbiencommun.org/guide-decolonise-et-pluriversel-de-formation-a-la-recherche-en-sciences-sociales-et-humaines/

Cohen-Azria Cora, 2017, « Sujet visiteur, Sujet chercheur : questionner les implicites », *La Lettre de l'OCIM*, 174. http://journals.openedition.org/ocim/1877

Costantini Chantal, 2009, « Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? », *Cliopsy*, 1, nº 1, p. 101-112.

Daré William's et Venot Jean-Philippe, 2016, « Dynamique des postures de chercheurs engagés », *Anthropologie & développement*, 44, p. 149-178.

Daston Lorraine et Galison Peter, 2012, *Objectivité,* Dijon, Les presses du réel.

Dayer Caroline, 2013, « Élaborer sa posture à travers la thèse », *in* Moritz Hunsmann et Sébastien Kapp (dir.), *Devenir chercheur*, Paris, Éditions EHESS.

De Lavergne Catherine, 2007, « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, hors-série, nº 3, p. 28-43.

Dubet François, 2007, *L'expérience sociologique,* Paris, La Découverte.

Faure Sylvia et Soulié Charles, 2006, « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 164, nº 4, p. 61-74.

Favret-Saada Jeanne, 1990, « Être affectée », *Gradhiva*, nº 8, p. 3-9.

Fillol Véronique et Le Meur Pierre-Yves (dir.), 2014, *Terrains océaniens : Enjeux et méthodes*, Paris, L'Harmattan, Cahiers du Pacifique Sud Contemporain, hors-série n° 2.

Fillol Véronique et Razafimandimbimanana Elatiana, 2023, « Gestions du plurilinguisme en famille : perspectives intergénérationnelles », *Glottopol*, n° 38. https://journals.openedition.org/glottopol/3229

Goï Cécile, Huver Emmanuelle, Razafimandimbimanana Elatiana (dir), 2014, « Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation », *Glottopol,* n° 23. URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html

Gruson-Daniel Célya, 2018, « Numérique et régime français des savoirs en~action : l'open en sciences : le cas de la consultation "République numérique" (2015) », thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Paris Descartes.

Honneth Axel, 2006, *La Société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique,* trad. de l'allemand par Olivier Voirol, Pierre Rusch, Alexandre Dupeyrix, Paris, Éd. La Découverte.

Inglebert Hervé, 2014, « La question de l'eurocentrisme », *Le Monde, l'Histoire*, p. 1109-1131.

Jablonka Ivan, 2017, « L'historicité de l'historien ou la place des morts », *Sociétés & Représentations*, vol. 43, n° 1, p. 83-98.

Massingham Peter, 2014, The Researcher as Change Agent, *Syst Pract Action Res*, 27, p. 417–448.

MENESR, 2014. « Offre de formation et de population étudiante : croissance et diversification depuis 50 ans », *L'État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France, 47 indicateurs.* https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7_ES_08-offre_de_formation_et_population_etudiante_croissance_et_diversification_depuis_50_ans.php

MESR (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), 2021, *Loi sur la programmation de la Recherche.* Publication du 19 août 2021. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/science-avec-et-pour-la-societe-les-mesures-issues-de-la-lpr-49218

Mury Florence, 2023, « La Polynésie française : dernier bastion de l'"invention de la tradition" ? : Quand le champ scientifique adresse une fin de non-recevoir aux renaissances culturelles », *Sociétés Plurielles*, n° 5, p. 3-35.

Naepels Michel, 1998, « Une étrange étrangeté. Remarques sur la situation ethnographique », *Homme*, 148, p. 185-199.

Olivier De Sardan Jean-Pierre, 1995, « La politique de l'enquête. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1. https://journals.openedition.org/enquete/263

Pian Anaïk, 2023, « Légitimité de la recherche, légitimité du chercheur. Ce que la négociation de la rencontre ethnographique en milieu hospitalier dit de la politisation de l'intime », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 54-1, p. 27-47.

Paugam Serge, 2012, *L'enquête sociologique,* Paris, Presses universitaires de France, p. 441-445.

Razafimandimbimanana Élatiana, Traisnel Christophe, 2020, « La non-neutralité du chercheur au prisme de deux concepts usités en matière de minorités linguistiques : "vitalité" et "allophone" », *in* Karine Gauvin et Violette Isabelle (dir.), *Minorisation linguistique et inégalités sociales,* Bruxelles, Peter Lang, p. 15-43.

Taster Céline, 2019, « Ethnographier en thèse CITRE. Retour d'expérience au prisme d'une recherche en collectivité territoriale », *in* Justine Ballon, Pierre-Yves Le Dilosquer et Maxime Thorigny (dir.), *La recherche en action : quelles postures de recherche ?* Reims, Éditions et Presses universitaires de Reims, p. 63-78.

Weber Max, 1919, 1959, *Le savant et le politique,* Paris, Plon.

Regard auto-réflexif sur la posture de recherche : quand la proximité et la distance au terrain façonnent sa construction

Poevai Lequerre,
Doctorante, Le Mans université

Ce chapitre s'inscrit dans une thèse en cours qui s'intéresse aux rapports construits au français *en relation* aux langues polynésiennes d'adolescent·es polynésien·nes, scolarisé·es et en situation de déscolarisation. Il vise à explorer les dynamiques sociolangagières à l'œuvre dans le processus de persévérance scolaire, qui pose des questions d'affiliation/désaffiliation, d'inclusion et d'exclusion scolaire, aux moyens d'entretiens compréhensifs et d'observations menés en milieu scolaire.

Tahitienne francophone, l'étude de la situation sociolinguistique et éducative de Polynésie m'a amenée à interroger la relation qui me lie au terrain polynésien, que je caractériserais selon divers aspects comme familière et éloignée. Alors que mon implication en est fortement imprégnée, les biais qu'elle sous-tend m'incitent à questionner non seulement les enjeux de ce travail, mais aussi ma légitimité en tant que chercheure « du dedans et du dehors » (Le Ménestrel, 1999, dans Boudreau, 2016). C'est au cours d'un premier séjour de terrain, réalisé à Tahiti entre novembre 2022 et mars 2023, que ces questions ont commencé à germer, jusqu'à nourrir une profonde réflexion. Riche d'enseignements mais surtout de rencontres, ce séjour a provoqué une rupture entre l'étudiante que j'étais et la jeune chercheure en devenir. Les journées d'études « Construire une posture de recherche implicante et impactante » survenues à l'issue de ce voyage ont été l'occasion de (re)définir les liens qui me rattachent à la Polynésie et ma subjectivité, et d'expliciter les processus de décentration et de centration que je tente d'opérer dans ma recherche. C'est donc avec humilité que je propose par cette contribution de revenir sur ce cheminement autoréflexif, et sur deux aspects qui composent et façonnent fortement ma posture de recherche : ma proximité *distanciée* au terrain et l'implication qui en résulte.

1. Posture, position et positionnement : explicitations terminologiques

Les expressions relatives à la *posture de recherche* varient selon les disciplines et les approches méthodologiques. On peut parler par exemple de *positionnement épistémologique* ou de *posture théorique* pour désigner la prise de connaissance et l'appréhension du réel, ses influences et ses orientations. Dans ce positionnement, il s'agirait de situer sa recherche dans un champ scientifique, de le définir et de justifier ses conduites épistémologiques, en se distinguant de ses pairs, d'« indiquer le paradigme de recherche dans lequel s'inscrivent les choix théoriques et méthodologiques effectués (ex : explication, compréhension, description, herméneutique, etc.) » (Charmillot, 2021).

Sur la base de cette acception, je situerais ma recherche comme s'inscrivant dans la perspective d'une sociolinguistique qualitative critique (Heller, 2002), herméneutique et réflexive, dans une démarche ethnographique et compréhensive (Kaufmann, 1996) qui s'appuie sur des pratiques de production d'histoires de langues (Deprez, 2000) et les imaginaires linguistiques (Houdebine, 2005) pour chercher à saisir le sens et les enjeux que les acteurs sociaux confèrent à leurs pratiques langagières (Bretegnier et Tending, 2020). Cependant, cette présentation ne précise ni mon rapport au terrain ni mon implication, sinon mon *positionnement* dans le paysage épistémologique et méthodologique des sciences sociales.

Or, la *posture* ne semble pas uniquement se référer aux orientations théoriques. Selon Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2008), la posture ne se réduit pas seulement à « un repère fixe » : plus transversale et variable, elle se *construirait* tout au long du travail de recherche et regrouperait « l'ensemble des éléments d'ordre théorique (dans son sens large) entourant la situation d'enquête et mis à contribution à des degrés divers en vue de la délimitation, de l'examen et de la conceptualisation de l'objet d'analyse » (id., p. 140). La posture comprendrait donc, en plus de la conduite épistémologique et méthodologique construite et développée par le·la chercheur·e à l'égard de son objet de recherche, la position qu'il·elle occupe au regard de ses interlocuteurs, de son terrain (Bobbé et Alphandéry, 2014).

La posture s'apparenterait ainsi plus largement à « la relation située à l'autre », ce qu'Aude Bretegnier définit comme « [...] la manière dont le chercheur, en construction d'une posture épistémologique évolutive, se

positionne, en situation et en interaction, pour engager et agir sa relation au terrain » (2009b, p. 34). Elle renvoie à la façon dont il·elle interagit, observe, collecte des informations, échange avec les acteurs concernés et intègre ces éléments dans le processus de recherche et dans ses questionnements théorique et méthodologique. La compréhension et l'interprétation des données s'en trouvent influencées, puisqu'elles traduisent le type de regard que le chercheur porte sur le réel, et le statut qu'il accorde aux éléments étudiés (Paillé et Mucchielli, 2008).

2. Rapport au terrain : de quel « terrain » parle-t-on ?

Tout processus de production de connaissances ne peut se réduire à un travail de conceptualisation et comprend une séquence à part entière durant laquelle le·la chercheur·e va « investir son terrain » en « confrontant » ses modèles d'explications aux réalités qu'il présente. Ce « mouvement pendulaire ininterrompu entre deux niveaux de savoir » (Élias, 1993, p. 35), limite la production de spéculations non fondées et de connaissances empiriques désordonnées et confuses (Kaufmann, 2016).

Emprunté à l'anthropologie pour désigner « ce qui est à la fois objet d'étude et lieu de séjour » (Combessie, 2007, p. 14), le terme *terrain* s'emploie souvent pour délimiter le périmètre géographique, social, culturel ou conceptuel, ou encore à une étape spécifique d'une recherche. Selon cette définition, le terrain se réduirait à un espace circonscrit ou à une population que le·la chercheur·e observe et avec laquelle il·elle se familiarise, en déployant des dispositifs et des protocoles de collecte et de traitement de données. Définir le terrain en l'inscrivant d'emblée dans une matérialité spatiale extérieure et indépendante du·de la chercheur·e, dans le but d'expliquer des faits en neutralisant sa subjectivité, revient pourtant à nier son caractère coproduit et multidimensionnel. Le·la chercheur·e participe malgré lui·elle activement à la construction du terrain, non seulement par le regard qu'il·elle y porte, mais aussi par le questionnement initial qui l'a conduit à le choisir en particulier et par la manière dont il·elle l'aborde.

Cette conception empirique du terrain comme source théorique (Laperrière, 1982) découle de la démarche empirico-inductive qui implique, à l'inverse de la méthode quantitative hypothético-déductive, que tous les composants d'une recherche se construisent par l'expérience de terrain, et non en aval. Le·la chercheur·e projette de manière consciente ou inconsciente des suppositions (normes, valeurs, croyances, pratiques sociales) qui, une fois

confrontées aux réalités sociales du terrain, évoluent, se transforment et influencent son attitude.

C'est pourquoi, en tenant compte de ces différents considérants, je m'inscris moi aussi dans cette conception empirique du terrain, que j'appréhende comme une expérience propre, à l'instar de Michel Agier et Philippe Blanchet qui défendent l'idée selon laquelle :

> [...] *le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution* [...] *c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où on « apprend des choses ». « Faire du terrain », c'est établir des relations personnelles avec des gens.* (Agier, 2004, p. 35, cité par Blanchet, 2012, p. 31)

Cette définition rejoint également celle d'Annette Boudreau (2016), qui identifie le terrain comme : « un lieu caractérisé par la circulation et les flux [...] comme un espace traversé par de multiples influences et réseaux. Le terrain n'est donc pas considéré comme étant restreint à un espace circonscrit par des frontières, mais bien comme mobile et changeant » (p. 22). De nombreux acteurs sont impliqués dans une recherche, et considérer le terrain comme un ensemble de relations met en avant l'importance de la co-construction dans la collecte et la compréhension des observables.

Le rapport au terrain désigne alors la relation étroite qui se tisse progressivement entre le·la chercheur·e et cet ensemble d'interactions. Composante cruciale de la posture d'un·e chercheur·e, ce lien l'influence et guide son approche, sa perception et le statut des éléments qu'il·elle souhaite interroger. Pour ma part, ce rapport est marqué d'une forte *proximité distanciée*, expression qui qualifie selon moi l'ensemble des ambivalences qui le caractérise.

2.1. Un rapport de « proximité distanciée » : un rapport ambivalent qui prend source dans mon parcours personnel

Pour dépeindre ma relation au terrain polynésien, j'ai choisi d'associer sous forme d'oxymore *proximité distanciée* (ou inversement *distance rapprochée*) deux termes diamétralement opposés, qui représentent l'entremêlement de sentiments que j'éprouve depuis quelques années, non pas envers la Polynésie, mais à l'égard de la représentation de ma propre altérité, en tant que doctorante polynésienne résidant depuis une dizaine d'années en France métropolitaine. Bien que ces ressentis aient émergé au début de mes études supérieures, perçus comme indistincts et diffus,

à l'image de mon répertoire langagier, c'est en travaillant ma biographie langagière dans le cadre de mon mémoire de master en didactique des langues, puis dans le cadre de ma thèse, que j'ai pu les conscientiser, les expliciter et les contextualiser.

Cette *proximité distanciée* se manifeste avant tout physiquement et géographiquement. Après plus de dix ans passés en France, et bien que je m'y rende chaque année, je me sens de plus en plus étrangère à la Polynésie. Elle m'apparaît de plus en plus éloignée, inaccessible et insaisissable, m'excluant un peu plus chaque jour de son évolution et de son histoire. Cet éloignement et l'ancrage dans un nouvel environnement relationnel influencent immanquablement mes pratiques sociales et quotidiennes et participent à la (re)construction de mes représentations et des idéologies qui m'ont forgée et dont je suis moi-même porteuse. Cette extériorité vécue renforce paradoxalement le sentiment d'appartenance, cet attachement irrationnel au *fenua*[1], que je revendique et dans lequel s'enracine ma singularité, que je conçois non pas de manière uniforme mais comme un « réservoir identitaire » (Amselle, 1990) dense, constitué d'une multitude de facettes éclatées et de dimensions, que j'invoque, projette, porte ou masque diversement dans les interactions et les situations ordinaires.

Mes identités, pour reprendre également Amin Malouf (1998), vont de pair avec *mes* origines et traduisent ce rapport ambigu de *proximité distanciée*. Polynésienne (de Bora Bora par mes grands-parents maternels, de Rangiroa par ma grand-mère paternelle), tahitienne (par mes parents), française (bretonne et loirétaine par mes aïeux paternels), anglaise (londonienne par mes ancêtres maternels), je suis le fruit d'un métissage dense et ancien.

À cette diversité culturelle héritée s'ajoute un « capital culturel » (Bourdieu et Passeron, 1964) constitué de croyances, de valeurs, de conduites et de pratiques, qui a grandement déterminé ma réussite scolaire et influence encore aujourd'hui mon parcours socioprofessionnel. De classe moyenne et issue d'une famille exerçant des professions libérales et enseignantes, je prédispose d'un patrimoine social et scolaire et de modèles culturels conditionnés. La transmission des codes et des leviers favorisant la réussite scolaire a facilité et favorisé mon acculturation aux standards, aux règles et aux valeurs régissant l'école. Ces acquis intellectuels, culturels et matériels ont fortement orienté et conformé mes choix scolaires et mon rapport à l'école.

1 - *Fenua* : (tahitien) n.c « terre », « pays », « territoire ».

Alors que ma recherche doctorale m'amène à étudier les parcours de (dé)scolarisation, l'influence de l'origine sociale et ses répercussions sur ces derniers, comment puis-je, en tant que *réussissante socialement prédisposée*[2], recueillir des histoires singulières et entrer dans l'intimité des jeunes que j'interroge ? Qui suis-je pour les amener durant l'entretien à se confier sur des souvenirs et à décrire des émotions parfois douloureuses que je n'ai pour la plupart rarement ressenties ? Quelle légitimité puis-je m'accorder à recevoir, entendre, et étudier des expériences qui me sont *a priori extérieures*, qui résonnent et s'opposent aux miennes ? « Comment comprendre sans être le même ? » (Bretegnier, 2009b, p. 36). Ces questions de légitimité m'invitent en tant que chercheure à interroger mon statut, ma responsabilité et les finalités de ma recherche, j'y reviendrai.

Dans ce « capital culturel » nous retrouvons également des pratiques langagières et des imaginaires linguistiques socialement construits et hérités. Majoritairement francophones et ponctuées de tahitien, mes pratiques familiales reflètent mon patrimoine multiculturel et social, les représentations et les choix opérés par mes aïeux plurilingues qui ont principalement transmis à leurs enfants le français, dont l'appropriation s'est imposée comme seul moteur de promotion sociale. Si mon physique relativement « typé » polynésien, comme certains le diraient, laisse transparaître mes origines polynésiennes, ces dernières apparaissent imperceptibles à l'oreille : ma pratique du français n'est pas spécialement marquée par un « accent polynésien », mais et aussi, je ne parle couramment aucune langue polynésienne, ce qui semble susciter étonnamment aussi bien en France qu'en Polynésie. L'extrait suivant, issu d'un entretien mené avec deux lycéens de seize ans, montre comment mon activité langagière influence les échanges et l'attitude des témoins :

> TAH2-LD-ECE1[3] : [...] Madame ça veut dire que toi tu parles *ia* un peu tahitien ? / tu comprends ce qu'on dit ?
>
> EnqPL : Oui je parle un peu tahitien / quelques mots ou quelques phrases du quotidien surtout
>
> TAH2-LD-ECE2 : Ah ! mais / t'es d'ici alors ?

2 - Expression que je propose ici pour décrire les prédispositions sociales déterminant/ayant déterminé ma réussite scolaire et socioprofessionnelle.
3 - Système d'anonymisation des témoins : TAH pour le lieu de l'enquête, LD pour le nom du lycée, ECE pour élève de CAP Electricien, EAG pour élève de classe AGORA (Assistance à la Gestion des Organisations et de leurs Activités). EnqPL désigne l'enquêtrice.

EnqPL : Oui / de Pirae (commune de Tahiti)

TAH2-LD-ECE2 : Ah mais du coup Madame / ça veut dire que tu nous comprends alors vu que tu viens d'ici !

EnqPL : Les langues tu veux dire ?

TAH2-LD-ECE1 : Ouais tu comprends comment on parle / et aussi à l'école comment c'est à nous

EnqPL : Le lycée ?

TAH2-LD-ECE1 : Ouais c'est dur / c'est *fiu*[4] aussi / on doit rester seulement assis

EnqPL : Genre les cours ?

TAH2-LD-ECE1 : Ouais / c'est trop français on comprend pas tout / et quand *pa'i*[5] on dit faut parler français français / bien français / nous on mélange

EnqPL : Ah // pour moi c'était différent / dans ma famille / mes parents comprennent les langues polynésiennes mais ils parlent un peu seulement / on parlait surtout en français / pas trop le mélange / je les parle pas trop

TAH2-LD-ECE2 : Normal / parce que *heui* c'est pas des vraies langues [rire] c'est du *kaina*[6] ça [rire]

Surpris de ma compétence et de mes origines tahitiennes, les deux élèves qui m'attribuaient une origine métropolitaine reconsidèrent l'extranéité avec laquelle ils me percevaient au départ. L'identité qui m'était initialement assignée se négocie, se recompose et se complexifie, par distinction puis par identification. La reconnaissance de similitudes socioculturelles légitime un lien de proximité, et ce en dépit de nos différentes expériences scolaires et langagières.

4 - *Fiu* : v. « être fatigué », « las », « s'ennuyer » ; adj. « ennuyeux », « fatiguant ».
5 - *Pa'i / hoa / hoaia / heui / ia* : (interjections polynésiennes) marques d'insistance.
6 - *Kaina* : l'origine du mot est encore peu connue. Il peut s'agir d'un dérivé du terme tahitien *āina* signifiant pays. Dans le langage courant, le terme (n.c./adj.) caractérise de manière péjorative un individu issu d'un quartier défavorisé. Dans le cas de la langue, langue/langage *kaina* semble désigner la variété locale du français, ponctuée d'une alternance codique (français et langue polynésienne) associée aux quartiers populaires.

Dans un autre extrait d'entretien mené avec une élève de dix-sept ans, on peut voir encore mais différemment se déconstruire le même processus d'assignation identitaire et linguistique sur la base de ma pratique langagière :

TAH2-LD-EAG6 : T'es d'ici ?

EnqPL : De Polynésie tu veux dire ?

TAH2-LD-EAG6 : Ouais genre de Tahiti ?

EnqPL : Oui

TAH2-LD-EAG6 : Ah ! // non / comme ça s'entend pas

EnqPL : Ah parce que j'ai pas l'accent ? [sourire]

TAH2-LD-EAG6 : Ouais voilà // tu parles *hoa* un peu comme ici hein / mais tu parles trop bien *pa'i* français / du coup j'ai cru tu venais de France // ou que t'avais été *fa'a'amu*[7]

EnqPL : Ah oui / on me dit souvent // ça fait dix ans que j'habite en France

TAH2-LD-EAG6 : Yeah quoi ? / ah bah c'est pour ça *hoaia*

EnqPL : Peut-être oui

TAH2-LD-EAG6 : Du coup t'es partie longtemps après le lycée ?

EnqPL : Oui pour les études

TAH2-LD-EAG6 : Yeah [hochements de tête] // t'as eu alors le bac hein ?

EnqPL : Oui // il te reste un an encore ?

TAH2-LD-EAG6 : Ouais [soupir] c'est dur

EnqPL : Qu'est-ce qui est dur ?

TAH2-LD-EAG6 : Tout [rire] les cours / les contrôles / c'est trop français [pause] mais ça veut dire que c'est possible hein ? [rire] / de partir *pa'i* // vous êtes nombreux (de Polynésiens) là-bas en France ?

EnqPL : Je sais pas exactement combien mais oui

Si la témoin m'assigne dans un premier temps une identité distincte de la sienne, la *distance* initialement induite par cette différenciation, évolue au

7 - *Fa'a'amu* : v. « adopter », « élever », « nourrir » ; adj. « adoptif », « nourricier ».

fur et à mesure et laisse place à une certaine *proximité* par l'identification puis l'idéalisation de caractéristiques socioculturelles communes. Dans ces deux extraits, la représentation de mon altérité que se forgent les enquêtés se transforme, ces derniers me percevant peu à peu comme un *autre semblable*.

2.2. Un rapport qui marque ma démarche méthodologique : des dimensions relationnelle et statutaire à la définition de ma subjectivité

Si ces premiers aspects (géographique, socioculturel, identitaire, scolaire et langagier) intrinsèquement liés à mon histoire définissent ma relation familière et étrangère au terrain polynésien, ils marquent et façonnent deux autres dimensions sur lesquelles s'appuie et repose ma démarche méthodologique.

La première, relationnelle et interactive, désigne la rencontre et les liens d'identification et de résonnance qui se tissent lors d'un entretien compréhensif (Kaufmann, 2016), durant lequel on *fait communauté* à travers un échange de paroles situées. Les thématiques abordant le rapport à l'école touchent à l'intimité et peuvent évoquer chez les interviewé·es des expériences parfois difficiles à mettre en mots. Premier lieu de socialisation et de conformité où comportements, productions de savoirs et individus sont évalués, l'école institutionnalise et légitimise les processus d'assignation et de différenciation en distinguant entre autres « les bons élèves » des « mauvais », selon des normes à la fois standardisées et subjectives. Ces phénomènes se rejouent également dans les rapports aux langues, par l'appréciation de leurs normes et des sentiments de compétence et de légitimité éprouvés à l'égard de ce qu'est « bien parler », autrement dit ce qui « fait langue » et ce qui ne le fait pas.

Qu'il s'agisse d'expériences scolaires ou sociolangagières, ces assignations suscitent parfois chez les témoins de notre étude des sentiments d'humiliation, de minorisation, d'isolement, d'insécurité et une faible estime de soi (Lequerre, 2021 et extraits précédents). Ainsi, tout en favorisant une « expression confiante » (Combessie, 2007, p. 27) pour aborder ces ressentis, je tentais durant les entretiens d'accompagner les témoins à se distancer, pour ensuite revenir au sujet. C'est pourquoi je considère que l'expression *proximité distanciée* conviendrait également pour décrire la relation construite entre le·la chercheur·e et les participant·es.

L'intimité relationnelle qui se crée dépend aussi du statut que se donne et donne à voir chaque interlocuteur·trice. Cette dimension statutaire regroupant rôles, fonctions formelles et implicites de chacun·e infléchit l'intensité et la transparence du lien établi et le cours de l'entretien. S'ils sont souvent précisés de manière explicite au début de l'échange, les statuts peuvent évoluer, se déconstruire et se recomposer à mesure que les individus accordent mutuellement leur confiance et ajustent leurs conduites en respectant les normes sociales appropriées au contexte. Pour limiter l'emprise exercée par les positions sociales et favoriser un rapport plus partagé et participatif, Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand (2013) invitent le·la chercheur·e à considérer son témoin comme un *partenaire* qui participe activement à l'analyse de son propre discours, en l'amenant à se questionner à travers une « co-exploration du sens ». Réflexion que défend par ailleurs Aude Bretegnier : « [...] comprendre ce que tente d'expliciter un témoin implique de s'engager *avec* lui dans un travail de co-exploration de possibles en matière d'interprétations de ses discours » (2009b, p. 34, souligné par l'autrice).

Cette « co-exploration du sens » n'est cependant possible qu'en reconfigurant les statuts du·de la chercheur·e, observateur·trice, et des participant·es informateurs·trices, en tant qu'acteur·trices à part entière. L'objectif de l'enquêteur·trice n'est plus seulement de collecter des observables mais d'inviter son témoin par des questions à se positionner, à faire un retour réflexif sur ce qui vient d'être dit, à lui faire advenir des hypothèses pour qu'il interprète lui-même ses propos, l'amenant ainsi à se contextualiser et à se décontextualiser à l'aide de relances, de reformulations, de confirmations et de demandes de précisions : donc vous voulez dire que ... / si je reformule ... / ce que vous dîtes me fait penser à ce que me disait quelqu'un ..., etc. (Combessie, 2007, p. 25-26).

Mais envisager la relation enquêteur-enquêté comme une recherche de sens collaborative implique de reconsidérer la notion de neutralité et de distance qu'il faudrait garder vis-à-vis du terrain et des témoins. Cette conception selon laquelle une « bonne distance » serait gage d'objectivité devrait être assouplie et envisagée plutôt comme un mouvement continu d'allers-retours qui aiderait le témoin successivement à se centrer et à se décentrer de son discours, et le·la chercheur·e à interroger son interprétation (Bretegnier, 2009b).

Ainsi, comme on peut le voir, cette *proximité distanciée* colore et caractérise chaque fibre qui compose mon rapport au terrain. Rattachés et entrelacés

les uns aux autres, ces fils s'étirent en partant de ce qui semble être ma *subjectivité* : la construction représentationnelle de ma propre altérité, de ma propre diversité, et par essence de cette *étrangeté perçue*, celle à travers laquelle j'ai été et me suis moi-même catégorisée, contre laquelle je me suis battue, à travers laquelle je me construis/me suis construite, et me positionne dans les interactions ordinaires.

Les démarches qualitatives « micro-situées » qui prennent le parti de l'« auto-définition » pour une compréhension *de l'intérieur* (Glaser et Strauss 1967 ; Laperrière 1982), employées en particulier dans le champ sociolinguistique critique (Heller, 2002) dans lequel s'inscrit ma recherche, me permettent d'*assumer cette subjectivité* de manière réflexive, et de sortir d'une conception positiviste de la différence, selon laquelle elle serait définie de l'extérieur, déterminée et attribuée. Il ne s'agit pas seulement de la conscientiser mais de la travailler, d'en reconstruire les logiques, le sens et les enjeux, pour comprendre son action sur la compréhension, l'interprétation et la (re)production des réalités sociales que j'analyse, pour, ensuite, la mobiliser comme ressource interprétative. Cela m'incite implicitement à réfléchir à la manière dont j'envisage ma recherche, au statut que je donne à mon objet, au contexte qui l'environne, et à la manière dont j'en suis impliquée.

3. Implication : l'importance de s'engager en prenant du recul

Si la question de l'implication se pose ici, c'est avant tout parce que, en tant que discipline de terrain, la sociolinguistique s'est toujours définie comme socialement *impliquée* (Blanchet, 2009 ; 2012) dans son interrogation des normes linguistiques en tant que construits sociaux, historiques, politiques, idéologiques. Dans le cadre de ma recherche, cette implication est renforcée par ma proximité au terrain, et l'engagement conventionnel et professionnel pris à l'égard de ladite thèse.

3.1. L'implication et les dangers d'une recherche subventionnée : à trop rechercher la légitimité, on finit par perdre pied…

Dans mon cas, mon implication est d'autant plus complexe puisque mon projet de recherche résulte en partie d'une commande institutionnelle et est financé par une bourse d'étude territoriale du ministère de l'Éducation de Polynésie. Pensant aux premiers abords avoir suffisamment de recul, mon premier séjour de terrain m'a confrontée aux dangers liés aux influences et aux pressions de répondre à une demande gouvernementale.

Bien qu'une liberté et indépendance me soient entièrement accordées dans la réalisation de la thèse et qu'aucune obligation de résultat me soit soumise, j'attachais une grande importance aux suggestions et aux pistes qui m'étaient émises, sans pour autant les remettre en question.

L'admiration et la reconnaissance ressenties alors à l'égard de l'institution m'ont empêchée sur le moment, de prendre la distance nécessaire pour questionner ma pratique et ma posture de chercheure. Consciente et soucieuse des enjeux, et des grands espoirs sur lesquels sont fondées les recherches effectuées « dans et sur le milieu » (Boudreau, 2016), des retombées qui seraient générées à l'issue de la thèse sur ma trajectoire professionnelle, et anxieuse à l'idée de ne pas être à la hauteur de la tâche, j'adoptais une attitude exigeante envers moi-même, en m'imposant une rigueur pour produire des résultats en adéquation avec les attentes institutionnelles, attentes pourtant jamais spécifiées et que j'étais seule à revendiquer.

L'éloignement du terrain entraîné par mon retour en France m'a permis de prendre ce recul fondamental et d'interroger mon implication de manière réflexive et critique, grâce à l'appui d'ouvrages traitant de la posture de recherche (Paillé et Mucchielli, 2008 ; Bretegnier, 2009a, etc.), des notions de subjectivité et de réflexivité (Robillard, 2009 ; Blanchet, 2009 ; Bretegnier, 2009b), ainsi qu'à la relecture de mon journal de recherche tenu tout au long du séjour, lieu de réécriture réflexive (Loureau, 1988).

Le fait que mon sujet croise à la fois sciences du langage et sciences de l'éducation, deux champs socio-historiquement et épistémologiquement corrélés à travers l'articulation des notions de langue et de culture, en particulier en didactique des langues, a également affecté mon implication. La majorité des acteurs rencontrés et interrogés exerçant en sciences de l'éducation, j'éprouvais une certaine illégitimité et un sentiment d'imposture à la fois à l'égard de mon sujet et de mon statut de jeune sociolinguiste.

Impressionnée et intimidée par leurs connaissances et leur expérience de terrain, et craignant, par mon expertise insuffisante du domaine éducatif de manquer de crédibilité, je m'efforçais d'expliciter et de justifier les liens que j'établis entre rapports construits aux langues et rapports à l'école, en termes d'affiliation/désaffiliation, d'inclusion/d'exclusion. Faute de clarté, de précisions, de vulgarisation et de rétroaction de ma part, cette corrélation ne semblait perçue par la communauté éducative qu'en termes de langue-pratique-compétence du français, sans prise en compte des rapports

(imaginaires, représentations, perceptions, valuation linguistique) et des sentiments épilinguistiques vis-à-vis du français *en relation* aux langues polynésiennes, générant malentendus et confusion.

Ces incompréhensions étaient renforcées par la complexité du sujet et la méconnaissance du champ sociolinguistique, plus généralement des recherches à dominante ethnographique et interprétative, dites qualitatives, ou encore interprétatives dont l'expérience vécue, les pratiques sociales, les discours, les récits, les imaginaires constituent les principaux matériaux d'analyse (Blanchet, 2009). Aussi, pour consolider mes connaissances contextuelles en matière d'éducation, je me suis appliquée une fois sur le terrain à m'informer sur les différents dispositifs mis en place, non sans en perdre de vue la dimension sociolinguistique, relayant ma problématique et mon questionnement de départ en arrière-plan.

3.2. Une recherche *impliquée* : une recherche qui réfléchit à ses finalités

Pour me recentrer, me réapproprier et restructurer les questions sociolinguistiques au cœur de ma thèse, j'ai profité de ces journées d'études « Construire une posture de recherche implicante et impactante » pour interroger ma posture de chercheure, mon implication et à travers elles les finalités de ma recherche.

Dans une perspective compréhensive, ma thèse vise ainsi à appréhender, d'une part, l'action des idéologies sur les imaginaires d'adolescents polynésiens, dans leurs rapports aux langues et à l'école, sur les manières dont ils vivent leurs langues au quotidien, en prenant en compte chaque locuteur dans sa trajectoire de vie. D'autre part, au-delà de cette *compréhension de l'intérieur*, à l'issue de ce travail de recherche et à l'appui de l'analyse des parcours de (dé)scolarisation, des freins et des leviers socio-langagiers, moteurs dans les parcours d'affiliation/des affiliations des temps de recherche-action-éducation pourront être envisagés. Ils permettront d'ouvrir des pistes et des propositions didactiques, de conception, d'expérimentation et de sensibilisation concernant l'enseignement-apprentissage du français : les démarches, les postures à adopter vis-à-vis des élèves et de leurs ressources langagières. Néanmoins, à ce stade, je ne peux présenter en détail cette phase post-thèse, qui se résume pour l'instant à une prévision.

En revanche, la perspective *interventionniste* dans laquelle s'inscriront ces propositions didactiques et les « effets sociaux » (Blanchet, 2012)

qu'elles produiront dans les classes se veulent co-implicants, négociés avec l'ensemble de la communauté éducative. En ce sens, je rejoins la définition selon laquelle « une recherche impliquée engagerait ainsi à réfléchir à ce qu'elle produit, à ses effets sociaux, mais au-delà, assumerait aussi de contribuer à construire ces effets en projets intégrés à la recherche » (Bretegnier, 2009b, p. 32).

Si une recherche *impliquée* est une recherche qui réfléchit à son action, à ses conséquences et à l'intervention qu'elle produit, il s'agit finalement de répondre à cette grande question : à quoi sert la recherche ? sert-elle à protéger ? à défendre ? à dénoncer ? à transformer ?

Pour répondre à ces questions, le·la chercheur·e doit définir son statut et sa responsabilité. Lorsqu'il·elle est lui·elle-même membre, est-il·elle le représentant et le porte-parole des communautés opprimées auxquelles il·elle appartient ?

Ces positions, cette légitimité voire ce surplomb, qu'il·elle s'octroie et/ou que la communauté lui accorde et lui assigne, parfois malgré lui·elle, sont dangereux, dans la mesure où il·elle reste « responsable du savoir qu'il·[elle] construit et indirectement de l'image qu'il·[elle] projette du milieu tout autant que des généralisations qui ressortent de ses recherches » (Boudreau, 2016, p. 82).

En ce qui me concerne, la sensibilisation et la compréhension des rapports aux langues sont motivées par le désir, commun à tou·te sociolinguiste, de déconstruire les idées reçues sur la langue et les idéologies qui la forgent. Plus intimement, ce travail symboliserait peut-être un moyen de questionner les privilèges culturels auxquels incombe ma réussite socioprofessionnelle, une démarche thérapeutique qui me permettrait de renouer, de retrouver, et de me réconcilier avec mes multiples identités…

Conclusion

Pour conclure, comme nous le rappelle Monica Heller, « une recherche n'est jamais neutre » (2002, p. 21) et, de ce fait, une posture non plus, la mienne étant fortement marquée par mon rapport au terrain et mon implication.

Si ma *proximité* au terrain m'octroie une certaine connaissance du milieu et me permet de *saisir* l'implicite des propos énoncés qui pourrait échapper à des personnes qui en seraient étrangères, la *distanciation* physique, sociale et expérientielle qui me sépare des participant·es en me situant

de *l'extérieur*, limite les dangers d'une forte identification mais remet en question mon sentiment de légitimité.

Cette forme d'extériorité ressentie n'est pas sans rappeler la « position d'exote », que nous invite à prendre Eugène Enriquez, dans l'écoute, le regard et la relation en entretien, à nous considérer comme « ni expert, ni membre » mais comme *autre* : « […] c'est sa position d'« exote » qui favorise chez les autres la possibilité de regarder et de se regarder autrement. L'expert est un juge, le membre est un semblable, l'exote un différent […] celui qui, par sa posture "étrangère" peut faire surgir l'étrangeté […] » (Enriquez 2001, p. 308).

En assumant cette *différence perçue*, nous ne nous identifions plus seulement comme « chercheur du dedans et du dehors » (Bourdeau, 2016), mais comme chercheur·es de *l'entre-deux*, celui qui ne sait pas plus, mais qui sait *autrement*. Cette expression résume finalement l'ondulation constante entre mouvements de centration et de décentration qui se joue dans mon rapport au terrain, dans la relation co-construite en entretien que je tente d'instaurer avec les témoins et dans le processus d'implication. Cette posture m'amène à réfléchir aux impacts de mon étude, et à mon « univers interprétatif » (Paillé et Mucchielli, 2008), à la subjectivité qui l'oriente et avec laquelle je dois composer.

Comme nous le rappelle Annette Boudreau, aucun chercheur·e ne peut s'en passer dans la mesure où il ou elle se trouve malgré lui·elle « [...] dans ces histoires avec lesquelles il·[elle] doit construire du sens, et son propre parcours est à prendre en compte dans l'analyse des données, autant que faire se peut » (2016, p. 74).

Dans ce sens, une *posture de recherche* s'apparenterait selon moi, plus qu'à une conduite épistémologique, à une manière d'être, de regarder et d'interagir avec l'Autre et au terrain, de construire et déconstruire le regard que l'on porte sur la différence, que l'on perçoit au filtre du *rapport construit à sa propre altérité*, forgeant ce qui, pour soi, *fait différence,* qui se catégorise, que l'on remarque ou que l'on relève. Et c'est finalement en assumant sa propre altérité, en conscientisant ce qui en nous-même juge et a été jugé, que l'on peut *reconnaître* l'autre et *se* reconnaître.

Références

Amselle Jean-Loup, 1990, *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot.

Bobbé Sophie et Alphandéry Pierre, 2014, « La recherche au subjectif imparfait », *Communications,* nº 94, p. 5-14.

Blanchet Philippe, 2009, « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale », *Cahiers de sociolinguistique*, nº 14, p. 145-152.

— 2012 [2000], *La linguistique de terrain. Méthodes et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes, PUR.

Boudreau Annette, 2016, *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*, Paris, Classiques Garnier.

Bourdieu Pierre et Jean-Claude Passeron, 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

Bretegnier Aude et Tending Marie-Laure, 2020, « Explorer les imaginaires plurilingues pour interroger le sens et les enjeux situés de problématiques de minorisation sociolinguistique », *in* Karine Gauvin et Isabelle Violette (dir.), *Minorisation linguistique et inégalités sociales. Rapports complexes aux langues dans l'espace francophone,* Collection « Sprache, Identität, Kultur », Bern, Peter Lang, p. 147-163.

Bretegnier Aude, 2009a, « Articuler recherches et interventions… pour construire une professionnalité de sociolinguiste », *in* Jean-Michel Eloy et Isabelle Pierozak (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », p. 47-54.

— 2009b, « Sociolinguistique alter-réflexive. Du rapport au terrain à la posture de chercheur », *in* Didier de Robillard (dir.), *Qualitativité/réflexivité, sémiotique et/ou herméneutique. Comprendre ou donner sens, Cahiers de sociolinguistique,* nº 14, PUR, p. 27-42.

Charmillot Maryvonne, 2021, « Choisir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme », *in* Florence Piron et Élisabeth Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, ésbc, en ligne : https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/ (consulté en 07/23).

Combessie Jean-Claude, 2007, *La méthode en sociologie*, 5e édition, Paris, La Découverte, coll. Repères.

Deprez Christine, 2000, « Histoires de langues, histoires de vie : modes d'expressions de l'identité linguistique dans les histoires de vie de personnes bilingues », *in* Christian Leray et Claude Bouchard (coord.),

Histoire de vie et dynamique langagière, Cahiers de sociolinguistique, 2011, nº 5, Paris, PUR.

Enriquez Eugène, 2001, « L'éthique de l'intervenant », *in* Didier Vrancken et Olgierd Kuty (dir.), *La sociologie de l'intervention. Enjeux et perspectives*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, coll. Ouvertures sociologiques, p. 299-310.

Glaser Barney et Strauss Anselm, 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA, Sociology Press.

Heller Monica, 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.

Houdebine-Gravaud Anne-Marie, 2005, *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan, coll. Langue et Parole.

Kaufmann Jean-Claude, 2016 [2011], *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

Laperrière Annie, 1982 : « Pour une construction empirique de la théorie. La nouvelle école de Chicago », *Sociologie et Sociétés*, *La sociologie : une question de méthode ?*, vol. 4, nº 1, p. 31-40.

Lequerre Poevai, 2021, « Langues et construction identitaire en Polynésie française. En quoi les idéologies linguistiques marquent-elles les imaginaires et l'identité plurilingues d'adolescents polynésiens ? Une enquête ethnographique en lycée à Tahiti », mémoire de master 2 sous la direction d'Aude Bretegnier, université du Mans, 124 p. (+ Annexes : 265 p.).

Loureau René, 1988, *Le journal de recherche*, Paris, Klincksiek.

Malouf Amin, 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset et Fasquelle.

Paillé Pierre et Mucchielli Alex, 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Pineau Gaston et Legrand Jean-Louis, 2013, *Les histoires de vie*, Que sais-je ?, Paris, PUF.

Robillard Didier de, 2009, « Réflexivité : Sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? », *in* Didier de Robillard (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? Cahiers de sociolinguistique*, nº 14, PUR, p. 153-175.

Positionnement épistémologique : relations au terrain d'étude et à la langue créole

Jean-Fabrice Ondo,
Doctorant, université des Antilles

Mon travail de doctorat s'intéresse aux actions de formation et aux interactions dans le monde de la sécurité publique en Guadeloupe, plus particulièrement au sein de la police nationale. Il s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et de la contextualisation didactique, thématique centrale de mon laboratoire de recherche intitulée « Contextes, Recherches et Ressources en Éducation et Formation » (CRREF) de l'université des Antilles. Officier de police non créolophone, exerçant en Guadeloupe depuis treize ans, mes réflexions sur mon métier de policier m'ont très rapidement amené à me questionner sur le nécessaire effort d'adaptation dont j'ai dû faire preuve pour comprendre l'environnement socio-culturel spécifique des Antilles, caractérisé par une histoire, une culture, une langue singulière et un niveau de délinquance conséquent. Dans ce contexte, mes activités de policier et de chercheur ont ainsi toujours été imbriquées, m'obligeant à effectuer des allers-retours constants entre mes deux positionnements. C'est face à cette situation que je me suis ainsi posé la question de savoir comment un policier non créolophone et non antillais exerçant en Guadeloupe peut-il ethnographier les pratiques policières sur ce territoire ?

1. Relation au terrain d'étude

La question de mon positionnement épistémologique et de mon objectivité au regard de mon statut professionnel s'est très vite posée et ce, dès l'émergence de l'idée même de travailler sur la Police nationale en Guadeloupe. En effet, officier de police en activité, je mène mes recherches sur le milieu dans lequel j'exerce mes fonctions. Cet état de fait m'a interpellé quant à l'attitude à adopter vis-à-vis de mes pairs dont certains exercent sous mon commandement direct.

Je me suis inscrit en thèse en 2019 et, avant de m'engager dans mes enquêtes sur le terrain, j'ai ainsi pris le parti de mettre à plat les avantages et les inconvénients de mon positionnement et ce, dans le but de tendre vers la plus grande objectivité possible. Dans mon approche de type anthropologique, j'entends la notion d'objectivité au sens de celle de plausibilité telle que définie par Olivier de Sardan (2004a). Selon ce dernier, « […] les interactions entre l'anthropologue et ceux qu'il étudie sont décisives. Les connaissances ainsi produites ne sont rien d'autre que des approximations plausibles, c'est-à-dire des représentations savantes qui ont pour ambition de rendre approximativement et plausiblement compte des réalités de référence » (Olivier de Sardan, 2004a, p. 39). Je présente ci-dessous certains inconvénients et avantages à être un policier qui mène des recherches sur la police, ainsi que la notion anthropologique du travail « chez soi ».

S'agissant des inconvénients, plusieurs interrogations m'ont traversé. Ce fut le cas de celle relative à la notion de commandement hiérarchique qui, d'emblée, m'est apparue comme une véritable limite car rattachée directement à mon activité quotidienne de cadre ayant sous son autorité les mêmes personnes que je souhaitais interroger dans le cadre de mon enquête. Allaient-elles accepter de s'entretenir avec moi ? Seraient-elles sincères dans leurs réponses ? Feraient-elles la part des choses en distinguant mon statut de cadre hiérarchique de celui de chercheur ? En général, ce sont plutôt les policiers qui interrogent et non l'inverse. De mon côté, allais-je réussir à me détacher de mes fonctions professionnelles et adopter une posture de chercheur ouverte et propice à un climat de confiance et d'échange ?

Une autre interrogation relative aux autorisations préalables m'a demandé une certaine patience. En effet, policier en activité et chercheur, mon double statut a nécessité d'informer en amont mes autorités et ma hiérarchie de ma démarche et d'attendre leur accord pour m'engager dans mes travaux.

En effet, très peu de fonctionnaires de police mènent de manière simultanée leurs missions professionnelles et un cursus universitaire en doctorat et très rarement leur sujet concerne leur propre institution et leur profession. La question de la confidentialité et de la sensibilité des données recueillies et analysées pouvait donner lieu à des refus de la part de mon administration. Les autorisations obtenues, j'ai pu me lancer dans mon projet, accompagné pour l'occasion par une cellule de la direction de la

formation de la police nationale spécialisée dans l'encadrement et le suivi des policiers-chercheurs.

Concernant les avantages, devant ces nombreuses interrogations et avec le soutien de mon institution, j'ai pris la décision de maintenir le choix de m'inscrire sur la voie d'une recherche doctorale en immersion dans mon milieu professionnel. Pour ce faire, j'utilise la méthode ethnographique qui permet au chercheur d'être « […] le plus étroitement impliqué dans le monde qu'il étudie, et où il est amené à établir les relations les plus étroites avec les personnes auprès desquelles il mène l'enquête » (Marchive, 2012, p. 8). En adoptant cette approche, j'ai l'occasion de créer une proximité avec les personnes interviewées (Marchive, 2012). De même, en choisissant la posture de l'observateur-participant (Guth, 1997), j'ai la possibilité, à travers cette proximité avec ces personnes, de construire un capital de confiance toujours renégociable, nonobstant le fait qu'il s'agit de rapports entre pairs. En effet, « si l'on veut comprendre un individu, il faut le replacer dans son environnement social et l'observer dans ses activités quotidiennes » (Whyte, 2002, p. 36). Comme l'ont déjà démontré plusieurs chercheurs dont j'ai décidé de suivre les traces, les investigations menées dans ce cadre méthodologique ne reposent pas tant sur le niveau d'érudition du chercheur que sur son vécu expérientiel. Ainsi, Whyte (2002) précise qu'il ne peut être compris réellement qu'à travers « […] l'observation des individus dont les actions construisent ce cadre » (Whyte, 2002, p. 39). J'ai pris à mon compte le fondement méthodologique de cette approche selon laquelle « les idées se développent en partie grâce à notre immersion dans la masse des données et dans le flux global de l'expérience vécue » (Whyte, 2002, p. 312). Cette expérience vécue et rapportée issue d'un séjour prolongé dans le milieu étudié me donne ainsi la possibilité d'une restitution très détaillée. L'adoption de cette méthode me permet d'en tirer de multiples avantages, tels que relevés par Lepoutre :

> […] *méthode* […] *qui consiste, pour la résumer, à partager pendant une durée de temps assez importante tout ou partie de l'existence du groupe social que l'on étudie, cela afin de pouvoir bénéficier soi-même d'un point de vue « de l'intérieur » sur les relations sociales et sur les représentations culturelles de ce groupe* […]. *Ces relations sont évidemment* […] *fondées sur bien autre chose que la simple nécessité de transmissions des informations ethnographiques.* […] *c'est bel et bien dans la relation spécifique entre l'ethnologue et ses interlocuteurs* […] *que s'élabore sans aucun doute une part essentielle de la réflexion dont est issu le travail d'analyse*

> *ethnologique. Autrement dit, ce qu'apprend et comprend l'ethnologue, il ne peut le faire qu'au prix de cette relation, quelles qu'en soient par la suite les conséquences négatives ou positives* [...]. (Lepoutre, 1997, p. 10-11)

L'autre avantage de cette approche de nature anthropologique est qu'elle me permet de privilégier l'observation de l'intérieur des rapports et des processus sociaux (Bourgois, 2001), ce qui facilite l'accès à certaines données. L'occasion qui m'est donnée de travailler sur mon propre milieu professionnel me permet également de réduire de manière conséquente la dichotomie initialement présente entre le public policier interrogé et moi-même, en tenant compte de mon appartenance à cette même institution. Il s'agit alors non plus d'observation participante mais plutôt de « participation observante » de mon propre milieu avec des implications spécifiques.

C'est avec cette proximité professionnelle que bon nombre d'éléments de compréhension du monde policier de Guadeloupe émergent, essentiellement à travers l'expérience. En effet, mon positionnement a donné lieu à une compréhension profonde et à une lecture différenciée, lesquelles, comme l'indique Ferilli (2014), m'ont permis d'appréhender mon terrain d'enquête dans sa sensibilité et sa subtilité et, ainsi, d'avoir une autre représentation de mes pairs.

Ainsi, à travers leurs réponses lors de mes enquêtes, j'ai pris conscience des conditions de travail des collègues sur le terrain et de leurs capacités à analyser leurs situations professionnelles. Cela m'a permis de relativiser mes représentations, lesquelles étaient restées quelque peu figées et en partie dépourvues d'éléments opérationnels liés au travail du policier sur la voie publique en contexte caribéen.

Je suis parti initialement du postulat selon lequel il me fallait nécessairement préserver la plus grande traçabilité possible et ce, afin de ne rien occulter dans mes travaux. Toujours selon Ferilli (2014), j'ai ainsi « oublié » que je fais partie de ce monde professionnel et que, en tant que policier en activité, la place traditionnellement recherchée par les non-spécialistes du domaine est finalement la mienne. En outre, « prendre le risque d'être affecté[…] en se mettant en jeu protège de la tentation de la dichotomie » (Ferilli, 2014, p. 9), celle entre observateur/enquêteur et observé/enquêté, et permet d'adopter une approche de nature holistique du public policier.

La notion anthropologique du travail « chez soi » prend alors sens. Il s'agit pour moi d'entrer concrètement dans « la nécessaire démarche d'objectivation du chercheur […] » qui permet « […] par sa rigueur méthodologique et par la réflexivité, de prétendre au dépassement de sa propre subjectivité » (Bourdieu, 1978, p. 67-69). En effet, appartenir au milieu que l'on étudie peut constituer un facteur aggravant des difficultés et obstacles divers que l'on rencontre, mais aussi un risque d'exacerbation de ma subjectivité (Bila, 2008).

D'abord, du fait de mon statut d'officier de police et de cadre hiérarchique, les collègues interviewés peuvent penser que ma démarche s'inscrit dans un processus de contrôle ou d'évaluation, ce qui peut ne pas favoriser les échanges. Ensuite, mes origines non créolophones plaident *a priori* pour une acceptation facilitée de mes démarches de la part des collègues policiers, quand bien même ma compréhension de la langue créole demeure quelque peu parcellaire. Dans ces deux dimensions, policière et ethnique, la notion d'autochtonie peut, selon les situations, être un obstacle ou un facilitateur de la communication.

Il semble que cette question se pose de manière accrue depuis le développement des études menées par des chercheurs sur leur propre milieu de vie (Diawara, 1985 ; Ouattara, 2004). Conforté dans mon choix de travailler sur mon milieu professionnel et conscient des enjeux inhérents à cette initiative, j'ai décidé de poursuivre mon engagement dans une démarche méthodologique du « chez soi ». Cette notion, appelée également endo-ethnologie en anthropologie, fait référence à la proximité, l'implication, voire l'appartenance (culturelle, linguistique, sociale ou encore professionnelle) du chercheur à son terrain d'étude.

D'après Ouattara (2004), l'engagement du chercheur dans un environnement qu'il connaît par ailleurs, sur le plan professionnel ou familial par exemple, peut être source de subjectivité et impacter l'appréhension de son objet d'étude de la même manière et tout autant que s'il vient de l'extérieur. L'enjeu pour le chercheur, et donc pour moi, est alors de parvenir à conjuguer une posture de chercheur et une appartenance à une communauté avec tous les biais que cela peut impliquer.

Le mythe du chercheur entièrement neutre et distant par rapport à son objet d'étude, la fameuse neutralité axiologique (Weber, 1917), a fait long feu. La notion d'objectivation participante proposée par Bourdieu (2003) invite justement à une objectivation du rapport subjectif de la personne à

son objet d'étude, comme une des conditions de l'objectivité scientifique, incluant « le point de vue du sujet qui l'opère et les intérêts qu'il peut avoir à l'objectivation (notamment quand il objective son propre univers), mais aussi l'inconscient historique qu'il engage inévitablement dans son travail » (Bourdieu, 2003, p. 47).

Ainsi ai-je été impacté régulièrement dans mes recherches par les spécificités de mon environnement professionnel, objet de mes travaux, et singulièrement confronté aux regards de mes pairs. Il s'agissait en effet de « faire parler » mes collègues policiers et de les mettre en avant, tout en cherchant à rester effacé afin de ne pas obstruer leur ouverture. Car l'objectif scientifique « […] est de rendre familiers et compréhensibles les sujets de notre enquête, qu'ils soient culturellement proches ou lointains. Le héros, en anthropologie comme en sociologie ou en histoire, c'est celui dont on parle, non celui qui parle » (Olivier de Sardan, 2004a, p. 44).

Devant cette réalité, il convient pour le chercheur de faire sienne et d'adopter deux notions essentielles, celle d'« opération fondatrice » et celle d'« atopie ». La première notion, celle d'opération fondatrice, permet au chercheur de mettre en place des stratégies d'autonomie qui lui servent à maintenir la distance nécessaire avec les éléments de l'environnement dont il est issu par ailleurs (Ouattara, 2004). Pour ce faire, j'ai adopté une certaine démarche scientifique. Dans un premier temps, j'ai positionné d'une manière singulière les policiers étudiés en les regroupant « […] dans une situation empiriquement produite, comme les acteurs d'un univers social qui leur est étranger » (Althabe, 1990, p. 3). Dans un second temps, je me suis moi-même positionné « […] à l'extérieur de cet univers social […] » afin de me considérer « […] comme en dehors de la situation de rencontre » (Althabe, 1990, p. 3). L'objectif principal de cette démarche étant d'éviter autant que faire se peut, les effets des différents biais produits par un contexte particulier dans lequel « […] le chercheur et les sujets sont prisonniers de la situation de terrain » (Althabe, 1990, p. 3). L'opération fondatrice telle que définie par Althabe (1990, p. 3) est ainsi « […] celle par laquelle l'ethnologue transforme les sujets placés dans une situation en acteurs d'un univers social d'où il s'exclut » dans le but « […] d'accéder à l'intelligibilité des échanges […] » avec le public policier.

La seconde notion, celle d'atopie, empruntée à Naepels (1998), signifie que le chercheur accepte de se situer dans un entre-deux permanent, « hors-lieu », oscillant entre les statuts que peuvent lui octroyer ses interlocuteurs et celui qu'il se doit de maintenir en tant que scientifique et ce, afin de

mener ses travaux de la manière la plus objective possible tout en faisant preuve de capacités d'adaptation au milieu étudié (Ouattara, 2004).

Cette notion m'a amené à prendre en compte la nécessaire « […] transmutation de l'exigence d'objectivation propre aux sciences sociales dans la réalité de leur fabrique, l'enquête » (Naepels, 1998, p. 193). Par cette approche, « l'étrangeté de l'ethnologue (comme du sociologue) n'est pas une donnée, mais un objectif […] l'extériorité de l'ethnographe n'est rien d'autre qu'une idée régulatrice de sa pratique, un but à atteindre, qui se monnaye empiriquement par l'occupation de places bien déterminées, successivement ou conjointement » (Naepels, 1998, p. 192-193). L'atopie m'a donc permis également de prendre en compte, de la manière la plus complète possible, le contexte dans lequel je me trouvais et de m'insérer le plus loin possible dans les rapports et interactions avec mes pairs étudiés.

En outre, le fait de travailler sur mon milieu professionnel exige de ma part une rigueur scientifique particulière afin d'être en mesure de construire sereinement mon objet d'étude et la collecte des données en vue d'avancer dans mes recherches. En ce sens, la réalité sociale de mon terrain d'étude ne se donne pas à voir de manière « immédiate », quand bien même j'évolue en son sein, il faut au contraire aller la chercher en suivant une procédure scientifique (Ouattara, 2004). En effet, selon Ouattara (2004, p. 14), « appartenir à une société est une chose, mais être en mesure de la comprendre et de la décrire en termes anthropologiques en est une autre ».

Afin d'instaurer un climat de confiance et de préserver des liens de qualité, je fais le choix d'une approche réflexive empreinte d'empathie visant à favoriser l'interaction avec les personnes interrogées (Bila, 2008). Cependant, mon statut de « chercheur chez soi » fait peser sur moi de manière conséquente le poids des exigences et des attentes de la part des interviewés conscients de mon appartenance à « la maison police ».

Ces derniers ont eu en effet quelques exigences, exprimées clairement ou seulement supputées, notamment celles d'un rendu le plus fidèle et objectif possible de leurs déclarations, voire d'un retour du travail fourni qui pourrait leur être partagé une fois ma thèse rédigée et soutenue. Beaucoup ont par ailleurs exprimé leur souhait, lors de mes observations et entretiens, de pouvoir demeurer le plus naturels possible à charge pour moi de les éclairer sur le sens de ma démarche et le cadre dans lequel j'agissais, à savoir celui d'une étude universitaire et non d'une enquête administrative ou disciplinaire.

En ce sens, la question de la distanciation du chercheur par rapport à son objet, des conditions de mes relations aux sujets étudiés et des enjeux de ces relations n'aurait pas été la même si j'avais été de l'extérieur. L'équilibre délicat entre empathie et exigences éthiques de ma recherche doit être maintenu dans ce contexte de proximité étroite.

Cet aspect du déroulement de mes travaux pose la question des « […] liens sociaux antérieurs à la situation d'enquête » (Bila, 2008, p. 9), lesquels, directement liés à mon statut, me demandent un effort de maîtrise de mes ressentis personnels par rapport à un milieu dans lequel j'évolue depuis de très nombreuses années, sans avoir été doctorant, et au sein duquel je suis connu, identifié et sollicité régulièrement.

Dans un tel contexte, mon appartenance à l'institution de la Police nationale accentue « […] le poids et les conséquences du regard social » (Bila, 2008, p. 10) et je suis ainsi quelque peu dépourvu des « […] possibilités de contrôle sur les données d'enquête à travers arbitrage et ajustement » (Bourdieu, 1993). En effet, sur le plan éthique, maintenir l'objectivité nécessaire à mes travaux de chercheur est une véritable épreuve quotidienne que je me dois de relever en permanence eu égard à mon double statut.

La fonction de contrôle des données recueillies doit ainsi être maintenue constamment en tenant compte des biais liés à mes ressentis et à mes émotions face au regard de mes pairs. Policier en activité tout autant que chercheur en immersion dans son milieu professionnel, je suis confronté à l'image renvoyée par mes pairs et à la nécessité de quitter mon terrain opérationnel pour me plonger dans le processus d'objectivation de mes travaux, « […] spécificité d'une anthropologie chez soi » (Bila, 2008, p. 12). Pour moi, chercheur endogène dans et sur le monde policier de Guadeloupe, la perception du poids de mon terrain d'étude liée à ma présence quotidienne parmi ces personnels et au partage d'un même espace social et professionnel est donc conséquente. Cette proximité étroite et ancienne m'oblige à mettre en place un processus d'objectivation et d'autocritique non seulement sur ma personne et tout ce qu'elle représente aux yeux des observés, mais aussi sur mes travaux de recherche et singulièrement sur les entretiens que je mène. En effet, comme le précise Bourdieu (1978) en parlant des sociologues, mais son propos peut être étendu à l'ensemble des chercheurs, « […] le sociologue n'a quelque chance de réussir son travail d'objectivation que si, observateur observé, il soumet à l'objectivation non seulement tout ce qu'il est […] mais aussi son propre travail d'objectivation […] » (Bourdieu, 1978, p. 68).

La démarche scientifique entreprise, fondée sur la notion d'« observation participante », elle-même associée à l'anthropologie (Copans, 2011), ou encore de « participation observante » de par mon implication professionnelle actuelle mais aussi antérieure à mes travaux de thèse, vise à partager mes expériences avec les personnels rencontrés sur le terrain. En ce sens, comme tout ethnographe, je suis « […] pris dans des rapports intersubjectifs » (Campigotto, Dobbels et Mescoli, 2017, p. 8) et amené à conduire un travail réflexif à partir duquel j'exprime ma subjectivité face à l'image que je renvoie à mes interlocuteurs et que ces derniers reçoivent. Ainsi, « la réflexion sur la notion de *familiarité* soulève les enjeux spécifiques du *terrain chez soi* qui concernent le décentrement du regard et la distanciation de ses préjugés et préconceptions que le chercheur tente de mettre en œuvre sur le terrain » (Campigotto, Dobbels et Mescoli, 2017, p. 9). Aussi, la question qui me semble se poser est celle de savoir comment se positionner à « l'extérieur », en observateur averti d'un milieu que l'on analyse tout en étant soi-même issu de ce milieu et en le connaissant intimement, de l'intérieur, parce qu'en relation permanente avec lui ? (Campigotto, Dobbels et Mescoli, 2017).

Au fond, la démarche réflexive m'apparaît consubstantielle aux incessants et indispensables allers et retours entre objectivation et subjectivité dans la collecte et l'analyse de données extraites d'un milieu connu par ailleurs. Quand bien même cela vaut pour toute démarche de terrain en sciences sociales, ici cette réflexivité est en quelque sorte augmentée par mon appartenance professionnelle et prend, d'une certaine manière, une dimension collective face aux attentes de mes collègues interviewés.

2. Relation à la langue créole

Une autre interrogation a éveillé mon attention, celle de ma non-appartenance à la sphère de la langue créole. Francophone d'origine, le créole n'étant pas ma langue maternelle, comment vais-je recueillir et traiter les données intéressant mon étude ? De quelles manières puis-je me faire comprendre de mes interlocuteurs et comprendre ce qu'ils ont à me dire ? La question de la langue créole m'a paru évidente à aborder dans le sens où l'exercice du métier de policier en contexte caribéen, et singulièrement guadeloupéen, appelle, de mon point de vue, l'usage, qu'il soit superficiel ou approfondi, ponctuel ou courant, de la langue régionale.

En effet, le policier, acteur de la cité, est amené à être quotidiennement au contact de la population du lieu dans lequel il exerce ses fonctions. Il se

doit donc d'être compris et de comprendre l'environnement qui l'entoure. Étant moi-même non créolophone, je reste particulièrement intéressé personnellement et professionnellement par l'utilisation de cette langue dans un contexte qui m'oblige à m'en imprégner pour ma pratique policière et mes recherches anthropologiques. Concrètement, mes travaux m'ont amené à débuter l'apprentissage systématique et régulier du créole car bon nombre de collègues policiers de terrain interrogés ou de policiers formateurs observés en salle de cours, par exemple, sont conduits à utiliser le créole qui, selon les situations de travail, bien que pouvant être un outil facilitateur à la communication, peut aussi s'avérer être un obstacle aux échanges. La connaissance progressive de la langue créole m'a-t-elle ainsi permis de mieux comprendre les données de terrain.

En tant que policier exerçant en Guadeloupe, et afin d'appréhender objectivement mon environnement, je suis également amené à prendre en compte le statut particulier et l'évolution du créole. Comme l'écrit Réno (1997), « pendant longtemps, en politique comme dans d'autres domaines, le dénigrement du créole au profit du français a été la règle […] cette situation […] n'est plus aussi répandue. On assiste en effet à une utilisation fréquente de la langue créole dans la vie politique » (Réno, 1997, p. 19). Le créole m'apparaît progressivement comme un facteur d'intégration au contexte guadeloupéen, tant sur le plan social que professionnel.

Pour reprendre le concept de créolisation selon Réno (1997), les notions de langue et de culture s'entremêlent et participent à la formation du champ politique. Le créole, issu des franges populaires de la population, favorise ainsi l'ouverture de ce champ à des catégories sociales qui en sont traditionnellement éloignées ou exclues et l'institution policière, implantée dans le contexte créolophone, participe également, en tant qu'outil étatique au service de la population, à cette ouverture.

Il s'agit pour moi de faire preuve d'adaptation et de perméabilité pour être en mesure d'intégrer l'ambivalence produite par le phénomène de créolisation de la vie publique dont je suis l'un des représentants. En effet, travailler en contexte caribéen nous demande de garder à l'esprit que notre action de policier s'inscrit dans un cadre entremêlant rationalité bureaucratique et logiques communautaires (Réno, 1997), ce que Olivier de Sardan (2004b) nomme une « bureaucratie d'interface ».

Ce cadre singulier, traversé par une attitude, une posture, un état d'esprit conceptualisé sous la dénomination de *Bigidi* (Blou, 2021), incarne le

lien permanent entre rigidité et souplesse. Il me semble que le policier, en formation et sur le terrain, optimiserait son action et gagnerait en efficacité en s'insérant dans ce schéma ambivalent. Cela pourrait aussi être le cas pour un chercheur qui mène une recherche fondée sur une approche ethnographique de son milieu professionnel.

En tant que chercheur ethnographe-policier, mes travaux sur la place du créole au sein de la police nationale de Guadeloupe m'ont donné l'occasion d'investiguer et de découvrir des aspects inédits chez une partie de ces professionnels. Au cours de mes recherches, j'ai ainsi pu prendre conscience de l'impact non négligeable des représentations chez les policiers, lorsque l'un d'entre eux s'intéresse à sa culture professionnelle, notamment quand le policier-chercheur fait partie intégrante de son environnement.

J'ai moi-même appréhendé ce contexte de recherche d'une manière ambivalente. En effet, mener une étude sur son propre milieu a l'avantage du partage de process et d'habitudes en commun, mais également l'inconvénient de l'existence de réflexes et d'attitudes qui peuvent être de nature corporatiste, apprises et intégrées depuis de longues années, et qui ne facilitent pas les interactions. À ce titre, la dimension hiérarchique, très prégnante au sein de la police nationale, a pu parfois freiner mes échanges et mes investigations, du fait de mon statut d'officier en activité.

Références

Althabe Gérard, 1990, « Ethnologie du contemporain et enquête de terrain », *Terrain,* 14*,* p. 3, en ligne : http://journals.openedition.org/terrain/2976 (consulté le 11 décembre 2021).

Bila Blandine, 2008, « Anthropologie "chez soi" auprès de personnes vivant avec le VIH à Ouagadougou : Empathie, méthode et position des acteurs »*, Ethnographiques*, 17*,* p. 14-17, en ligne : https://www.ethnographiques.org/2008/Bila (Consulté en décembre 2021).

Blou Léna, 2021, « Le Bigidi, la danse de l'harmonie du désordre : pour la cohérence sociale dans la Caraïbe et l'Amazonie francophones (Guadeloupe, Martinique, Guyane) », thèse de doctorat, université des Antilles, en ligne : http://www.theses.fr/s150903 (consulté en février 2022).

Bourdieu Pierre, 1978, « Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*,

n° 23, p. 67-69, en ligne : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1978_num_23_1_2609 (consulté en décembre 2021).
— 1993, *La misère du monde,* Paris, Le Seuil.
— 2003, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales,* 150, p. 43-58.

Bourgois Philippe, 2001, *En quête de respect. Le crack à New-York*, Paris, Le Seuil.

Campigotto Marie, Dobbels Rachel, Mescoli Elsa, 2017, « La pratique du terrain "chez soi" : entre familiarité, altérité et engagement », Émulations - Revue de sciences *sociales*, n° 22, p. 7-15, en ligne : https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/4233 (consulté en décembre 2021).

Copans Jean, 2011, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Armand Colin.

Diawara Mamadou, 1985, « Les recherches en histoire orale menées par un autochtone, ou l'inconvénient d'être du cru », *Cahiers d'études africaines*, t. 97, vol. 25, p. 5-19, en ligne : https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1985_num_25_97_2183 (consulté en février 2022).

Ferilli Laura, 2014, « Prendre le risque d'être affectée », *SociologieS*, 4751, en ligne : https://journals.openedition.org/sociologies/4751 (consulté en octobre 2021).

Guth Suzie, 1997, « Street Corner Society : une étape dans l'étude de la structuration des groupes », *Sociétés contemporaines*, vol. 25, p. 105-126, en ligne : https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1997_num_25_1_1437 (consulté en décembre 2020).

Lepoutre David, 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.

Marchive Alain, 2012, « Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle,* vol. 45, n° 4, p. 7-14, en ligne : https ://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-4-page-7.htm (consulté en novembre 2021).

Naepels Michel, 1998, « Une étrange étrangeté. Remarques sur la situation ethnographique », *L'Homme,* t. 38, n° 148, numéro thématique Lignage, mariage, héritage, p. 185-199, en ligne : https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_148_370583 (consulté en septembre 2022).

Olivier de Sardan Jean-Pierre, 2004a, « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique », *Espaces Temps*, p. 84-86, numéro thématique : « L'opération épistémologique. Réfléchir les sciences sociales », p. 38-50, en ligne : https ://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_2004_num_84_1_4237 (consulté en février 2024).

— 2004b, « État, bureaucratie et gouvernance en Afrique de l'Ouest francophone. Un diagnostic empirique, une perspective historique », *Politiques africaines,* nº 96, p. 139-162, en ligne : https ://www.cairn.info/revue-politique-africaine-2004-4-page-139.htm. (consulté en mars 2024).

Ouattara Fatoumata, 2004, « Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie « chez soi », *Cahiers d'études africaines*, nº 175, p. 635-657, en ligne : http://journals.openedition.org/ etudesafricaines/4765. (consulté en avril 2019).

Réno Fred, 1997, « La créolisation des institutions politiques et administratives à la Martinique », *in* Fred Constant et Justin Daniel (dir.), *1946-1996 : Cinquante ans de départementalisation outre-mer,* L'Harmattan, en ligne : https://hal.univ-antilles.fr/hal-02425700 (consulté en janvier 2022).

Weber Max, 1917, « Essai sur la théorie de la science », quatrième essai, « Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économiques », *Les classiques des sciences sociales,* tirées de l'ouvrage *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Librairie Plon, 1965, Coll. Recherches en sciences humaines, nº 19, (en ligne) http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/Essais_science_4.pdf (consulté en janvier 2021).

Whyte William Foot, 2002 [1943 pour l'édition originale en anglais], *Street Corner Society. La structure sociale d'un quartier italo-américain*, Paris, La Découverte.

La sincérité, levier pour impacter et s'impliquer en tant que chercheur autochtone

John Palene,
Doctorant, université de la Nouvelle-Calédonie

Doctorant au sein de l'école doctorale du Pacifique et exerçant une activité professionnelle à plein-temps, j'ai pour objectif de proposer ici par cette contribution une réflexion sur la nécessité d'une posture réflexive et sincère de ma recherche, en tenant compte de la complexité de la relation au terrain induit. Dans un premier temps, la configuration singulière du terrain de recherche sera analysée. Par la suite, l'attention se portera sur la manière dont se construit la relation entre le chercheur et son terrain, et sur quelques implications méthodologiques et épistémologiques.

1. Quelques aspects ethnoculturels d'un terrain de recherche nengone

1.1. Pene nengone

La langue nengone se dit *pene nengone* signifiant « à la manière de Maré ». Derrière l'emploi de ces mots, il y a un sens plus profond car *pene nengone* traduit à la fois la langue mais aussi la culture de Maré. *Nengone* est le terme que les gens de l'île utilisent pour nommer Maré, donc pour parler de l'île de Maré on dira *nod nengone*.

J'en viens à mettre en relation la langue et l'art de vivre, que l'on traduit communément par « la coutume ». Ladite « coutume » se dit *pene nod*, c'est-à-dire « à la manière du pays », de l'île. *Pene nengone*, « la langue nengone », à la manière de Maré, ou *pene nod*, « la coutume », renvoient tous deux à la même expérience.

Conceptuellement, en tant que Maréen, je m'identifie par rapport à mon espace : un caillou, un arbre, un coin en mer, etc. C'est la raison pour laquelle, lorsque je parle de mon identité, je décline mon nom, parfois le nom de mes parents et celui du clan auquel j'appartiens. Lorsque je décline mon identité, je renseigne mon origine (île, chefferie, tribu, clan précédé de *si* marquant l'origine). Le tout doit faire comprendre que le Maréen que

je suis ne se perçoit pas comme propriétaire d'un espace mais est issu de cet espace dont il est le « gardien ». *Nod* désigne à la fois l'île, le pays mais également le peuple, c'est ce sens qui peut me permettre de concevoir la portée de l'expression *pene nengone* (la langue nengone). En tant que chercheur *nengone* travaillant à Maré, j'essaie de tenir compte de toute la portée philologique et symbolique que revêtent une langue et son espace.

1.2. Langue imagée ou matérialité de la langue ?

La compréhension de la portée philologique et symbolique de la langue permet d'appréhender la relation singulière et authentique qui unit la langue et ses utilisateurs. C'est dans cette recherche d'authenticité qu'en tant que chercheur, je m'inscris, ceci afin de saisir et développer toute la potentialité de la langue nengone.

Dans le discours commun, un « langage imagé » désigne un langage en grande partie fondé sur des métaphores, perçues comme étant facilement compréhensibles pour les locuteurs. D'ailleurs, le langage est aussi utilisé comme principe méthodologique d'entretiens de terrain pour l'analyse de données dans certaines recherches indigènes post-coloniales[1]. Le pene nengone peut être perçu comme une langue imagée. Le choix de son usage lors des cérémonies coutumières met en évidence l'organisation culturelle et sociale. C'est en ce sens que je me permets également de parler de matérialité de la langue. L'exemple de la nomination de la parenté comme métaphore agraire permet de comprendre l'importance de la relation à la terre.

Parenté (français)	*Papa*	*Maman*	*Enfant(s)*	*Oncle utérin*
Nengone	*Cicango*	*Nene*	*Tenen*	*Relazine*
Traduction	Cultivateur / planteur sacré	Puissance/ énergie	Venant de cette puissance	Chemin vers la terre cultivable
Relation de filiation (nengone)	*Cicango*	*Zine i* : traduisant issue de (après mariage, mais *puja i* : renvoyant au « clan des maternelles » avant mariage)	*Hnapuja (puja i)* (relation à l'oncle utérin)	*Relazine*
Traduction	Cultivateur sacré	Terre cultivable, mais marque également la provenance de la femme mariée = clan de son père/frère	Qui a/ont poussé	Chemin vers la terre cultivable

Tableau 1 : **La nomination de la parenté en nengone comme indicateur des relations sociales**

1 - Yunkaporta et Moodie, 2021.

Le tableau 1 permet de comprendre l'importance des relations et celle de leur organisation. Le père étant le « cultivateur sacré », il s'attachera à cultiver sur une terre propice afin d'y faire pousser les fruits de cette terre. Cette « opération » n'est rendue possible que par l'intermédiaire de l'oncle utérin qui se conçoit comme le chemin menant vers cette terre cultivable. Dans l'organisation sociale, on retrouve bien le caractère sacré et l'importance de l'oncle utérin mais également comment l'identité est constitutive du foncier. Ce qui incite à comprendre l'importance de la femme comme socle de relations et puissance de procréation.

En tant que chercheur locuteur du nengone, je suis conscient des représentations que portent les mots de cette langue. C'est une manière pour moi de comprendre l'attachement des *si nengone* à leur langue car elle est constitutive de leur manière d'habiter le monde. En ayant accès à la relation spécifique entre la langue nengone et le monde, je peux comprendre, de l'intérieur, les difficultés et les enjeux du rapport de force opérant entre le français et le nengone.

Ce travail d'analyse et de compréhension résulte d'un travail réflexif quant à la (dé)construction de mon positionnement en tant que chercheur nengone, porteur d'un projet de recherche dédié à la langue nengone en terre nengone.

2. La sincérité et l'éthique dans la recherche

2.1. Éléments d'un parcours

Pour comprendre d'où je parle et les impacts et implications sous-jacents, il me semble utile d'évoquer les moments clés qui ont influencé les décisions ayant mené à la recherche doctorale.

L'un de ces moments clés a été mon retour en 2015, après cinq années en métropole, soit un tournant à la fois dans mon parcours de vie et mon cursus professionnel. Je pensais qu'à mon retour, avec un BTS Tourisme et une Licence LLCER Anglais, un emploi me tendrait les bras. Ce ne fut pas le cas. C'est alors que l'année suivante, j'entrais dans le monde de l'enseignement en tant que maître auxiliaire en anglais. En 2018, je devenais professeur des écoles stagiaire, et je me confrontais à la difficulté d'enseigner, notamment au travail de programmation pédagogique exigeant que demande le métier. Croyant de nouveau en l'assurance d'un emploi à la fin de l'année de formation, c'est une nouvelle désillusion et je décidais de me réorienter.

En 2019, je changeais de statut en raison de mon mariage qui m'amèna à de nouvelles responsabilités sur le plan coutumier. Cette année-là, je pris conscience de l'importance du capital langagier et culturel des jeunes, et observai concrètement différentes formes de la double insécurité linguistique (français-nengone) et du rapport à l'école.

J'avais une position au sein du quartier et le temps nécessaire pour observer, comme je l'ai dit, cet espace non plus en tant qu'enseignant mais en tant que personne extérieure au milieu scolaire. J'ai intégré ces observations dans la réflexion de mon mémoire de master 2, et je la poursuis aujourd'hui à travers la thèse en préparation, dont le « terrain » au sens géographique du terme est à Maré.

Ces éléments de parcours sont constitutifs de l'orientation que je donne à ma recherche, mes parcours mêlant projections, efforts et désillusions qui se répètent. Je pense que c'est à travers la recherche que j'essaie à la fois d'analyser mon parcours et de trouver des réponses aux problématiques afférentes, comme une sorte de catharsis. D'autant plus que ce parcours, fait de projections, d'efforts et de désillusions, n'est pas propre au chercheur, bien au contraire, il est partagé par ses pairs, des jeunes issus de quartiers dits « populaires » ayant fait des études et qui doivent à chaque fois se réinventer et se reconvertir vis-à-vis de leurs voies de formation initiale afin de trouver une place dans la société. Des jeunes, qui connaissent également l'insécurité linguistique. La recherche est un moyen de puiser dans les racines de nos malaises pour ne pas subir nos désillusions. C'est une manière d'utiliser nos malaises et difficultés comme force de réflexion et, *in fine*, qu'elle ait un impact positif sur la perception que nous avons de nous-même.

2.2. La recherche comme travail d'introspection

Le travail d'introspection sur ma posture de recherche n'est pas nouveau. En effet, dans le cadre de mes initiations à la recherche en master, la pratique réflexive nous a été présentée comme un élément clé de la formulation et de la construction de l'objet de recherche. Les questions que je me suis posées ont été nombreuses :

- Qu'est-ce qui m'a poussé à poursuivre mes études en master Études Océaniennes et Pacifique ?
- Pourquoi axer ma recherche sur l'école ?
- Et, enfin, dans le cadre de mon projet doctoral : pourquoi s'intéresser aux pistes d'inclusion de la langue nengone à l'école à Maré ?

Les choix de nos sujets de mémoires ou de thèses ne sont jamais anodins et puisent leurs racines dans nos expériences de vie. L'important, c'est d'en être conscient et d'utiliser cette posture réflexive dans le processus de recherche. Ainsi, mon parcours scolaire, puis, mon parcours professionnel, je dirais même mon parcours de vie, ont beaucoup influé ma posture de recherche.

On ne peut faire abstraction d'un soupçon de parti pris lorsque le chercheur étudie sa propre culture. Le principe de sincérité doit permettre, dans ce type de recherche qu'est la recherche-action, d'ouvrir nos perspectives de recherche. Pour Dominique Montagne-Macaire (2007), la recherche-action se conçoit comme un processus interventionniste élaboré par ou avec les sujets impliqués, dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques[2]. C'est pourquoi le doute laisse place à l'action par le principe de sincérité (aussi bien vis-à-vis du terrain que du chercheur), car la seule préoccupation dont doit se soucier le chercheur n'est autre que la réponse aux problématiques de terrain. Pour ma part, il s'agit d'un travail réflexif sur ma position en tant que chercheur intégré au terrain de recherche. Une position qui peut favoriser l'accès à certaines données, aux curriculums cachés et la compréhension de certains habitus. Mais je suis aussi conscient que, parce qu'élément constitutif du terrain de recherche, le terrain façonne également le chercheur que je suis. Je ne dois pas m'enfermer sur mon terrain au risque d'une inertie réflexive, mais plutôt l'utiliser comme catalyseur de mon processus réflexif de recherche. Il y a une forme de réciprocité de construction à la fois du chercheur et de son terrain.

2.3. Être à l'écoute du terrain de recherche

Être à l'écoute est une manière d'adopter une posture implicante et impactante. Pour traduire « écouter » en nengone, on utilise le terme *taedrehngi.* Ce terme dépasse la simple écoute, c'est aussi « entendre » et « comprendre ». Et, par extension, c'est ressentir, sentir quelque chose dans son corps, sentir une odeur. La posture d'écoute en tant que chercheur autochtone va au-delà de l'intelligible et épouse la faculté de faire appel à tous ses sens. Une façon assez singulière de concevoir d'autres formes de rationalité qui peuvent passer inaperçues ou être omises selon la manière de mener et de concevoir la recherche. Cela se retrouve parfois lors des

2 - Montagne-Macaire, 2007.

entretiens que j'ai avec les personnes-ressources, les circonlocutions et les silences ne me laissent pas insensible et orientent la teneur de nos échanges. C'est de la même manière que je prête attention à l'espace dans lequel je prends la parole.

L'espace, quant à lui, est une réalité physique, réceptacle d'acteurs qui se juxtaposent. La compréhension des espaces nous permet d'offrir les réponses adaptées aux problématiques de terrain[3]. Le premier élément, à un niveau « macro », est la question de la politique linguistique éducative, qui se décline de différentes manières selon que l'on considère celle de la Nouvelle-Calédonie, celle de la province Sud, de la province Nord et celle de la province des Îles Loyautés. En effet, chaque province a une certaine liberté dans la façon d'adapter l'enseignement aux réalités linguistiques et culturelles (article 22, alinéa 280 de la loi n° 99- 209 du 19 mars 1999 organique relative à la Nouvelle-Calédonie).

La manière de penser ou de poser la politique linguistique scolaire sur Maré pourrait avoir fait l'objet d'un travail de recherche sur la langue nengone. Or, les choix politiques en matière d'enseignement n'ont jamais été explicités. L'usage du nengone dans l'espace scolaire est assez fréquent quand l'enseignant bilingue perçoit des difficultés de compréhension chez ses élèves. L'alternance codique est un moyen efficace pour pallier ces difficultés de compréhension.

Concernant l'espace social, l'usage du nengone par les habitants de Maré renvoie, nous l'avons vu, à leur manière de concevoir et d'habiter leur île. C'est la raison pour laquelle la question de la nécessité est primordiale dans la mise en œuvre de la politique linguistique. La question de l'efficience de cette dernière est directement liée. Pour penser une politique linguistique éducative, l'analyse des représentations que les *si nengone*[4] se font des langues en présence est nécessaire. Ce premier objectif a par conséquent orienté mes premières enquêtes de terrain.

Ce qui m'a frappé dans mes entretiens de terrain (ou de recherche), ce n'est pas tant les paroles échangées mais plutôt la manière dont elles ont été échangées : les différentes postures d'écoute et de prise de parole.

3 - L'usage du terme « contexte » sert à situer la pensée ou l'idée principale que l'on souhaite analyser. Par exemple, « parler une langue » veut dire pour moi « être attaché à une terre et une manière de penser » parce qu'en nengone, les deux expressions renvoient à la même expérience.
4 - Terme utilisé pour parler des habitants de l'île de Maré. Le terme *si* renvoyant à l'« origine », au « point de départ ».

Parfois ces attitudes étaient déstabilisantes, enrichissantes et pleines d'enseignement. La manière dont les personnes vous observent dans le plus grand des silences lorsque vous expliquez les raisons de votre venue pour l'entretien en est un exemple. Ce silence donne une impression d'examen de sincérité, afin de déterminer si ces personnes vont oui ou non délivrer leurs savoirs. La manière de porter le discours est également notable : soit très direct, soit par circonvolutions (qui, après recul et analyse, est une forme d'enseignement et même d'initiation dans la posture d'écoute et de recherche). L'analyse des silences, les lectures approfondies des discours, qui, parfois, sont plus profonds que de prime abord, sont autant de richesse qui donne du poids aux données recueillies.

2.4. La sincérité dans le travail de recherche : entre compétence et responsabilité

En poursuivant l'étude des notions de « sincérité » et d'« éthique de la recherche », celle des notions de « compétence » et de « responsabilité » s'impose. Le choix de la notion de sincérité est pour moi un moyen de traduire le rapport que j'entretiens avec ma recherche. Pourquoi et pour qui je fais de la recherche ? Ces questionnements sont essentiels dans la mesure où ils permettent de définir le cadre de recherche. Il s'agit pour moi de dépasser les concepts limitants d'objectivité/subjectivité, qui ne peuvent laisser s'exprimer pleinement le terrain. Ces concepts sont perçus comme un horizon indépassable et il s'agit, pour ma part, de transgresser ces deux polarités afin de faire évoluer le raisonnement scientifique. La tendance actuelle, aujourd'hui, à travers la recherche tend à mettre l'accent sur l'objet comme réceptacle de la réalité avec une mise à distance du sujet qui perçoit l'objet. L'introduction de la notion de sincérité est une manière de renouer le dialogue entre objectivité et subjectivité, en insistant non pas sur les polarités mais sur la relation qu'elles entretiennent. La sincérité me permet aussi de poser un cadre de recherche qui puisse prendre en compte à la fois le sujet et l'objet mais surtout qui puisse rendre compte du terrain.

Deux types de relations de sincérité ont été perceptibles durant la première année de ma recherche :

- la relation de sincérité du chercheur vis-à-vis de sa recherche, c'est-à-dire une forme de questionnement de ce dernier sur les fondements et les objectifs de sa recherche, une forme d'introspection.
- la relation de sincérité du chercheur vis-à-vis de son terrain de recherche, sa relation de confiance vis-à-vis des acteurs impliqués (institutions,

personnes ressources, enseignants, élèves, familles) et comment il rend compte de sa recherche (degré de fidélité au terrain de recherche).

La jonction de ces deux types de relation de sincérité permet de dépasser les postulats contradictoires d'objectivité/subjectivité afin de les rendre complémentaires. C'est également un moyen de répondre à la question de la légitimité de la recherche en l'utilisant comme principe moteur de la recherche-action.

La question de la sincérité du travail de recherche (quelles ambitions ? au nom de qui et dans quel but ?) me semble primordiale. Elle permet d'installer une relation de confiance entre le terrain et le chercheur, mais elle permet également au chercheur de se questionner sur son éthique de travail. L'emploi de la notion de sincérité doit me permettre de questionner la manière d'entrer sur le terrain, et celle dont je suis perçu par les acteurs du terrain. Au vu de la pluralité des positionnements, locuteur du nengone ayant grandi à Nouméa, par conséquent potentiellement jugé comme locuteur moins compétent ou moins légitime, employé par la province des Îles Loyautés, appartenant à un clan, et ayant le statut de doctorant, le risque est d'être perçu comme un décideur, ou une personne ayant une forme d'autorité, alors que l'enjeu est d'être dans la relation pour construire les conditions d'une recherche-action.

Je comprends dès lors, la nécessité d'une distanciation qui peut se construire par la réflexivité, car, au-delà du débat objectivité-subjectivité, il en va de la « rigueur du qualitatif » (Olivier de Sardan, 2008). La sincérité du chercheur, et de son terrain, prime. En se référant au paradigme compréhensif que décrit Chamillot (2021, p. 5), la forme de recherche souhaitée est une recherche responsabilisante par une épistémologie du lien. À l'inverse du paradigme explicatif, l'objectif voulu est de développer une forme d'*empowerment* des acteurs impliqués du terrain de recherche. Faire cet examen de sincérité, m'a permis de mesurer la position que j'occupe et le *background réflexif qui pousse ma recherche, mais*, avant tout, de mettre en évidence les intérêts et les questionnements du terrain et faire converger mes propres intérêts et non donner la primauté à ma personne.

Là est la raison pour laquelle je dis qu'il y a une différence entre la compétence et la responsabilité. Bien qu'occupant la position de chercheur, j'ai beaucoup à apprendre du terrain au risque de dénaturer le sens de ma recherche et d'apporter plus de problématiques que de réponses au terrain en question. Ayant une certaine compréhension des complexités du

terrain, la notion de sincérité façonne ma posture responsabilisante car, *même* en ayant accès à l'intime et au non-dit, j'ai conscience de mes limites pour respecter l'équilibre de mes relations.

J'ai bien conscience que le statut donne force au discours et je n'ai pas le droit de priver de parole mon terrain. Mon devoir de responsabilité est de faciliter et faire circuler cette parole. C'est la raison pour laquelle j'opte pour la recherche-action car il s'agit avant tout d'impliquer et non pas d'expliquer au risque d'inhiber tout le potentiel que le social a à offrir. La recherche-action en éducation (telle que visée dans mon travail) se veut « du » ou « avec » le terrain. Elle suppose de traiter les problématiques de terrain pour comprendre et modifier les pratiques d'enseignement mais aussi former aux nouvelles pratiques éducatives qui peuvent en émerger. Dans l'optique de la mise en œuvre d'une recherche-action, le chercheur que je suis se questionne au préalable sur la connaissance de son terrain et comment co-construire avec ce dernier.

3. La construction d'un espace dialogique par la recherche

3.1. Savoir « aborder »

Lorsque je parle de savoir « aborder », il s'agit de la manière d'entrer en relation. Le geste de bonjour est une manière de penser la relation. Les valeurs de respect et d'humilité circulent à travers le geste qui n'est autre que la matérialisation de la parole. Il s'agit de valeurs qui invitent à penser l'importance de l'altérité et la reconnaissance de l'autre sur son espace. L'acceptation du geste et son remerciement par l'autre sont une manière d'accepter l'établissement de cette relation. La manière d'entrer en relation se fait petit à petit et de façon consensuelle, les rapports de force et d'autorité n'y ont pas place.

Ainsi sur un espace considéré, il y a une langue ou plutôt un usage de la langue approprié, en ce sens où l'uniformisation sous la bannière de la langue française rend difficile l'appropriation de ces espaces par les populations considérées. Ainsi, le filtre langagier est dépourvu de son contenu sur son espace foncier. Ceci explique un imaginaire réduit d'où la tentation d'une uniformisation ayant pour cadre référent le français. Cela peut être un point d'achoppement vis-à-vis des politiques linguistiques menées quant à la manière de s'approprier son espace mais également de l'épanouissement dans cet espace. Il en résulte une forme de rejet de la langue en question sur l'espace considéré, et, parfois, cela mène à certaines

incompréhensions, d'où le fait qu'il y ait une forte tendance à préserver les langues sur l'espace considéré.

Après moult discussions auprès de personnes-ressources, ma réflexion s'affine et ma manière d'aborder également la langue française évolue, notamment par évitement de l'écueil de la réflexion sur l'uniformisation de la langue à travers le principe de comparaison voire d'assimilation avec le français. C'est ma manière d'aborder la langue française sur l'espace qui évolue également. En supposant que ma manière d'aborder le nengone sur l'espace maréen n'est pas la même qu'aborder le nengone à Nouméa, pourquoi le principe ne s'appliquerait pas au français ?

L'usage du français sur l'espace maréen n'est pas le même que l'usage du français sur Nouméa. Il n'y a jamais qu'une seule façon d'appréhender l'usage d'une langue. Ce fait a été démontré en sociolinguistique par le concept notamment de variation[5]. Pour l'usage du français et sa maîtrise en milieu scolaire, on peut se poser la question d'un rapport de force dominant/dominé vis-à-vis des langues kanak. Je ne pense pas faire abstraction du rapport de force entre les langues qui s'opère en toile de fond. Plusieurs travaux, comme ceux de Sophie Barnèche, traitent cette question de l'usage du français en contexte diglossique, elle souligne : « En ville, le français s'impose, justifié par l'idéologie qui confère au français le statut unique de langue de communication et d'accès au savoir ; ce qui se traduit par une « préoccupation pragmatique » (Barnèche, 2005, p. 164).

3.2. Positionnement sincère

La manière de mener ma recherche met en avant la façon de me positionner en tant que chercheur. Cela interroge ma propension à me déplacer et à m'approprier le terrain de recherche. Et, ainsi, je me pose la question de savoir si *le chercheur construit son terrain de recherche ou le terrain construit le chercheur ?* En m'appuyant sur la notion de sincérité dans la recherche, cela me permet de me situer vis-à-vis de mon terrain. Les fondements et les objectifs de la recherche ne sont que deux pôles (initial et final) délimitant le processus de recherche. Au fur et à mesure du travail de thèse, et du travail de terrain, ma position se modifie et ce déplacement me permet de dire que je suis à la fois position et surtout relation. La traduction possible en nengone pour parler de « position » est *la sere*. *Sere* se rapporte à la fois à la position immobile, se tenir debout, s'arrêter, tenir une position (sociale, corporelle, etc.), mais traduit également la provenance et le mouvement,

5 - Boutet et Gadet, 2003.

l'origine. *La sere* traduit la manière de se positionner et sous-entend le comportement et l'attitude exprimés à travers la manière de se positionner. C'est en ce sens que la question du positionnement m'est apparue évidente.

La posture renvoie à l'attitude et au comportement adopté par rapport à une position donnée de l'individu. Alors que la position peut se concevoir comme renvoyant aux missions et aux fonctions de cet individu.

3.3. La recherche de/par l'équilibre

La question de l'équilibre ne peut être dissociée, à mon sens, d'une forme de recherche qui se veut responsable. L'équilibre dans la recherche réside dans le travail réflexif de sincérité afin de définir les différentes positions qu'occupe le chercheur vis-à-vis de son terrain, mais surtout d'expliciter les attendus de sa recherche, d'une part, et, d'autre part, les relations que le chercheur entretient selon les différentes positions qu'il occupe vis-à-vis de celle-ci. La complexité de son positionnement doit l'amener à réfléchir sur les fondements et les attendus de sa recherche. Dans mon cas, c'est d'abord être conscient que ce travail de recherche sert aussi bien l'institution, l'individu et le social.

La description et l'explicitation des interactions et enjeux du projet de recherche qu'est le mien met en évidence la difficulté de moduler mon positionnement. Ma réflexion porte sur l'équilibre entre position et relation (interactions, enjeux) et propose des outils pour atteindre des objectifs et des méthodologies possibles afin d'harmoniser les différentes positions occupées. Comment en tant que chercheur doctorant, locuteur du nengone ayant vécu à Nouméa, employé par la province des Îles Loyauté pour l'enseignement des langues, j'arrive à concilier ces « identités » au service de la recherche ?

3.4. Le travail de déconceptualisation selon le contexte dans lequel s'effectue ma recherche

La prise en compte du contexte dans lequel s'effectue ma recherche est très importante. L'exemple suivant permettra de comprendre l'agencement réflexif et méthodologique. On peut se dire que les usages fonctionnels de la langue dans le cadre scolaire ne sont pas les mêmes que l'usage que l'on se fait dans le cadre des pratiques coutumières ou lors d'une discussion familiale. Plus encore, par l'enseignement de la langue ou l'enseignement d'une discipline scolaire en langue nengone, ce ne sont pas seulement des mots qui sont transmis, ce sont aussi des concepts que l'on intériorise pour une appropriation. Tout comme l'école préparant l'enfant à devenir

un citoyen averti, l'usage fonctionnel de la langue construira son cadre de référence (langagier et culturel). Si la manière d'enseigner la langue nengone n'est qu'un copié-collé des recommandations du cadre de référence le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), on peut craindre une perte des savoirs, voire celle de toute une épistémologie associée aux pratiques langagières et culturelles du nengone. Le cadre référent scolaire de la langue peut entrer en conflit avec la compréhension des faits et des pratiques sociales si la vigilance n'est pas de mise sur la manière de rendre compte, d'interpréter et d'enseigner la langue.

D'un point de vue scolaire, cet enseignement sera analysé de manière pédagogique, disciplinaire, didactique et son usage fonctionnel restera d'ordre pragmatique. D'un point de vue social, il y a nécessité d'analyser des représentations sociales, car la langue est – pour nous – une pratique sociale. Or, je ne conçois pas l'espace scolaire comme étant en dehors de l'espace social, et ce positionnement de départ impacte la manière de porter la réflexion sur l'enseignement de la langue nengone. Tout en sachant que l'école est la passerelle qui permet à l'enfant de devenir un citoyen, je reste conscient du rapport de force des langues au sein de l'espace scolaire et de l'importance de la maîtrise du français dans l'apprentissage des savoirs scolaires.

La tentation est grande quant à prendre pour cadre de référence le français pour une mise en œuvre de l'enseignement du nengone dans un souci de légitimer ce dernier au sein de l'espace scolaire. De mon humble avis, il est nécessaire de comprendre la relation entre la portée symbolique et la portée pragmatique de l'enseignement de la langue, c'est dans cette perspective que peut se déployer une didactique des langues kanak et plus spécifiquement, pour ce qui concerne notre travail de thèse, une didactique du nengone à côté du français pour un enseignement bilingue efficient.

Conclusion

La réflexion sur mon positionnement de chercheur vis-à-vis du terrain est indispensable à la compréhension de ma recherche. À l'image de la boussole, la prise en compte de mon positionnement me permet de me situer dans ma recherche. Cela me permet d'identifier et d'évaluer clairement mes objectifs et les finalités de ma recherche. Mais c'est également un repère dans l'évolution de ma recherche, me permettant d'adapter ma manière d'être au terrain à chaque instant. La notion de positionnement développée

ici est polysémique et conjonctive. Le positionnement est à la fois social, moral, scientifique, paradigmatique, didactique, méthodologique, etc. Loin de renvoyer à l'idée d'inertie, c'est même le principe moteur et le fil conducteur de la recherche depuis les prémices jusqu'au terme de la thèse. Dans le cadre de la présente contribution, le chercheur que je suis tente de décrire le processus dans lequel je m'inscris en tant que chercheur travaillant sur sa propre communauté, ce qui exige un travail rigoureux d'explicitation de son rapport au terrain afin de comprendre son positionnement et les enjeux de sa recherche. Ce travail d'explicitation m'a permis de développer le concept de sincérité qui est pour moi essentiel dans le travail de recherche que je mène. Un concept qui me permet de faire une recherche qui se veut authentique et respectant le principe de relation.

Références

Barnèche Sophie, 2005, *Gens de Nouméa, gens des îles, gens d'ailleurs… Langues et identités en Nouvelle-Calédonie*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.

Boutet Josiane et Gadet Françoise, 2003, « Pour une approche de la variation linguistique », *Le français aujourd'hui*, n° 143, p. 17-24.

Charmillot Maryvonne, 2021, « Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme », *in* Florence Piron et Élisabeth Arsenault, *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, ésbc, éditions science et bien commun, https://www.editionscienceetbiencommun.org/guide-decolonise-et-pluriversel-de-formation-a-la-recherche-en-sciences-sociales-et-humaines/

Olivier de Sardan Jean-Pierre, 2008, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain La-Neuve, Académia Bruylant.

Yunkaporta Tyson et Moodie Donna, 2021, *Thought Ritual: An Indigenous Data Analysis Method for Research*, *in* McKenna Tarquam, Moodie Donna et Onesta Pat (dir.)*, Indigenous Knowledges : Privileging Our Voices,* Brill Sense, vol. 11, p. 87-96.

Se construire chercheuse chez soi : le cas d'une souletine travaillant sur la Pastorale de Soule au Pays basque

Emilie Sentucq,
Université de Pau et des Pays de l'Adour, E2S UPPA, ITEM

On pense souvent que travailler sur un terrain connu apporte de la facilité au travail de recherche et en aplanit les obstacles. Est-ce si vrai ? Pour moi, faire une recherche impliquée (c'est-à-dire à l'intérieur de laquelle je me situe) supposait que j'abandonne les stéréotypes de la recherche « objective » ou « neutre », pour aller vers une recherche choisie personnellement, donc subjectivement, et où se joue une partie de moi en tant que personne et chercheuse. Cette recherche est en lien avec les origines, le départ du pays natal et les allers-retours entre ici et là-bas. Elle est implicante car elle peut avoir ou avoir eu des répercussions sur les objets et sujets observés.

Le cheminement de chercheuse que j'ai adopté était celui de m'immerger totalement dans une création artistique pendant neuf mois. Je voulais regarder et analyser l'organisation humaine, financière et intellectuelle avec les acteurs, au sens large, de la « Pastorale Simone Veil » (Simone Veil Pastorala), comprendre l'importance de ces expressions théâtrales de la vallée basque de Soule, chantées, dansées, à la mise en scène ritualisée, et les enjeux qui s'y jouent. Cela supposait de les impliquer dans ma recherche en proposant notamment la diffusion d'un documentaire que j'ai tourné et que je suis en train de monter actuellement.

Je vais expliquer[1] ci-dessous l'échafaudage de mon entreprise universitaire, le contexte dans lequel j'ai travaillé et ses difficultés, ma quête d'une posture juste de chercheuse et les stratégies que cette dernière m'a poussée à adopter, entre autres sur les plans relationnels et interactionnels. On verra en conclusion si cet itinéraire m'a permis ou non de revendiquer, malgré les obstacles, la rigueur d'une recherche digne de ce nom.

1 - Ce chapitre a été écrit en collaboration avec Marielle Rispail, que je remercie ici.

1. Les origines de ma recherche

Native de la Soule, la plus petite province du Pays basque, et ayant vécu plus de 20 ans dans la petite ville de Mauléon-Licharre, ou Maule-Lextarre en basque, j'ai quitté ma province natale pour poursuivre des études d'audiovisuel sur la côte basque, à Biarritz, située dans une autre province, le Labourd. Mon diplôme en poche, je suis partie vivre à Paris pendant 15 ans, ce qui m'a offert une carrière audiovisuelle riche en opportunités, mais aussi une liberté de planning qui m'a permis de reprendre des études tout en travaillant. Durant toutes ces années, je n'ai cessé de faire des allers-retours entre le Pays basque et Paris, il me manquait quelque chose. Revenir à la source, à ma source, était pour moi fondamental. En licence 3[2], j'ai proposé un documentaire sur les Hirondelles, ces jeunes femmes espagnoles qui traversaient la frontière pour venir travailler l'espadrille à Mauléon. Puis en master 2[3], j'ai proposé un travail de recherche sur l'impact des technologies numériques sur la tradition ancestrale théâtrale des Pastorales. Lorsque j'ai commencé mes recherches de master, la place des femmes dans cette tradition m'a semblé inexistante dans les ouvrages sur la culture basque, ou même dans les discours que je pouvais entendre : pourtant je voyais ces femmes sur scène, bénévoles, derrière la scène aussi. Je voyais aussi des réalisatrices, des écrivaines, des chanteuses, elles participaient aux joutes d'improvisation chantée en tant que *bertsolari*, comme les hommes, et elles avaient toujours participé aux luttes pour leur langue et leur pays de façon très active. Il y avait là un paradoxe. Ne trouvant pas les réponses, j'ai décidé d'aller chercher de la documentation dans les archives culturelles de Bayonne[4].

Il était donc évident pour moi de travailler à l'intersection de ces deux axes, réfléchir sur ma posture de « basque souletine exilée » et questionner la place des femmes dans le théâtre souletin. J'ai cherché un sujet d'investigation qui m'aide à creuser mes interrogations identitaires de femme et de chercheuse.

2 - Faite à St Brieuc à distance en 2012, et intitulée Licence Pro CIAN (Convergence internet audiovisuel numérique).
3 - Master 2 Art et Technologies numériques en 2017, Université de Rennes, sous la direction de Bruno Bossis.
4 - Par exemple, sur Georges Hérelle, né en août 1848 à Pougu-sur-Aube et mort en décembre 1935, à Bayonne. C'est un traducteur, ethnographe et professeur de philosophie français. Il a publié neuf cents ouvrages sur les Pastorales en Soule.

Je suis née dans les années 1980, années critiques de l'ETA[5] qui a étendu ses actions de 1960 à 2000 environ[6]. Pour le gouvernement français, parler basque à la maison voulait dire être sympathisant de la cause nationaliste et séparatiste. Il était, de plus, interdit de le parler dans la cour de l'école sous peine de punition. Mes grands-parents étaient bascophones mais, pour ces raisons, ils n'ont pas transmis leur langue à leurs enfants. J'entendais du basque à la maison, entre mes grands-parents, mais il me semblait que je ne comprenais pas… sauf comme tout enfant, quand on parlait de moi si j'avais fait une bêtise par exemple.

Il y a donc entre mes grands-parents et moi la fracture linguistique de deux générations. Pourtant très ancrée dans la culture basque, je n'ai jamais participé en tant qu'actrice ou bénévole à une Pastorale, ni appris la langue basque. Comme la majorité des habitant-e-s de la région de Mauléon, j'ai assisté à plusieurs Pastorales en tant que spectatrice. Et ces chants, rythmes et danses composent des souvenirs joyeux et importants, ils sont ancrés en moi. Pour moi, les Pastorales symbolisent l'appartenance à une communauté familière ; ce sont mes racines, mais nuancées d'une distance due aux faits de ne pas parler le basque et de n'y avoir jamais participé concrètement. J'y puise pourtant une force tout en y ressentant une grande fragilité. C'est sans doute cette complexité qui est à l'origine de mes interrogations et de mes doutes.

Malgré le fait d'avoir quitté ma terre natale et de ne pas parler sa langue, le désir de mieux comprendre ma culture et ses enjeux est crucial pour ma construction identitaire personnelle et sans doute la suite de ma vie universitaire et professionnelle. Mais, dans le même mouvement, je ressens une sorte d'illégitimité à travailler sur le Pays basque, sa langue et sa culture, alors que je ne peux pas échanger en basque dans ma propre région.

Un autre aspect de mon questionnement vient du fait que, lorsque j'ai commencé mes études sur le sujet des Pastorales, il m'a semblé voir que la tradition et la transmission étaient principalement basées sur le genre (particulièrement dans les secteurs de la danse, les thèmes choisis, le répertoire joué…). Les études et ouvrages contemporains qui portent sur

5 - Branche armée des organisations indépendantistes basques.

6 - ETA, *Euskadi Ta Askatasuna* en basque, en français « Pays Basque et Liberté ». Organisation basque indépendantiste, active du 31 juillet 1959 au 2 mai 2018.Cf. *ETA, années sanglantes : 1975-1998* : article disponible en ligne https://www.cairn.info/revue-alternatives-non-violentes-2018-3-page-9.htm ; et, aussi, Massias Jean-Pierre, « De la fin de la lutte armée aux défis de la réconciliation », *Alternatives non-violentes*, 2018/3, nº 188, p. 9-12.

cette forme de théâtre ne mentionnent en effet que rarement les femmes, ou sur des postes organisationnels imposés par la coutume : celui de couturières par exemple. Cette place « imposée » ne cachait-elle pas une invisibilisation reconduite d'écrit en écrit depuis plus de deux siècles maintenant ?

C'est sans doute dans ce double questionnement identitaire, de femme et de Basque, que s'enracine mon projet de recherche. Mais j'y cherche aussi une légitimité qui ne se réduit pas à ces deux éléments. Cette quête m'a confrontée à des obstacles de terrain que je définirai plus loin et m'a obligée à préciser, voire inventer, ma méthodologie de recherche. Avant de les exposer, je vais m'attacher à brosser le contexte sociopolitique et sociolinguistique de la Pastorale et à décrire brièvement en quoi consiste cette forme théâtrale originale de création.

2. Le Pays basque Nord

Pour les Basques, le Pays basque *(Euskadi)* est composé de 7 provinces, 4 au sud (en Espagne) et 3 au nord (en France), qui revendiquent leur unité par l'usage du basque, l'euskara, parlé avec des variantes dans ces 7 provinces. Une des provinces, en France, s'appelle La Soule. Elle se situe dans des régions montagneuses, de bergers et de villages agricoles. Sans doute à cause d'un certain isolement dû à son relief particulier, elle a développé une forme de langue et des traditions souvent différentes de celles, plus fréquentées, de la côte. La ville la plus importante est Mauléon-Licharre, célèbre un temps pour ses fabriques de sandales en corde. Très proche de la frontière espagnole, elle a reçu longtemps des ouvrières espagnoles dont j'ai parlé dans ma première étude, mentionnée ci-dessus.

Le Pays basque se caractérise, entre autres, par un paradoxe : d'un côté, il revendique une unité autour de sa langue et de sa culture, malgré les variations qui animent cette unité, d'un autre côté, il y a un fort contraste entre les provinces de la côte et celles de l'intérieur, pour des raisons économiques, de populations, de transport, de tourisme, etc. Ces différences se répercutent sur la langue et ses usages. Un rapport de l'ICB[7] confirme ces différences sur les plans linguistique et culturel. On considère souvent, bien que cela soit à confirmer par des données chiffrées, qu'il y aurait moins de locuteurs dans les provinces côtières, notamment à cause

7 - C'est un rapport de l'ICB, l'Institut Culturel Basque, Euskal Kultur Erakundea, qui donne un état des lieux et la place de la culture basque au nord du pays.

du brassage plus grand de population, la langue y serait donc davantage « scolaire », alors que « dans les terres », la langue se parlerait davantage au sein de la maison et la famille.

Ce qui est valable en Iparralde (Pays basque Nord) l'est aussi en Egoalde (Pays basque Sud) et les deux zones sont sans arrêt en contact pour échanger actions, informations, spectacles, conférences, marchés, joutes chantées ou concours de chiens de berger, et fêtes traditionnelles. Car il suffit souvent de traverser un fleuve (la Bidasoa à Hendaye ou à Behobia, par exemple) ou un ruisseau dans la montagne, vers Val Carlos, au-dessus de Saint-Jean-Pied de Port (Donibane Garazi en basque), voire un chemin de terre dans la montagne souletine, pour être de l'autre côté de la frontière. C'est un pays où on disait en riant que chaque famille compte au moins un douanier et un contrebandier.

Les années noires de la lutte armée contre les pouvoirs centraux ont laissé des traces dans les mémoires, sont entre prisonniers toujours dans les prisons, et, surtout, ont laissé un désir de paix qui se concrétise de nos jours par des actions pacifiques, symboliques et politiques[8]. Le Pays basque sud a obtenu un statut d'autonomie en Espagne, comme d'autres provinces de la péninsule, qui garantit pour l'instant une survie de la langue, dans les écoles, les institutions et dans la vie sociale en général. Il n'en est pas de même en Iparralde où, malgré de gros efforts surtout dans le domaine scolaire[9], la survie de la langue dépend encore beaucoup du bon vouloir ou de l'engagement des locuteurs eux-mêmes, dans des structures associatives, culturelles, sportives ou municipales aux moyens parfois limités. La vie culturelle, qui rassemble les habitants d'un village ou d'une province, prend d'autant plus d'importance. On sait par exemple que c'est en grande partie sur la « nouvelle chanson basque » (pour la distinguer du folklore) et le succès de nos jours de ses chanteurs emblématiques comme Urko, Imanol, Peio ta Pantxoa ou Beñat Achiary, que se sont exprimées et diffusées les revendications du peuple basque.

C'est dans ce cadre dynamique que se place l'objet de notre recherche, la Pastorale annuelle de Soule. Nous allons en exposer les principes dans la section suivante.

8 - Par le mouvement très populaire appelé Bake bidea (chemin de paix), par exemple.
9 - *Ikastola* associatives qui sont des écoles d'immersion en langue basque + classes bilingues euskara/français dans l'enseignement public.

3. Qu'est-ce qu'une Pastorale ?

La Pastorale prend place en Pays basque Nord. Elle se joue traditionnellement le dernier dimanche de juillet et le premier d'août. Des variations existent depuis quelques années : Pastorales féminines, citadines, hors de La Soule, jouées plus de deux fois, etc.

Une Pastorale est une pièce complexe créée et jouée par une ou deux communautés villageoises. Il s'agit d'un spectacle très populaire et très fréquenté, qui se présente dehors, dans un champ de paysan ou une place de village aménagée pour l'occasion. Chaque représentation rassemble entre 2 000 et 3 000 personnes venues souvent de loin et des deux côtés de la frontière : elle dure entre 3 et 4 heures. L'accueil est fait par le village tout entier et change chaque année de lieu après un concours entre divers postulants. Tous les moments de l'œuvre suivent un protocole spécifique avec des mouvements, des entrées et des sorties.

Le mot « pastorale » (qui vient de pasteur, le berger) est utilisé à la fois pour définir la journée entière, mais aussi la performance. La fête dure toute la journée et la représentation elle-même, dans l'après-midi, prend la suite de la messe en basque, puis du défilé des acteurs et actrices dans les rues du village, du repas traditionnel au profit des *ikastola* et elle est prolongée le soir par des danses et chants autour des buvettes montées dans les champs. La journée est régie par des rites rigoureux et très anciens : un récital qui respecte une charte millimétrée. C'est un grand honneur pour un village d'être choisi pour monter une Pastorale.

Les origines des Pastorales viendraient de différentes périodes d'expression dramatique : les mystères médiévaux ou encore de l'opéra-ballet baroque. Chaque Pastorale raconte de façon manichéenne (les « bons » entrent côté jardin, « bleu », et les « méchants », du côté « rouge ») la vie et les hauts faits d'une personnalité ou d'une personne (ce peut-être un berger ou un paysan anonyme), basque ou pas, de notre époque ou du passé, qui a soutenu dans sa vie des valeurs de courage, de fidélité, de solidarité contre des pouvoirs injustes.

L'éphémère compagnie d'acteurs, qui se renouvelle chaque année, ne comprend que des amateurs (une bonne centaine), nés ou ayant vécu dans le village organisateur. La pièce est écrite en langue basque et un livret trilingue (basque, français, espagnol) est distribué aux spectateurs à l'entrée pour que tout le monde puisse suivre. Elle est chantée, dansée

et scandée sur des rythmes traditionnels et intangibles, en strophes de 4 vers, accompagnés d'un orchestre. Aujourd'hui, cette pratique artistique populaire est inscrite à l'inventaire national du Patrimoine culturel immatériel de la France.

Ma recherche de thèse en cours, exposée ci-dessus, m'a confrontée à des difficultés que je n'avais pas prévues, sur ce terrain à la fois connu et inconnu de la Pastorale. Et je me suis demandé si ces difficultés n'allaient pas biaiser ma recherche, au point de me poser la question de ma position de chercheuse dans mon pays natal, position empreinte de souvenirs et d'émotions pas toujours explicités : avais-je droit de m'octroyer et d'occuper cette fonction, même de façon temporaire ?

4. Méthodologie et étude de terrain

Ma posture pendant mon enquête et la construction de mon corpus a été implicante (car elle m'a demandé un fort investissement personnel) et impliquée (comme je l'ai expliqué plus haut). Mon étude de terrain s'est déroulée durant les années 2021 et 2022 en Soule. J'ai choisi de suivre de façon longitudinale la création, la préparation et l'interprétation de la Pastorale proposée par le village de Musculdy, qui avait pour titre « Simone Veil ». Le village a donné trois représentations pendant l'été 2022. J'ai choisi cette méthodologie et ce spectacle pour plusieurs raisons :

- c'était, pour la première fois, une femme qui endossait le rôle d'*errejent*[10] (metteur-se en scène) lors de la saison des Pastorales d'été en Soule. Ce rôle avait déjà été tenu par une femme en dehors de La Soule, mais ici c'était un fait historique : aucune femme depuis la création des Pastorales, soit au XVIe siècle n'avait endossé ce rôle sur le sol souletin ;
- le rôle du *süjeta* (rôle principal) était aussi donné à une femme. Et cette héroïne était issue de l'histoire contemporaine et non du Pays basque ;
- suivre pendant des mois le travail des acteurs (dans le sens large du terme) de la Pastorale m'a paru une façon logique et respectueuse de m'insérer dans leur rythme, leurs élans, voire leurs hésitations.

Je voulais aussi voir émerger ce qui les motivait dans cette entreprise, la place de la culture partagée et la façon dont ils et elles allaient ou pas m'accepter dans leur dynamique.

10 - *Errejent* en langue basque de Soule veut dire « metteur en scène ».

De mon côté, il m'a été très difficile de trouver la « bonne » posture, entre distance et complicité. Native de La Soule, je me suis entretenue avec des personnes que je connaissais bien pour certaines, avec qui j'étais allée en classe, des amis, des voisins… Je pensais qu'il fallait pour moi oublier ce vécu commun, pour avoir un regard « objectif » sur leurs discours – ambition que j'ai peu à peu abandonnée. Le fait d'avoir vécu 15 ans à Paris m'a permis d'avoir le recul essentiel, mais j'ai dû remettre en question la notion d'« objectivité », inadéquate, voire nuisible dans cette situation scientifique. Car il est courant, de nos jours, d'intégrer les réactions et émotions du chercheur ou de la chercheuse dans les paramètres reconnus de sa recherche, comme le prouvent les travaux de Philippe Blanchet (Blanchet, 2012) ou des journées d'étude comme celle de la Sorbonne (octobre 2024), intitulée « Les émotions dans la contemporanéité : questions d'éducation et de langage » et qui a eu pour but de mettre à l'honneur les émotions en recherche, avec des axes de travail tels que « Les émotions et le.a chercheur·euse » ou « Les émotions et le corpus ».

5. Les questions qui se sont posées à moi

a. Les participant-e-s à la Pastorale avaient entre 11 et 94 ans. Je connaissais le passif de certains enquêtés, entre autres parce que la Soule est une région à forte identité politique, marquée par le conflit armé du groupe nationaliste Euskadi ta askatasuna (Pays basque et liberté) qui revendiquait notamment un état libre, avec une langue et une culture à lui. Les questions politiques sous-jacentes et la question de la langue basque étaient donc essentielles dans le travail des acteurs et dans nos relations, même si elles n'étaient pas explicitées.

b. Comme dit précédemment, la Pastorale est jouée en langue basque, mais les répétitions sont dispensées dans cette langue depuis seulement les années 2000. Ne parlant pas le basque, je me suis trouvée là aussi dans une situation difficile qu'il a fallu résoudre.

c. Malgré le fait que je ne parle pas basque, il était important pour moi de faire au maximum les entretiens en français et en basque, afin de laisser une trace audio et visuelle de cette langue qui retrouve un essor grâce aux écoles immersives et à une politique éducative un peu plus ouverte que dans les années 1980. C'est en cela que mon travail était implicant et impliqué.

d. Travaillant sur les stéréotypes de genre, je voulais équilibrer mon échantillon d'interviewé-e-s, ce qui n'est pas facile quand on veut garder la fluidité des échanges dans une entreprise collective.

e. Je ne voulais pas privilégier non plus la posture « militante » de certains participant-e-s.

f. Je me suis aussi heurtée à la question du temps. En ethnologie, la durée de 20 ans correspond à une génération. Mon enquête de terrain mêle plusieurs générations d'individus, mais des personnes qui participent à des Pastorales depuis des années, ont commencé quand elles étaient elles-mêmes enfants et jouent maintenant avec leurs enfants ou petits-enfants. Elles portent toute une mémoire que ni leurs enfants ni moi-même ne pouvons porter.

g. Enfin, ma position d'étudiante en thèse a pu créer de la méfiance et n'a pas facilité le dialogue de départ. Certains étaient réticents du fait d'être moins diplômés, d'autres avaient peur de répondre « mal » aux questions. Il a fallu mettre à l'aise ces personnes, discuter longuement avec elles, venir très régulièrement aux répétitions et gagner leur confiance au fil des mois.

h. Dans tous les cas, il me fallait garder une distance et ne jamais prendre parti. Dès la première réunion du bureau de l'association de la Pastorale, la nièce d'un habitant du village a pris la parole pour dire son opposition par rapport au choix du texte de la Pastorale. Elle aurait préféré que le texte choisi soit celui de son oncle. Quelle attitude adopter ?

Au-delà de ces détails méthodologiques et relationnels, et donc auxquels on peut trouver des solutions, l'aspect symbolique et idéologique de la Pastorale est surtout à prendre en compte ainsi que ses enjeux. Lorsqu'on observe une Pastorale en cours d'élaboration, on peut être témoin de faits de violence, des répétitions peuvent se terminer en bagarre générale, notamment pendant les périodes électorales… Des coups de fusil peuvent être entendus, que ce soit pour un problème de limite de terrain agricole ou d'une discorde entre acteurs sur le choix de la personne qui jouera le rôle du *süjeta*… La Pastorale est un objet de convoitise, elle est parfois considérée comme un outil de propagande politique (le *süjeta* issu de la communauté basque). Il y a aussi des enjeux financiers et économiques importants. La représentation peut mettre en lumière des interprètes reconnus comme un artiste sur son territoire, qu'il soit acteur, chanteur, danseur ou auteur,

ou faire découvrir de nouveaux artistes. Certaines familles y participent et sont reconnues comme « personnes incontournables » : il y va de leur honneur.

On doit rester conscient, en tant que chercheur-e, qu'on fait partie d'un système. Nous sommes un objet à la fois de méfiance et de « convoitise » dans une organisation qui nous échappe. On peut être jaloux du fait que venir étudier une Pastorale va faire parler d'un village et rejeter dans l'ombre un autre village qui n'aura pas été suivi par des chercheurs.

Enfin, se posait pour moi la question de mes propres réactions et sentiments dans ce temps long à partager et lourd de tout mon passé. Comment allais-je réagir émotionnellement ? Serais-je capable de tenir le cap de l'observation et de la nécessaire empathie en même temps ?

Face à toutes ces incertitudes, on « bricole », on cherche à faire au mieux, on se trompe parfois. Je vais exposer ci-dessous les solutions que j'ai peu à peu trouvées et les conclusions que j'en tire.

6. Des solutions « bricolées »

J'ai dû trouver une personne, que je nommerai ici Madame M., qui a accepté de me traduire ce qui se disait pendant les répétitions, et des enquêtés acceptant de s'entretenir avec moi en français. Afin de ne mettre personne de côté, certains villages (comme Musculdy) ont mis en place un système audio, afin de traduire en simultané la réunion en basque. Lorsque Madame M. n'était pas présente pendant les séances de travail, d'autres villageois venaient me traduire l'ensemble de la répétition. Un lien s'est donc créé durant les 9 mois de préparatifs.

Le fait de proposer les entretiens dans les deux langues a peut-être aussi facilité le dialogue avec les personnes les plus réticentes et les plus politisées. J'ai noté que, lorsque les enquêtés répondaient dans leur langue maternelle, le propos était plus détaillé, plus affiné, que dans la langue officielle. En français, comme en basque, certaines expressions n'existent pas et la traduction ne peut être qu'approximative : par exemple, le mot *errejent*, qui désigne à peu près le « metteur en scène » (ou « régent »), non seulement est difficile à traduire avec exactitude, mais, de plus, n'existant pas au féminin en basque, il a fallu innover pour, d'une part, l'inventer et, d'autre part, l'utiliser, quand des femmes se sont mises à occuper cette

fonction[11]. Dans le domaine subjectif de l'identité, par ailleurs, des implicites ou clins d'œil ne sont pas traduisibles : par exemple, je ne savais pas si les enquêté-e-s allaient parler du fait que c'était en soi un acte féministe de jouer une Pastorale sur la place publique car, au début du XXe siècle, les hommes se grimaient en femmes pour jouer les rôles féminins.

J'ai par ailleurs essayé de m'entretenir avec autant d'hommes que de femmes, et de différencier autant que possible mon échantillon, en termes d'âge, de catégorie socioprofessionnelle, d'investissement face à la culture basque (connaissance, transmission, etc.).

La question de la temporalité est aussi primordiale dans ce genre d'enquête. Le fait de me voir régulièrement dans un espace-temps relativement long et fréquemment a permis de créer et nouer un lien avec les participants de cette Pastorale – lien qui n'existait pas au début. Souvent, je posais une question… on ne me répondait pas tout de suite, mais des semaines après. Il fallait donc être patiente, avenante, et toujours m'intéresser à la pratique et aux expériences personnelles des acteurs.

Dans les entretiens dont les questions portaient sur l'expérience de vivre une Pastorale, les réponses de certains enquêté-e-s n'étaient pas celles que j'espérais, notamment lorsque certaines femmes ne voyaient pas l'importance de leurs actions que, pour ma part, je classais dans du militantisme : pour elles c'était quelque chose de naturel, allant de soi. Le temps leur a fait perdre conscience que leur choix de participer était un engagement politique, ceci, étonnamment, étant souvent formulé par leur mari (cf. plus bas). Je devais faire attention à ne pas tomber dans un sujet de recherche purement féministe. J'ai essayé de me positionner « avec un pas de côté », d'aborder l'évolution de la société basque dans son ensemble, et pas seulement du point de vue féminin, afin d'être à l'écoute de tout le monde.

Par mes données documentaires (notamment les 900 volumes de l'érudit Georges Hérelle et jusqu'aux ouvrages contemporains), j'avais constaté que les discours sur les Pastorales sont surtout masculins[12] et sont considérés comme des vérités. Ceci a contribué à véhiculer un discours d'effacement et

11 - On rencontre le même phénomène avec le mot *bertsolari* (chanteur improvisateur) qui n'existe qu'au masculin alors qu'on voit depuis plusieurs années des femmes se présenter aux joutes de *bertsu*, parfois en plus grand nombre que des hommes.

12 - Voici une liste d'auteurs masculins qui ont écrit sur les Pastorales : Georges Hérelle, Augustin Chaho, Wenthorse Webster, Jean-Alexandre Buchon, Francisque Michel, Albert Léon, Julien Vinson, Jean-Louis Davant, Arnaud Aguergaray, Jean-Michel Bedaxagar…

de déni des femmes dans les Pastorales et à maintenir cette pratique dans un règne patriarcal, les hommes gardant ainsi une certaine « main » sur les représentations. Par exemple, Jean-Michel Bedaxagar a écrit en 2018 un livre de 160 pages, intitulé *Aitzina pika*, où il présente différents aspects de la danse et la musique souletines. Il n'y évoque aucun nom féminin, qu'il s'agisse de danse, de musique, de chant ou de toute autre expression artistique.

De son côté, Jean-Louis Davant affirme dans son ouvrage *La pastorale basque de Soule*, publié chez Elkar en 2019, sur un ton presque de regret : « Naguère le régent convoquait individuellement, nommément, les hommes qu'il avait choisis. […] Le fait nouveau est l'afflux des femmes et des jeunes. La Pastorale n'est plus l'apanage des mâles de quarante à cinquante ans. » Il était important pour moi de garder ces idées en tête mais de ne pas les juger, afin de permettre une parole la plus libre possible. C'est ainsi que le même auteur, dans un entretien qui s'est déroulé chez lui, a pu réaffirmer cette position. Il déclare, un peu condescendant à propos de la Pastorale de 1980 : « Le rôle des turquettes est créé, c'est une avancée pour les femmes. » Que puisse se dérouler ce type de discours a été pour moi une réussite en tant qu'enquêteuse.

Les entretiens m'ont généralement confirmée dans l'idée que les auteurs ont une vision autocentrée de leur propre travail et de la création artistique, dans un esprit toujours louable d'engagement pour le peuple et la culture basques. Il ne fallait donc pas que je me laisse entraîner par mes sympathies féministes pour orienter mes observations et mes entretiens.

7. Les décisions méthodologiques

Pour finir, j'ai choisi de filmer l'ensemble des entretiens et des répétitions : cela m'a paradoxalement permis d'être « plus à l'aise ». Gérer l'aspect technique de mon équipement léger et me centrer sur les questions à poser me donnait l'occasion de garder une distance, d'être moins dans la seule empathie. Mais, parallèlement, il m'a fallu beaucoup de temps pour mettre les enquêtés en confiance, pour qu'elles et ils acceptent de parler face à une caméra, chose souvent nouvelle pour eux, et souvent inquiétante.

Mon corpus a donc été composé de quatre volets : 1) à partir de données filmées : des observations de répétitions (entre janvier et août 2022), auxquelles j'ai ajouté 2) des prises de notes personnelles pendant les mêmes répétitions, 3) des entretiens (entre 2020 et août 2022), 4) des

questionnaires distribués aux participant-e-s (lors de la dernière répétition, août 2022, 100 distribués et 70 recueillis)[13].

J'ai pensé que, si on connaît très bien une partie des enquêtés, il valait mieux faire abstraction du passé pour pouvoir entendre le discours actuel et ne pas tomber dans une certaine empathie du souvenir du passé. Toutefois, le fait de connaître leur passé « politique » peut aider à adopter une posture qui permettra d'aller à l'essentiel, et de ne pas les « braquer » – dans un sens ou dans l'autre – lorsqu'on aborde des sujets politiques, comme la langue ou la culture.

J'ai dû faire face à des remarques ou réflexions « indirectes » de la part de certains enquêtés du fait d'être connue d'eux, notamment sur la question de la langue ou de mon absence dans certaines actions politico-culturelles. Voici, par exemple, le type de remarques que j'ai entendues à la fin d'un entretien (2021, Mauléon, prise de notes) : « Puisque tu ne parles pas le basque, tu n'arriveras pas à saisir certaines émotions ou expressions que certaines personnes ne peuvent qu'exprimer en basque, leur langue maternelle. »

J'ai dû désamorcer ce début d'agressivité ou de rejet en différant mes réponses, en jouant moi aussi sur le temps et en décidant de montrer aux auteurs de ces remarques qu'ils comprendraient sans doute certaines de mes positions, apparemment paradoxales, plus tard, qu'ils participaient à l'élaboration de ma réflexion, en les invitant à assister à ma soutenance de thèse, à la projection de mon film documentaire et aux échanges qu'ils susciteraient sans doute.

Pour consolider la construction de mon corpus, j'ai contacté des auteurs, *errejent*, « érudits », acteurs, professeurs de chant. En tant que femme, chercheuse et souletine, je voulais recueillir la parole de ces femmes et ces hommes qui travaillent à une modernisation de la création artistique. En sont-ils et elles conscient-e-s ? Qu'en pensent-ils ? Ces entretiens sont précieux pour moi mais ils ne me serviront que secondairement pour la problématique de cet article.

13 - Voici les questions posées : Quelle relation avez-vous avec la culture basque et notamment souletine ? Est-ce un membre de votre famille qui vous a initié·e aux pratiques culturelles ? / Si vous êtes bascophone, vos parents le sont-ils aussi ? / Quel est l'intérêt pour vous de participer à une Pastorale ? Est-ce votre première participation ? / Pour vous y a-t-il eu ces dernières années des changements majeurs dans les Pastorales et plus largement dans la culture basque ? / Est-il pour vous une bonne chose que les Pastorales soient aussi proposées sur la côte basque ou ailleurs ?

8. Quelques résultats constatés

Je suis bien consciente que le corpus recueilli ne peut répondre que transversalement à ladite problématique et que c'est à travers mon prétexte doctoral que j'ai pu déceler des éléments de réponse à mon hypothèse de départ. Toutefois, on peut lire dans les implicites des paroles recueillies des indices montrant que la position inconfortable dedans/dehors qui était la mienne n'a pas été un obstacle définitif à mon enquête et à mes recherches.

Au bout du compte, la méthodologie employée, complexe, souple et faite d'attention aux détails m'a semblé utile et efficace. Elle contenait des garde-fous qui garantissaient une certaine rigueur à mon travail. J'ai voulu surtout mettre l'ensemble des participants au centre de cette pratique et recherche.

Concernant les entretiens, ils ont pu avoir lieu sur place comme dans d'autres lieux choisis par les enquêté-e-s, qui permettaient plus d'intimité. Par exemple, Madame L. a choisi : « Je préfère que l'entretien ait lieu chez moi, nous serons plus à l'aise pour parler ». De même, j'ai senti que la confiance était instaurée quand Monsieur B. est venu me voir discrètement pour pouvoir me parler en toute liberté : « Si tu veux, on pourra discuter après les représentations… Ils participent à la Pastorale juste pour se montrer, ils s'en fichent de la culture basque, ils sont juste là pour se montrer sur la scène ». On touchait là au point délicat de l'investissement de chacun-e et de son rapport à la langue et la culture basques, voire aux tensions dans le groupe qui n'affleurent pas obligatoirement dans les données filmées ou enregistrées que j'ai pu engranger par ailleurs. Un de mes interlocuteurs ajoute en fin d'entretien : « Cela reste entre nous ». L'anonymisation des données était bien sûr un préalable qui s'est imposé d'emblée.

C'est d'ailleurs au cours d'interactions moins formelles qu'ont surgi des opinions nuancées et divergentes sur ce sujet, comme si les entretiens eux-mêmes avaient fait émerger des non-dits jamais élucidés. Par exemple, Madame E., véritable mémoire vivante du patrimoine basque, laisse échapper dans la conversation (2022, dans son salon) : « On dansait dans la rue, mais c'est vrai qu'on ne voyait pas de jeunes filles ou des femmes sur la scène ». Puis elle ajoute : « À l'époque ce n'était pas un acte militant d'être sur scène ». Puis son mari arrive et se mêle à la conversation : « Je ne suis pas d'accord avec toi, il fallait un certain courage. C'était un acte militant ». La parole se libère peu à peu autour des espaces de cristallisation des conflits du Pays basque, sujets encore très sensibles. Madame B. va

jusqu'à me confier : « Je ne devrais pas le dire, mais oui ces 40 ans de luttes armées ont fait beaucoup de mal. On ne peut pas en sortir comme ça sans dommage ».

Nos entretiens mettent ainsi au jour des fonctions sociales nouvelles, constatées mais plus ou moins implicites, qui témoignent de l'évolution de la création artistique autour de la Pastorale (Madame E.) : « J'ai accepté d'être *süjeta* c'était un honneur pour moi. Maintenant, je suis reconnue par certaines personnes qui expliquent à leur enfant que j'étais *Ximena*, je continue à être très présente auprès des jeunes pour transmettre la culture ». Ces entretiens témoignent aussi de mon acceptation comme interlocutrice et de l'utilité de ce travail de recherche qui, du coup, peut sans doute mériter en partie la dénomination de « recherche-action ».

On quitte mes sujets de prédilection (les femmes, la Pastorale, l'évolution de la création artistique) pour aborder des domaines sociaux et, entre autres, de transmission de la langue, de l'école, à propos par exemple des *ikastola*[14]. Et des opinions diverses et nuancées apparaissent (Madame E., actrice) : « Dans ma famille personne ne parlait le basque avec moi. Je l'ai réellement appris à l'Ikastola. Mes parents m'ont inscrite dans cette école à des fins pratiques et non parce qu'ils étaient militants ». Ou bien, selon Madame L. (entretien 2022 chez elle) : « L'*ikastola* permet grâce à un enseignement axé sur la culture (chant, poésie, danse, musique) et la langue basque de faire émerger de nouveaux auteurs et notamment des auteurs féminins ».

Je suis fière aussi d'avoir su mettre de côté assez clairement mes opinions personnelles pour recevoir, au sujet par exemple des femmes qui jouent parfois le rôle de Satan, des paroles de regret telles que (notes prises sur place) : « C'est dommage de voir maintenant des femmes dans les rôles de Satan », ou bien « Une femme ne sera jamais aussi technique qu'un homme. Le danseur souletin doit être puissant et athlétique ».

Concernant enfin ma non-bascophonie, tous ces entretiens, souvent bilingues, montrent que la méthodologie d'une personne relais, qu'on peut appeler médiatrice, a été autant que moi acceptée par mes interlocuteurs, sans qu'elle ne gêne leur parole. C'est donc bien dans une relation de recherche qu'ils se sont installés et pas dans une simple conversation courante avec une native du pays.

14 - Écoles associatives immersives en basque. La première école est fondée en 1969 à Arcangue.

J'ai gardé chronologiquement pour la fin la question de la restitution de mon travail aux enquêté-e-s : ils et elles ont droit à un retour de leur parole, à sa mise en synergie avec d'autres paroles, aux commentaires de la chercheuse que j'ai été auprès d'eux pendant des mois. Les inviter à ma future soutenance de thèse, sans date précise, dans un lieu décentré et dans un protocole institutionnel (université), qui n'est pas le leur, ne pouvait être satisfaisant. C'est pourquoi j'ai examiné plusieurs solutions de support, en rapport avec les habitudes socio-relationnelles de la population que je voulais toucher.

Dans un premier temps, à la suite de l'obtention d'une bourse de recherche donnée par l'association Ikerzaleak, la radio Xibero Kobotza (radio locale, ses locaux sont à Mauléon) – qui jouit d'une grande audience – m'a proposé un entretien, notamment pour parler de mes recherches sur les Pastorales. À la suite de ce passage, de nombreuses personnes sont venues me parler de leur relation avec les Pastorales. Cet afflux de témoignages a confirmé pour moi l'importance des médias oraux et particulièrement locaux pour avancer des idées et des débats avec la population. Il est important aussi pour moi de vulgariser mon propos lors de conférences destinées au grand public, ce que j'ai eu l'occasion de faire à plusieurs reprises.

Ensuite, dans un souci de cohérence et dans la logique de mes précédentes études dans l'audiovisuel, il m'a semblé naturel de proposer un travail filmique. J'ai choisi de faire un documentaire ethnographique sur mon travail de recherche, que j'ai tourné durant mon étude de terrain. Il est en cours et sera présenté dans un futur proche. Je souhaite avec ce documentaire proposer un ciné-débat conjointement avec l'association Ikerzaleak[15]. Cette rencontre entre chercheur et grand public permettra, je l'espère, de renforcer le lien entre nos deux univers, afin que je puisse continuer mes recherches et recueils de données. Si on me donne accès à un ciné-débat de ce type, j'aurai acquis une nouvelle preuve de la confiance qui est accordée à ma parole et de la réalité du pont que j'essaie de construire entre ce qui pouvait apparaître comme deux mondes disjoints, l'engagement local pour une langue et une culture et le monde de la recherche.

Je crois pouvoir faire la synthèse de ces résultats en affirmant que connaître de près un terrain n'est pas un obstacle pour y effectuer un travail de recherche. En essayant de combiner confiance et rigueur, on peut non

15 - « Les chercheurs ».

seulement obtenir des données fiables, mais aussi diminuer au plus bas le sentiment d'imposture que je ressentais au début de mon enquête.

Conclusion

Je me demandais, en début de ce texte, si un travail de recherche impliqué, impactant et implicant était possible sur un terrain que l'on connaît intimement. Et je suis consciente de la nature empirique des résultats avancés mais j'en sors forte de quelques certitudes. Ce travail m'a démontré l'importance de créer, garder et consolider un lien entre le public concerné et le-la chercheur-e, afin que la transmission culturelle et scientifique soit un partage large. Autrement dit, il est impossible de quitter des yeux et des oreilles le « terrain » qu'on explore. Dans mon cas, il me semble que le chercheur y a sa place pour en fixer et décrire les étapes et les enjeux, pour laisser trace et participer à la mémoire collective.

Les neuf mois d'immersion à Musculdy m'ont fait prendre conscience de l'importance de ce travail de recherche non seulement pour mon entourage proche, mais aussi pour la population locale. Il m'a fait grandir à différents niveaux, intellectuel, humain, scientifique, et avancer sur ma place en tant que chercheuse, sur son double rôle possible, à la fois personnel, car identitaire, et collectif, car réflexif, pour tout le monde. Il m'a fait prendre conscience aussi de la légitimité de ce travail. En relisant mon corpus avec du recul, je me suis aperçu que mes interlocuteurs eux-mêmes avaient vécu un sentiment d'illégitimité à d'autres moments de leur vie, en parlant une langue non reconnue par le gouvernement français : curieusement, nous partagions donc une expérience commune.

Finalement et pour sortir du dilemme initial, femme ou pas, Basque ou pas, bascophone ou pas, militante ou pas, la seule issue me semble de me construire et me présenter, pour moi comme pour les autres, sous la bannière de la seule recherche et non pas d'une étiquette politico-sociale : être avant tout une chercheuse, mais aussi une chercheuse à confirmer, et consolider à l'avenir.

Références

Aguergaray Arnaud, 2008, *Cent ans de pastorales en Soule et dans les Pyrénées 1901-2000*, Ciboure, Jakintza (coll. « Les documents de Jakintza - Société culturelle historique »).

Bedaxagar Jean Mixel, 2018, *Aitzina pika*, Mauléon, Sü Azia.

Berrogain Battitte, 2022, *Simone Veil,* Musculdy.

Blanchet Philippe, 2012, *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*. 2e éd. revue et complétée, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection Didact.

Casenave Junes, 1983, « Vers l'origine du théâtre souletin », revue *Ekaina*, nº 6.

Davant Jean-Louis, 2019, *La pastorale basque de Soule*, Bayonne, Elkar.

Etchecopar- Etchart Hélène, 2001, *Théâtres Basques - Une histoire du théâtre populaire en marche*, Ustaritz, Gatuzain.

Etxahun Pierra, 1979, *Ximena*, Tardets (non publié).

Herelle Georges, 1926, *Études sur le théâtre basque : les pastorales à sujets tragiques*, Paris, Librairie ancienne Honoré Champion - Édouard Champion.

Leon Albert, 1909, *Une pastorale basque : Hélène de Constantinople*, Paris, Honoré Champion.

Michel Francisque, 1994, *Le Pays basque*, Saint-Sébastien, Elkar.

Olivier de Sardan, Jean-Pierre, « La politique du terrain », *Enquête* [En ligne], 1|1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 21 septembre 2021. URL : http://journals.openedit.org/enquete/263 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ enquête.263

Webster Wentworth, 1999, *Les loisirs d'un étranger au Pays basque*, Saint-Sébastien, Elkarlanean.

Journées d'études ou conférences

Boudreau Annette, « Le récit linguistique de soi comme catharsis : le corps comme mémoire », conférence de clôture, Congrès du RFS 2022, Aix-en-Provence, 16-12-2022.

Journée d'étude des jeunes chercheur. euse. s du laboratoire EDA, *Les émotions dans la contemporanéité : questions d'éducation et de langage*, Université Paris Cité, 7 octobre 2024.

Une *Qallunaak*, « non-Inuit », en territoire inuit : de *qallunaak-pulaariaqsimajuq*, « visiteuse-non-Inuit », à *qallunaak-pulaaqtinga-aulaatit-nullangangittuq*, « non-Inuit-devenue-invitée-voyageuse-nomade »

Natacha Roudeix,
Docteure, Simon Fraser University (Vancouver, Canada) et l'INALCO (Paris, France)

Avant-propos

Cette ~~recherche~~[1] d'inspiration ethno-sociolinguistique (Blanchet, 2012) et participative (Wang, 1999), que je qualifie plutôt de voyage, voire de périple, est tirée d'une thèse de doctorat (Roudeix, sous presse) plus large et prend place dans une communauté autochtone inuit du Nunavik où coexistent l'inuktitut, le français et l'anglais. Dans ce chapitre, je me questionne sur ma posture de ~~chercheure~~, que je souhaite relationnelle et innovante dans un milieu qui a subi et qui subit encore, de nos jours, les effets du colonialisme. Afin de renforcer la capacité des communautés autochtones à participer aux ~~recherches~~ en tant que collaborateurs égaux ayant la liberté de mettre en avant leurs savoirs, leurs valeurs, leurs principes de recherches et leurs noms sur les projets (Simpson, 2001, 2016 ; Smith, 2021 ; Tuck et Yang, 2012 ; Gaulin *et al*., 2022), il est important de revisiter les notions de ~~recherche~~ et de ~~chercheur·e.~~ Je ne me qualifie, d'ailleurs, pas, moi-même, de ~~chercheure~~, mais plutôt de *qallunaak-pulaaqtinga-aulaatit-nullangangittuq* ou « non-Inuk – devenue-invitée – voyageuse – nomade », « celle qui marche », « qui écoute » et « qui fait avec les Inuit »[2]. En effet, je mets un point d'honneur à donner la parole aux *unikkaatuartiit*[3] inuit qui ont collaboré à ce voyage, comme j'aime l'appeler.

1 - Tout au long de ce texte et comme dans ma thèse de doctorat, certains mots comme « recherche » et « chercheur·e·s » apparaissent sous rature (Marg Sellers, 2013; Magali Forte, 2022) afin de signaler un questionnement de la personne qui écrit et du lecteur concernant des concepts généralement acceptés et acquis dans le cadre de recherches positivistes. Cette prise de position typographique invite le lecteur à se questionner avec l'auteure sur les concepts ci-haut mentionnés notamment en empruntant et en ajoutant une vision et une version autochtone aux termes employés.
2 - J'ai fait le choix d'adopter les règles propres à la langue d'emprunt (l'inuktitut) en employant les formes invariables. Ainsi, *inuit* sera utilisé pour le pluriel et *inuk* pour le singulier pour désigner des personnes et j'emploierai l'adjectif *inuit* pour qualifier le territoire, par exemple.
3 - « Conteur » en inuktitut. Terme choisi par les participants pour se qualifier. Il remplacera donc le terme de participants à l'étude.

Introduction

Parler du Nunavik ne peut se faire sans évoquer le contexte sociohistorique de colonisation du Canada avec ses politiques génocidaires auprès des peuples autochtones (Battell Lowman et Barker, 2015 ; Battiste, 2013 ; Regan, 2010 ; Tupper, 2014), soit des politiques d'assimilation qui ont conduit à la création d'écoles résidentielles (Milloy, 1999), dans lesquelles de mauvais traitements étaient perpétrés et où il était interdit de parler et de transmettre les langues autochtones et de pratiquer les rituels ancestraux, entraînant un oubli de la langue autochtone et rompant le lien avec les parents, la communauté et le territoire. La commission de vérité et de réconciliation (2015) marque le point de départ de la reconnaissance de ces faits et engage un long processus de réconciliation visant à créer et à redéfinir les relations entre Canadiens autochtones et allochtones (Commission de vérité et de réconciliation, 2015 ; Wilson *et al*., 2019). La réconciliation nommée *saimaqatigiingniq*[4] (Vowel, 2016) par les Inuit traduit davantage les pratiques de vivre ensemble des peuples autochtones.

C'est dans ce contexte fragile, dans lequel coexistent l'inuktitut[5], l'anglais et le français, que cette étude doctorale ethno-sociolinguistique (Blanchet, 2012) et participative (Wang, 1999) a vu le jour. En effet, même si la langue la plus parlée au Nunavik est l'inuktitut (statistique Canada, 2021) et que les écoles continuent à l'enseigner[6], l'utilisation de l'anglais dans les communautés du Nunavik (surtout entre *Qallunaat* et Inuit) et la présence du français depuis un peu plus de trois décennies (Mesher et Woolam, 1995) transforment les usages de la société inuit, la culture et les identités.

Ce contexte plurifactoriel nous amène au questionnement central de la thèse qui consiste à explorer et comprendre les représentations des pratiques linguistiques et identitaires et les plurilinguismes des *unikkaatuartiit* Inuit[7] de Kuujjuaq (Roudeix, 2023), démarche qui a d'abord émergé de ma curiosité personnelle lorsque j'ai entendu dire que le français était une langue secrète pour certains Inuit. Par la suite, les *unikkaatuartiit* ont joué le jeu et ont voulu en savoir davantage en observant, analysant

4 - Terme venant de *saimautiniq* signifiant « harmonie ».
5 - Langue parlée par les Inuit.
6 - L'enseignement est dispensé en inuktitut presque exclusivement de la maternelle à la 2e ou 3e année du primaire. À partir de la 4e année du primaire, les Inuit du Nunavik ont le choix de poursuivre leurs études soit en anglais ou en français, le Nunavik n'étant pas sous l'égide de la Charte de la langue française (1977) grâce aux accords signés dans la Convention de la Baie James et du Nord du Québec (1975).
7 - Voir note 2.

et documentant les pratiques de langue et les représentations sur les langues qu'ils parlaient, car leurs propres voix seraient recueillies. En effet, les objectifs de la thèse en question étaient les suivants : donner la parole aux Kuujjuammiut sur leurs expériences et leurs perspectives concernant l'environnement sociolinguistique dynamique dans lequel ils se situent ; comprendre le rôle des pratiques culturelles dans l'utilisation des langues et comprendre la place du plurilinguisme et comment les Inuit construisent et définissent leurs identités.

Le corpus, pluriel, inclut des entretiens, de la documentation visuelle par ethno-photographie d'événements communautaires, des prises de notes et des observations à Kuujjuaq, au Nunavik. Le recours aux récits de vie et à la biographisation des parcours et des trajectoires et des expériences plurilingues et pluriculturelles (Molinié, 2014 ; 2019), biographisations inscrites dans des contextes socio-historiques et politiques situés, constituent le fil conducteur de l'exploitation des narrations des locuteurs inuit participants pour comprendre ce que signifie pour eux être inuit-*inuuniq* (Dorais, 2020) et ce qui contribue à leur *inukness* (Qilavaaq, 2012). Dans le cadre de ce chapitre consacré à la construction d'une posture de recherche, j'expliciterai mon positionnement, qui m'a conduit à réfléchir à la place de la ~~chercheur·e~~ et au genre académique de la thèse de doctorat dans des perspectives de décolonisation des méthodologies de ~~recherche~~. J'exposerai, dans un premier temps, le rapport des autochtones face à la ~~recherche~~ et ou aux ~~chercheur·e·s~~ pour, ensuite, parler de mon glissement de posture tout au long de mon projet doctoral tout en revisitant les notions de ~~chercheur·e~~ et de ~~recherche~~.

1. Bref retour sur le rapport des autochtones avec la recherche[8]

D'un point de vue historique, les recherches auprès des autochtones ont souvent été réalisées par des chercheur·e·s non-autochtones en utilisant une « approche hélicoptère » (Hall *et al.*, 2015), c'est-à-dire que les chercheur·e·s allaient et venaient dans les communautés autochtones pour collecter leurs données sans comprendre ou tenir compte du bien être des peuples autochtones et souvent sans jamais y retourner. Dans le Nord, les chercheur·e·s *qallunaat* sont appelés les *nirliit*, « oies », car tout comme les oies, ils arrivent au printemps et repartent à l'automne. Ceci a

8 - Dans cette partie, les mots « recherche » et « chercheur·e·s » ne sont pas mis sous rature, car j'expose ici les faits et non un questionnement.

contribué, pour les autochtones, à un scepticisme et une fatigue vis-à-vis de la recherche en général. Au Nunavik, on désigne le ou la chercheur·e comme *apirquuq* ou « celui qui pose des questions », il est par conséquent très mal perçu par les Inuit.

Aujourd'hui, les autochtones ne veulent pas seulement être consultés dans les processus de recherche, mais souhaitent également y participer activement et assumer un plus grand contrôle sur les recherches qui se déroulent au sein de leur communauté. Ainsi, sous la pression accrue des organisations et des communautés autochtones, la recherche impliquant les peuples autochtones est progressivement passée de recherche « sur » les peuples autochtones à une recherche « par et avec » eux (Brant Castellano, 2004 ; Stevenson, 2010), puis, à une recherche « contrôlée » par les autochtones eux-mêmes (Fletcher, 2003 ; Couzos *et al.*, 2005 ; Kovach, 2010, 2018 ; Smith, 2021 ; Wilson, 2008, 2018 ; Wright *et al.*, 2016). Cependant, le Nunavik n'ayant pas encore établi de processus éthique, je me suis entretenue avec le maire de Kuujjuaq afin de lui demander la permission de débuter le projet et d'établir une relation de respect avec la communauté de manière à favoriser une réelle collaboration[9].

2. Qui suis-je pour faire une ~~recherche~~ portant sur les communautés inuit, alors même que je ne suis pas Inuk ? : de *qallunaak-pulaariaqsimajuq* à *qalluunaak-pulaaqtinga – aulaatit – nullangangittuq*

Dans la culture autochtone et dans une posture relationnelle, il est important de considérer le ou la ~~chercheur·e~~ comme une personne à part entière dans toute la complexité de ses relations avec tout ce qui l'entoure et ses positionnements, bien au-delà de son titre ou de son rôle dans la ~~recherche~~. La position intellectuelle ne suffit pas, car s'engager dans une telle ~~recherche~~ auprès des Inuit, m'a plongée dans une réflexion sur mon réseau de relations avec des humains, certes, mais également avec un territoire et d'autres non-humains qui le peuplent et qui peuvent être impliqués dans la ~~recherche~~ en question. Soulignons l'importance de la responsabilité que doit assumer le ou la ~~chercheur·e~~ dans toutes ces relations (Absolon, 2010, p. 74 ; Smith *et al.*, 2016, p. 138-139). Révéler qui je suis dans la ~~recherche~~ est une manière de me situer personnellement dans mon réseau relationnel (Absolon et Willett, 2004, p. 5, 12 ; Stelmach

9 - Notons, par ailleurs, que cette thèse de doctorat suit les procédures éthiques très strictes de la Simon Fraser University concernant les ~~recherches~~ avec les peuples autochtones.

et al., 2017, p. 5) et dans mes relations avec l'objet d'étude doctorale. Il s'agit de donner au lecteur les informations nécessaires pour décoder qui je suis dans la recherche et qui écrit (Absolon et Absolon-Winchester, 2016, p. 2-3), afin d'avoir des éléments de compréhension de mon historicité et des éventuels préjugés ou biais vis-à-vis du travail de ~~recherche~~.

Mon histoire familiale, mon vécu personnel et toutes les expériences accumulées au fil des années, comme des portes ouvertes sur mon passé, sont autant de facteurs qui influencent mon futur, et ma compréhension des concepts en jeu dans cette ~~recherche~~. Je souhaite m'inscrire d'emblée dans une démarche d'engagement et de biographisation de mes expériences.

Nataasauvunga, « je m'appelle Natacha ». *Unikkasivunga*, « je vais vous raconter une histoire ». Je suis née en France de parents parisiens. Mes grands-parents du côté de ma mère étaient Normands et parlaient le patois-normand à la maison, langue alors interdite à l'école. Ma mère, née en 1950, parlait le français et n'a jamais eu connaissance des influences langagières normandes de ses parents, même si, en y réfléchissant bien, son discours était teinté d'expressions argotiques. Ma mère, conteuse dans l'âme, a toujours aspiré voyager. Des désirs d'évasion qui font désormais partie intégrante de mon patrimoine et de mon histoire familiale.

> *Je me souviens…* I remember*…* Aullajivunga*…* […] *de mes Playmobil « esquimaux », de ma recherche sur les Inuit quand j'avais 8 ans, des igloos et de mes coups de crayons sur le papier pour dessiner leurs vêtements… Je me rappelle cette fascination et si un jour moi aussi j'allais vivre avec eux… Impossible ! Eh bien, rien n'est impossible, la preuve ! Je l'ai fait, j'y suis allée, j'ai vu, j'ai vécu et j'ai construit une partie de mon identité personnelle et professionnelle dans le Nord. Moi, petite Française. « Mais, comment on passe de la France au Nunavik ? ». Eh bien j'étais peut-être* meant to go there*. J'étais peut-être une anthropologue dans une autre vie. Tout ce qui je sais, c'est que j'ai commencé à vraiment écrire de façon régulière et à réfléchir là-bas sur qui je suis dans ce monde. Cela a d'ailleurs donné une Maîtrise… Et là, mes questions demeurent toujours présentes : qui sont-ils ? Qu'est-ce qui est tellement différent entre les Inuit et moi-même ? Pourquoi se dit-on Inuk : parce qu'on parle la langue ? ; parce qu'on est né au Nunavik ? ; parce qu'on partage des choses en commun ? Qu'est-ce qui définit une culture d'une autre ? : l'éducation, les langues que l'on parle ? ; la mondialisation a-t-elle un impact et les gouvernements dans tout ça ? Qui suis-je pour poser un diagnostic sur une société ? Peut-être et même sûrement personne… Un autre habitant sur cette*

> *Terre, une citoyenne, une hybride : moi tantôt Natacha fille d'une mère aide-soignante monoparentale, Nama vagabonde dans mon grand-petit monde et Nataasa la désireuse inuk qui cout ses* pualluk[10] *et ses* kamik[11] *en phoque. Une hybride qui essaie de s'adapter et de comprendre le monde dans lequel je vis. Une apprentie chercheure qui essaie de rendre le monde meilleur une goutte d'eau à la fois tel un colibri. Je sais que ce PhD ne changera pas le monde, mais peut-être changera-t-il le mien ?* (Roudeix, « Journal de réflexions », Vancouver, octobre 2017)

Ces quelques lignes gardent la trace de mon intérêt sans borne et quelque peu mystérieux pour le peuple inuit. Intérêt qui m'amène aujourd'hui à écrire ce chapitre et à réfléchir à qui je suis dans l'écriture de ma thèse (Roudeix, sous presse), car rien, à cette époque, ne me prédestinait à en écrire une.

Mon histoire avec Kuujjuaq commença en 2004 avec mon poste d'enseignante dans une école de la communauté. Mon mandat de l'époque n'était pas d'apprendre l'inuktitut, mais d'enseigner le français aux enfants Inuit dans l'école de Kuujjuaq[12] dirigée par une directrice inuit et où l'enseignement en/de l'inuktitut était une priorité. D'ailleurs, toutes les réunions du personnel se tenaient en inuktitut avec, à la fin, un bref résumé donné en anglais, mais jamais en français, car la directrice ne le parlait pas. C'était à moi de m'adapter à la langue parlée majoritairement dans mon école à savoir l'inuktitut. Ne pas tout comprendre faisait partie de l'expérience d'altérité et m'a permis d'aiguiser mon sens de l'observation, ma patience et ma curiosité. J'étais, alors, aux yeux de mes collègues, la *qallunaak* en territoire inuit, une *qallunaak-pulaariaqsimajuq* ou « visiteuse-*qallunaak* », celle qui n'était là que de passage, celle qui arrivait et qui allait partir éventuellement, celle qui frappait à la porte pour annoncer sa venue[13], rôle que j'ai incarné pendant des années.

Dans sa lettre intitulée *Dear Qallunaat*, Sandra Inutiq (2019) rappelle aux *Qallunaat* : « vous êtes un *visitor* sur les terres inuit. Peu importe depuis

10 - « Moufle », en inuktitut.
11 - « Bottes », en phoque en inuktitut.
12 - Les écoles au Nunavik font partie de la Commission scolaire Kativik et possèdent leur propre curriculum en inuktitut comme expliqué plus loin. Kuujjuaq compte deux écoles : la petite école de la maternelle à la troisième année du primaire dans laquelle l'enseignement se fait presque exclusivement en inuktitut et la plus grande école de la quatrième année du primaire au secondaire 5, dans laquelle l'enseignement se fait dans la langue seconde choisie par les parents, soit l'anglais ou le français.
13 - Au Nunavik, les Inuit m'ont souvent raconté que seuls les *Qallunaat* et les policiers frappent à la porte pour entrer dans les maisons ce qui leur indique qui est à la porte…

combien de temps votre famille réside au Canada ou au Nunavut, vous êtes un *settler* sur une terre inuit » (§ 6). Le ton est donné, je suis et je serai toujours un *visitor/settler* en sol inuit comme le stipule Sandra Inutiq qui emploie sans distinction de sens les termes *visitor* et *settler*.

Cela m'amène à me questionner sur ces termes. Selon Côté (2021), *settler,* sans avoir de réel équivalent dans les études en français, pourrait être traduit par « colon » et ne correspond pas au projet d'occupation permanente des territoires autochtones. En 1957, Memmi emploie le terme « colonisateur » qui renvoie à la colonisation de l'île de la Tortue[14] par les premiers Français et Anglais. En 2017, Pillet, de son côté, choisit l'expression « allochtone dans sa condition d'occupant ». À l'instar de Pillet (2017) et Côté (2021), je pense que cette dernière appellation rejoint davantage la réalité de l'occupation durable du territoire par les descendants des colonisateurs ainsi que par les immigrants arrivés quelques décennies plus tard. Selon Ashleigh-Rae Thomas (2019) *settling* résulterait d'un choix et de l'histoire. En effet, elle interroge Bob Joseph, qui définit les *settler* comme ceux qui se sont installés par choix sur un territoire de manière gratuite grâce aux appels des gouvernements coloniaux qui promettaient des terres gratuites pleines d'opportunités.

Au Nunavik, après la Deuxième Guerre mondiale, le gouvernement a envoyé différents représentants dans le Nord, tels que les policiers, les enseignants, les infirmières, ainsi que des administrateurs chargés de développer des communautés permanentes et de distribuer les allocations sans compter les *traders* et les missionnaires (Dorais, 2020). On les appelait les *qallunaaraaluit ou « big qallunaat »* rejoignant ainsi l'idée d'allochtone dans la condition d'occupant. Cependant, rappelons qu'il est impossible de s'établir au Nunavik de façon permanente *(« to settle in »)*, car le territoire appartient aux Inuit. Aux yeux des Inuit, peut-être suis-je une *qallunaaraaluit*, car j'occupais un poste d'enseignante.

Je me souviens de la réticence de ma directrice qui ne manquait pas une occasion pour me dire que mon poste n'était que temporaire, car depuis l'ouverture de la commission scolaire Kativik en 1978, Kuujjuaq était la seule communauté, en 2005, où l'enseignement du français ou de l'anglais commençait en première année du primaire. Le reste du temps, les enfants

14 - L'île de la Tortue est un nom utilisé pour désigner l'Amérique du Nord. Il provient des peuples de langue algonquienne et iroquoienne, originaires du nord-est de l'Amérique du Nord. Les récits parlent d'une tortue qui porte le monde sur son dos. La tortue symbolise la vie, la Terre et l'identité autochtone.

étaient et sont encore scolarisés en inuktitut jusqu'en deuxième ou troisième année du primaire à temps plein selon les communautés.

Au fil du temps, j'ai compris les réserves de ma directrice. Elle était contente de ma présence, mais, également, inquiète pour sa langue et sa culture. Le français, à côté de l'anglais, constituait dans ce contexte une menace qui mettait en danger la survie de la langue de la communauté. Alors, quelques années plus tard, en 2011, et après y avoir bien réfléchi, j'ai préféré quitter le Nunavik, car :

> […] *Je ne me sentais plus à ma place dans la position de l'envahisseur. Je me demande si le fait de vouloir imposer sa culture francophone n'est pas réductrice ? Il s'agit d'un vrai dilemme. J'avais l'impression d'être une missionnaire qui devait convertir les Inuit à la langue et la culture francophone. La Commission scolaire rejetait l'idée de laisser les Inuit apprendre l'inuktitut à temps plein au-delà de la troisième année. Pourquoi ? Un manque d'enseignants formés inuit : une réalité, mais je me demande si cela ne va pas plus loin politiquement… Avons-nous peur qu'ils prennent leur véritable indépendance linguistique et culturelle ?* (Roudeix, 2016, p. 107-108)

Cette décision de départ traduisait mon sentiment de ne pas être et devenir l'instrument de l'anéantissement d'une langue et d'une culture. J'ai donc fait le choix de vagabonder à travers le monde. Ma vie dans le Nord m'a donné les clefs pour suivre mon étoile, tracer ma route et vivre mes rêves. En effet, c'est avec les Inuit que j'ai appris à flâner dans le village pour mieux vagabonder à travers le monde. Je suis partie à l'aventure, j'ai roulé ma bosse, mon sac sur le dos, telle une tortue, en larguant parfois les amarres pour découvrir, m'émerveiller et me laisser surprendre par ce qui m'entourait. Puis, je me laissais à nouveau porter par le courant en allant à la rencontre d'autres peuples et d'autres langues, pour cheminer et continuer de m'étonner. Des souvenirs de langues, des sons, des odeurs, des goûts, des sensations, des images, des mots qui restent dans mon esprit et parfois des impressions de déjà-vu, mais toujours une envie d'en découvrir davantage et d'apprendre de nouveaux alphabets et de nouveaux mots. Je vis désormais avec toutes ces sonorités qui font partie de mon identité et de mon itinéraire de vie que j'ai tracé dans la carte ci-après.

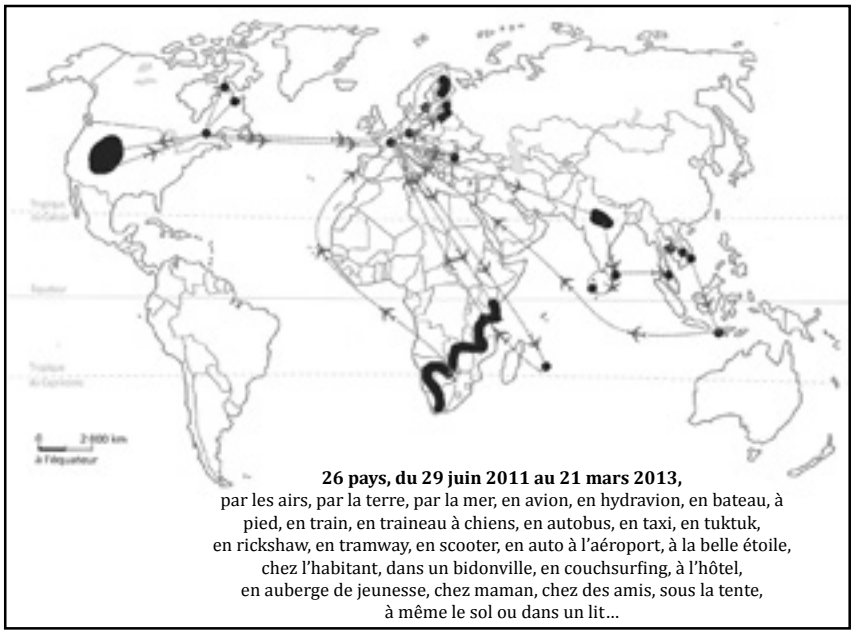


Image 1 : Parcours de vagabondage (Roudeix, 2016, p. 120)

Nonobstant le fait que j'avais quitté physiquement le Nunavik pendant une dizaine d'années, le Nord, les gens, la toundra ne m'ont jamais quittée. J'ai gardé des liens forts avec des amis inuit *via* les réseaux sociaux. Des échanges qui se terminaient souvent par : *« when are you coming back ? »*.

À mon retour au Nunavik, en 2018, les gens me reconnaissaient et me saluaient. Je n'étais plus un simple *qallunaak-pulaariaqsimajuq* ou « visiteuse-*qallunaak* » mais une *qallunaak-pulaaqtinga* ou « devenue-invitée » – *qallunaak*, qui est acceptée et reçue comme telle. L'ajout du devenir met le doigt sur le processus, le temps requis et la relation (l'autre est présent au-delà de l'invitation). Cette notion de « devenue-invitée » évoque le glissement de statut du fait de frapper à la porte à *when are you coming back ?* À mon retour à Kuujjuaq, les bonjours sans réponse que j'avais trouvés à mon arrivée, dix ans auparavant, s'étaient transformés en bonjours embrassés, en accolades, en *saimmuq*[15] et en *welcome back*. Je suis peu à peu devenue celle qui ne frappe plus à la porte pour rendre visite et que l'on reçoit volontiers chez soi sans poser de question, car tous connaissent mon esprit vagabond et l'acceptent.

15 - « Se serrer la main » en inuktitut.

Une dizaine d'années s'était écoulée pendant lesquelles j'avais pu réfléchir sur mes langues, mes identités et ma place dans le monde. Une partie de ces expériences est relatée dans mon mémoire de maîtrise intitulé « Tribulations d'une enseignante en situation interculturelle : des identités culturelle et professionnelle en mouvement » (Roudeix, 2016). Une auto-ethnographie qui m'a permis de voir le monde différemment, en adoptant un point de vue réflexif sur mes expériences de vie. Puis, j'ai finalement été à nouveau transportée dans mes premières passions, la vie dans le Nord. En effet, l'ébauche de cette thèse (Roudeix, sous presse) a pris forme dans le cadre d'un cours[16] du programme de maîtrise en éducation en français à la Simon Fraser University au Canada. En 2013, j'avais eu l'opportunité d'effectuer une biographie langagière d'une locutrice plurilingue. Grâce à mon parcours, mon choix s'était tout de suite dirigé vers une locutrice inuit plurilingue, car les dimensions linguistiques et culturelles particulières des autochtones au Canada rendaient cette question particulièrement vivace. Ce travail universitaire fut une révélation quant à mes présentes préoccupations.

3. Une posture relationnelle et innovante

Influencée par des ~~chercheur·e·s~~ autochtones (Dion, 2009, 2022 ; Smith, 2021 ; Kovach, 2010, 2018 ; Wilson, 2008 ; Wilson *et al*., 2019, pour ne citer qu'eux) et par mes propres expériences, j'ai pris le chemin de l'approche à double perspective ou *Two-eyed Seeing approach* (Bartlett *et al*., 2012 ; Hatcher *et al*., 2009) pour me lancer dans ce périple. En effet, tout au long de ma thèse (Roudeix, *id.*), j'interroge, sur fond de revitalisation, de décolonisation et de réconciliation (MacDonald et Moore, 2016 ; Matua et Swadener, 2004 ; Paris et Winn, 2013 ; Smith, 2021), ma posture de ~~chercheure~~ en milieu autochtone (Moore et MacDonald, 2011 ; Gaulin *et al*., 2022) que je souhaite relationnelle et innovante. J'aspirais à vivre ce voyage en compagnie des Inuit et de partir de leurs savoirs et leurs connaissances. D'ailleurs, les *unikkaatuartiit* ou « conteurs », comme ils ont souhaité se nommer, ont fait partie du processus tout au long de la rédaction de la thèse en construisant les concepts avec moi et en les nommant en inuktitut, car, souvent, ils n'existaient pas en inuktitut. Ceci, dans le but de renforcer la capacité des communautés autochtones à participer aux ~~recherches~~ en tant que collaborateurs égaux ayant la liberté

16 - EDUC 834 : Plurilinguismes et apprentissages scolaires (Prof. Danièle Moore). Session automne 2013.

de mettre de l'avant leurs savoirs, leurs valeurs et leurs principes de ~~recherches~~ (Simpson, 2001, 2016 ; Smith, 2021 ; Tuck et Yang, 2012 ; Gaulin *et al*. 2022), tant il est important de revisiter les notions de ~~recherche~~ et de ~~chercheur·e~~. Comme le stipulait Linda Tuhiwai Smith (2021), « le mot lui-même, "recherche", est probablement l'un des mots les plus sales du vocabulaire du monde autochtone » (p. 1). Ce terme n'est pas à prendre à la légère (Carreau et Robinson, 2018 ; Pidgeon et Hardy Cox, 2002 ; Smith, 2021). Il s'est d'ailleurs transformé en voyage ou *aullaniq* avec l'idée de traverser ensemble le processus.

Je suis enseignante, mais aussi doctorante et apprentie-~~chercheure~~. Ce passage d'enseignante à ~~chercheure~~ reste pour moi un questionnement permanent. J'ai beaucoup de mal à me voir comme ~~chercheure~~ quand je parle des/aux Inuit, car ils sont des êtres humains comme moi. Qui suis-je pour effectuer une ~~recherche~~ auprès des communautés inuit, alors même que je ne suis pas Inuk ? Kanuha (2000) dit qu'il existe « […] d'autres façons d'être et de connaître pour comprendre les peuples, leurs cultures et leurs pratiques qui sont à la fois si différentes et si semblables à ce que nous sommes » (p. 445-446). Pour les membres de la communauté, je suis celle qui enseigne et pour les *unikkaatuartiit* ou « conteurs », je suis celle qui apprend. Pour eux, je ne suis certes pas Inuk, mais je suis un être humain qui peut comprendre certaines situations ayant été invitée à les vivre à leurs côtés avec eux. Je ne suis pas une page blanche à Kuujjuaq, je partage un passé, une histoire et des histoires avec plusieurs membres de la communauté. Je peux m'identifier à certaines histoires racontées ou à des objets en particulier, car ces objets et ces histoires ont fait partie de ma vie pendant plusieurs années et restent ancrés dans mon être ; ils ont aussi fortement contribué à la construction de mon identité.

J'affectionne particulièrement la métaphore de Kvale et Brinkmann (2009, p. 48-49) de l'interviewer en tant que voyageur, car ce fut mon statut pendant trois ans. Au lieu d'*interviewer-traveler* (Kvale et Brinkmann, 2009, p. 48) ou de ~~chercheure~~, je me considère comme *pulaaqtinga-aulaatit-nullangangittuq* ou « devenue-invitée-voyageuse-nomade ». Je suis aux yeux de mes amis Inuit et des *unikkaatuartiit* celle qui regarde, *taku*, et qui observe pour mieux apprendre. Annie m'a, d'ailleurs dit un jour : "*you're one of the rare people, someone who took the time to learn about our culture and connect well with us*". Je suis celle qui vit et fait avec eux. Je suis, toujours selon eux, celle qui explore le monde qui m'entoure, celle qui se déplace, celle qui marche, *pisutti*, et celle qui fait du traîneau à chiens, *qimutsiti*.

Les terrains[17] dans lesquels je me suis engagée n'ont pas été choisis au hasard. Il était impossible pour moi d'effectuer cette thèse dans une autre communauté que Kuujjuaq, car cela faisait partie de mon histoire personnelle. J'aurais eu l'impression de trahir les *Kuujjuammiut*[18], dans ma position de devenue-invitée. Il était primordial que je revienne saluer mes relations et que je continue de partager avec eux dans le but de poursuivre mon chemin d'apprenante, *iliniati*, (Datta, 2018 ; Simpson, 2001), car j'ai tout à apprendre en territoire inuit. Il ne s'agissait pas de regarder les autres et de prendre mes distances par rapport à l'étude, mais de réfléchir à qui je suis dans la ~~recherche~~, à ce que je vis et ce que j'entends à travers les échanges et les expériences vécus avec les *unikkaatuartiit* et la communauté.

Appréhender cette thèse avec cette vision de voyageuse-vagabonde est un bon moyen d'établir un lien entre la culture autochtone des Inuit et ce statut de nomade. Le voyageur vagabonde, s'émerveille, écoute, échange et change avec les unikkaatuartiit. Un voyage qui transforme peu à peu le voyageur-vagabond au fil du temps et des rencontres.

Je suis une actrice de ce périple en écoutant des histoires, en y participant. Je suis comme dans la vision du *Two-Eyed Seeing*, celle qui écoute, *naalasuq*, et celle qui écoute les histoires, *naalasuu unikkaatuni*. Lors de ce voyage, j'ai été amenée à écouter des histoires de vie, des biographies langagières et à vivre au sein d'une communauté inuit en prenant part à diverses activités culturelles et sociales.

Je travaille vers le *tukisiumaniq*, « le fait de développer une certaine compréhension, d'avoir l'esprit ouvert à comprendre et donner du sens avec un risque d'interprétations erronées, de sentiments d'inconfort, d'appréhension et d'incertitude ». Peut-être est-il nécessaire d'être prêt·e à être mal à l'aise afin de travailler à travers des compréhensions de moi-même en relation avec les Inuit (Dion, 2009).

Je ne suis pas Inuk. J'étais et je suis encore aujourd'hui une *Qallunaak* en territoire inuit qui est passée de *qallunaak-pulaariaqsimajuq*, « celle qui frappe à la porte avant d'entrer dans une maison » à *qallunaak-pulaaqtinga-aulaatit-nullangangittuq*, « celle qui est bienvenue à prendre le thé » ou « à souper », et ce, « sans frapper à la porte ».

17 - Le terrain, ici, doit être vu au sens large du terme et non pas comme un simple lieu. Il s'agit évidemment du lieu, mais aussi du Peuple, de la culture et de l'environnement physique et spirituel.
18 - Nom donné aux habitants de Kuujjuaq.

Il est important de continuellement s'interroger sur ses motivations pour un projet doctoral et en comprendre les intérêts personnel et collectif. En ce qui me concerne, je ne me suis jamais réellement vue comme étudiante-~~chercheure~~, car je trouve le terme inquisiteur. Il est vrai que je déambule à la recherche de pistes de réponses, mais sans pour autant me considérer comme ~~chercheure~~ au sens universitaire du terme. Quelle contradiction au vu de mon statut de doctorante au sein de deux universités ! Pourtant, j'assume ce choix engagé, car il correspond, pour moi, à la fois au terrain reculé choisi et à la méthodologie empruntée. Plutôt que ~~chercheure~~, je me qualifie de *qaluunaak-pulaaqtinga-aulaatit-nullangangittuq* ou *qalluunak-* « devenue-invitée-voyageuse-nomade » en territoire inuit. Je suis et je resterai une *Qallunaak*, ce qui me transporte, bien malgré moi, dans un contexte et une situation coloniale (Balandier, 1951) au cœur d'un terrain dit sensible (Bouillon, Fresia et Tallio, 2006). Tout au long de ce périple, je m'aperçois que ma démarche doit inévitablement composer avec l'écueil colonialiste. La réflexivité, encore une fois, permet de faire bouger les lignes déjà écrites et de nous mener vers des chemins peu explorés.

Cependant, par mes pratiques de ~~recherche~~, ma posture épistémologique et ontologique et en m'écartant du vocabulaire universitaire pour me qualifier, je cherche à m'éloigner de ce carcan colonial. C'est ainsi que j'ai choisi d'inclure les *unikkaatuartiit* dans tout le processus et de peser chaque mot avec eux en favorisant des mots en inuktitut plutôt que des mots en français ou en anglais, car les mots transportent leurs sonorités et sont porteurs de sens. C'est ainsi que les *unikkaatuartiit* ont choisi les concepts clefs de cette étude en renommant les « représentations » par *atjinguaq*, « image » ; « identité », par *kinauniq* ; « culture », par *ilurqusiq* et « langues », par *uqausiit*. Le fait de leur laisser décider des termes employés leur redonnait le pouvoir de choisir et de clamer leurs voix tout au long de la thèse.

Conclusion pour marcher avec les Inuit

Refuser le terme de ~~chercheur·e~~ pour me qualifier n'a pas été bien accueilli par la communauté de chercheur·e·s et m'a souvent été reproché, car la recherche universitaire est un « fait » qu'il est difficile de remettre en question. J'ai souvent entendu : « Pourquoi rédiger une thèse, alors ? Vous auriez mieux fait d'écrire un roman ? ». À cette question, je réponds volontiers : « Et pourquoi pas ? ». Le propre de la ~~recherche~~, elle-même, ne consiste-t'elle pas à tout questionner et déconstruire ? Il s'agit de faire

bouger les lignes et les mots. Le ou la doctorant·e a pour rôle de pousser, repousser et changer les frontières de la ~~recherche~~. Il ou elle a le choix de sa ~~recherche~~ et de la façon dont il ou elle va la mener.

En effet, écrire une thèse de doctorat me redonnait la chance de retourner à Kuujjuaq auprès de mes amis Inuit et de les écouter parler inuktitut. La chance de pouvoir, à nouveau, écouter Allen raconter inlassablement ses histoires fascinantes sur le Nord et refaire le monde avec Susie autour d'une tasse de thé ou en la regardant coudre. La chance de retourner faire du traineau à chiens, avec Allen, et continuer à apprendre à construire un *qamutik*[19] de manière traditionnelle. Le moyen de retourner enseigner et entendre mes collègues rire dans la salle des professeurs. La chance de se retrouver autour de la radio communautaire avec Elisapee pour jouer au Bingo, mais surtout et avant tout, le bonheur de prolonger mes moments avec eux par l'écriture pendant que je m'occupe de mon aînée.

J'aurai pu, dans ces circonstances, certes, écrire un roman. Cependant, l'impact n'aurait pas été le même, car j'ai souvent lu des travaux universitaires portant sur des communautés autochtones qui leur étaient inaccessibles. Il était donc primordial, en ce qui me concerne, de rendre cette thèse lisible auprès des *unikkaatuartiit* et de la communauté. Je souhaite que les *unikkaatuartiit* aient un intérêt à écouter et relire leurs propos recueillis lors des conversations et des échanges culturels.

Il s'est agit, pour moi, d'adopter une perspective anti-oppressive (Gauthier, 2023 ; Gauthier et Baril, 2022) et une posture humble, en acceptant que les Inuit portent leur propre regard introspectif sur eux-mêmes et en partagent ce qu'ils désirent avec moi, et par moi, avec les lectrices et lecteurs de ce travail. Il s'agit ainsi de respecter ce que Zacharias Kunuk nomme le point de vue inuit "*from Inuk point of view*" (Kunuk, cité dans Saladin d'Anglure, 2002, p. 12).

Je continue à apprendre à me déplacer dans mon rapport à l'autre, à soi et à la culture dans ce voyage, ce périple au lieu de cette ~~recherche~~. Périple qui m'a permis de me transformer, d'écouter, de partager, d'apprendre et de faire avec… les Inuit. Pour eux, je ne suis que la main qui écrit, ils sont et seront à jamais les voix.

19 - Traîneau en inuktitut.

Références

Absolon Kathy, 2010, “Indigenous Wholistic Theory : A knowledge Set for Practice”, *First Peoples Child & Family Review*, vol. 5, nº 2, p. 74–87.

Absolon Kathleen E., Absolon-Winchester Akiesha E., 2016, “Exploring Pathways to Reconciliation”, *Consensus*, vol. 37, Issue. 1, Article 2, p. 1-18.

Absolon Kathy, Willet Cam, 2004, “Aboriginal research: berry picking and hunting in the 21st century”, *First Peoples Child & Family Review,* vol. 1, nº 1, p. 5-17.

Ashleigh-Rae Thomas, 2019, “Who Is a Settler, According to Indigenous and Black Scholars”, *in* Ashleigh-Rae Thomas, Vice Media Group, en ligne : https://www.vice.com/en/article/who-is-a-settler-according-to-indigenous-and-black-scholars/ (consulté en @mars 2022).

Balandier Georges, 1951, « La situation coloniale. Approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 11, p. 44-79.

Bartlett Cheryl, Marshall Murdena, Marshall Albert, 2012, “Two-eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing”, *Journal of Environmental Studies and Sciences*, nº 2, p. 331-340.

Battell Lowman, Baker Adam J., 2015, *Settler: Identity and colonialism in 21st century Canada*, Winnipeg, Fernwood Publishing.

Battiste Marie Ann, 2013, *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*, Saskatoon, Purich Publishing Limited.

Blanchet Philippe, 2012, *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Brant Castellano Marlene, 2004, “Ethics of aboriginal research”, *Journal of Aboriginal Health*, vol. 1, nº 1, p. 98-114.

Bouillon Florence, Fresia Marion, Tallio Virginie, 2006, « *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l’anthropologie »*, *Cahiers d’études africaines*, vol. XLVIII, nº 191, p. 614–616.

Carreau Robert, Robinson Daniel B., 2018, “Active research in the age of reconciliation: A relationship-based approach for non-indigenous researchers”, *The Canadian Journal of Action Research*, vol. 18, p. 3–22.

Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, *Honorer la vérité, réconcilier pour l’avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Montréal, McGill-Queen’s Press-MQUP.

Couzos Sophie, Traven Lea, Murray Richard, Culbong Margaret, 2005, “ "We are not just participants – we are in charge”: the NACCHO ear trial and the process for aboriginal community-controlled health research”, *Ethnicity and Health*, vol. 10, nº 2, p. 91-111.

Côté Isabelle, 2021, « L’inclusion des perspectives autochtones dans le programme d’immersion française en Colombie-Britannique : les succès d’enseignants allochtones », *Éducation et Francophonie*, vol. 49, nº 1, p. 14-31.

Datta Ranjan, 2018, “Decolonizing both researcher and research and its effectiveness in Indigenous research”, *Research Ethics*, vol. 14, nº 2, p. 1-24.

Dion Susan D., 2009, *Braiding histories*, Vancouver, UBC Press.
— 2022, *Braided Learning: Illuminating Indigenous Presence through Art and Story,* Vancouver, Purich Books.

Dorais Louis-Jacques, 2020, *Words of the Inuit: a Semantic Stroll through a Northern Culture*, Manitoba*,* University of Manitoba Press.

Forte Magali, 2022, “Critical Posthuman Educational Inquiry: A Disruptive and Affective Approach”, *Cultural and Pedagogical Inquiry*, vol 14, nº 1, p. 55-74.

Fletcher Christopher, 2003, “Community-based participatory research relationships with aboriginal communities in Canada: an overview of context and process”, *Pimatisiwin*, vol. 1, nº 1, p. 27-61.

Gaulin Dominique, Gagnon-Dion Marie-Hélène, Plourde-Léveillé Léa, Fraser Sarah, 2022, « La recherche-action participative comme soutien à l’autodétermination au Nunavik : regards sur les processus, implications et défis », *Intervention*, vol. 155, p. 97–111.

Gauthier Marie-Claire, 2023, « Réflexions épistémologiques sur les chercheur·euses en position de privilège », Université d'Ottawa, thèse de doctorat.

Gauthier Marie-Claire, Baril, Alexandre, 2022, « La proximité pour penser la notion d'allié·e dans les recherches en travail social auprès des groupes marginalisés », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 33, nº 1, p. 134-153.

Hall Laura, Dell Colleen A., Fornssler Barb, Hopkins, Carol, Mushquash, Chritopher, Rowan, Margo, 2015, "Research as cultural renewal: Applying twoeyed seeing in a research project about cultural interventions in First Nations addictions treatment", *International Indigenous Policy Journal*, vol. 6, nº 1, p. 1-15.

Hatcher Annamarie, Bartlett Cheryl, Marshall Albert, Marshall Murdena, 2009, "Two-Eyed Seeing in the classroom environment: Concepts, approaches, and challenges", *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 9, p. 141 - 153.

Inutiq Sandra, 2019, "Dear Qallunaat (White people)", *in* Sanda Inutiq, *CBC News*, en ligne : https://www.cbc.ca/news/canada/north/dear-qallunaat-white-people-inuit-sandra-inutiq 1.5020210 (consulté en @ mars 2022).

Kanuha Kalei V., 2000, " 'Being' native versus 'going native': Conducting social work research as an insider", *Social Work,* vol. 45, nº 5, p. 439-447.

Kovach Margaret, 2010, "Conversation method in Indigenous research", *First Peoples Child & Family Review : An Interdisciplinary Journal Honouring the Voices, Perspectives, and Knowledges of First Peoples*, vol. 5, nº 1, p. 40-48.

— 2018, "Doing Indigenous methodologies–A letter to a research class", dans Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, Los Angeles, Sage, p. 214–235.

Kvale Steinar, Brinkmann Svend, 2009, *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*, Los Angeles, Sage Publications.

Matua, Kagendo, Swadener Beth Blue, 2004, *Decolonizing research in cross-cultural contexts : Critical personal narratives*, Albany, State University of New York Press.

Memmi Albert, 1957, *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*, Paris, Buchet-Chastel & Corrêa.

MacDonald Margaret, Moore Danièle, 2016, “Halq’eméylem Language Revitalization”, *in* Jim Anderson, Ann Anderson, Jan Hare, Marianne McTavish (eds.), *Language, Culture, and Learning in Early Childhood: Transcultural Home, School, and Community Contexts,* Londres, Routledge, p. 50-63.

Mesher Dorothy et Woolam Ray, 1995, *Kuujjuaq: Memories and Musings*, Duncan, Unica Publishing.

Milloy John S., 1999, “*A national crime*”*: the Canadian government and the residential school system, 1879 to 1986*, Winnipeg, University of Manitoba Press.

Moore Danièle, Macdonald Margaret, 2011, « The name can only travel three times. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu’en disent vingt jeunes mères Stó : lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation », *Glottopol*, nº 18, p. 155-190.

Molinié, Muriel, 2014, « La méthode biographique », *in* Philippe Blanchet, Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 192-204.

— 2019, « Biographie langagière », *in* Christine Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Erès Éditions, p. 300-303.

Paris Django et Winn Maisha T., 2013, *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*, Thousand Oaks, SAGE publications.

Pidgeon Michelle, Hardy Cox Donna G., 2002, “Researching with aboriginal peoples : Practices and principles”, *Canadian Journal of Native Education*, vol. 26, p. 96–106.

Pillet, Benjamin, « Penser l’anticolonialisme avec Arendt, contre Arendt », *in* Bernier-Renaud, Laurence et Kim Jolly (dir.), *Conformisme et résistance : actes du Colloque étudiant du centre Paolo-Freire*, Les Cahiers du CPF, Montréal, 2017.

Renaud et K. Jolly (eds.), *Conformisme et résistance. Actes du colloque étudiant du centre Paolo-Freire*, Les Cahiers du CPF.

Qilavaaq, Kilabuk Becky, 2012, “Feel the inukness”, Video Bexx Studio, *YouTube*, en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=iawDXQGQsr0 (consulté en @mars 2022).

Regan Paulette, 2010, *Unsettling the Settler within: Indian Residential Schools, Truth Telling, and Reconciliation in Canada*, Vancouver, UBC Press.

Roudeix Natacha, 2016, « Tribulations d’une enseignante en situation interculturelle : des identités culturelle et professionnelle en mouvement », Simon Fraser University, mémoire de maîtrise.

— 2023, « Être Inuk et Plurilingue à Kuujjuaq au Nunavik (grand Nord Québécois) pour marcher ensemble les langues », *Glottopol*, vol. 38.

— (sous presse), « Qui sommes-nous, où allons-nous ?·*kinakkuuvita*, *namungngasivitaa* ? Biographies langagières de Kuujjuammiut plurilingues : un territoire, des vies, des voix, des objets et des rencontres », Simon Fraser University et INALCO, thèse de doctorat.

Saladin d’Anglure Bernard, 2002, *Au pays des Inuit, un film, un peuple, une légende : Atanarjuat, la légende de l’homme rapide*, Montpellier, Indigènes Éditions.

Sellers Marg, 2013, *Young children becoming curriculum. Deleuze, Te Whāriki and curriculum understandings, Oxon, Routledge.*

Simpson Leanne Betasamosake, 2001, “Aboriginal peoples and knowledge: Decolonizing our processes”, *The Canadian journal of native studies*, vol. 21, n° 1, p. 137-148.

— 2016, “Indigenous resurgence and co-resistance”, *Critical ethnic studies*, vol. 2, n° 2, p. 19-34.

Smith Linda Tuhiwai, 2021 [1999], *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*, Londres, Zed Books.

Smith Linda Tuhiwai, Maxwell Te Kahautu, Puke Haupai, Temara Pou, 2016, “Indigenous Knowledge, Methodology and Mayhem: What is the Role of Methodology in Producing Indigenous Insights? A Discussion from Mātauranga Māori”, *Knowledge Cultures*, vol. 4, n° 3, p. 131-156.

Statistique Canada, 2021, Profil du recensement, Kuujjuaq, Québec.

Stelmach Boleslaw, Kovach Margaret, Steeves Larry, 2017, “Casting a new light on a long shadow: Saskatchewan aboriginal high school students talk about what helps and hinders their learning”, *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 63, n° 1, p. 1–20.

Stevenson Marc G., 2010, « L'éthique et la recherche en collaboration avec les communautés autochtones », Edmonton, Réseau de gestion durable des forêts.

Tuck, Eve, Yang K. Wayne, 2012, "Decolonization is not a metaphor", *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, vol. 1, nº 1, p. 1-40.

Tupper Jennifer Anne, 2014, "The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding", *Curriculum Inquiry*, vol. 44, nº 4, p. 469-488.

Vowel Chelsea, 2016, *Indigenous Writes: A Guide to First Nations, Métis and Inuit Issues in Canada*, Winnipeg, HighWater Press.

Wang Caroline C., 1999, "Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health", *Journal Women's Health*, nº 8, p. 185-192.

Wilson Shawn, 2008, *Research is Ceremony. Indigenous Research Methods,* Fernwood Publishing.

Wilson Shawn, Breen Andrea V., Dupre Lindsay, 2019, *Research and Reconciliation: Unsettling Ways of Knowing through Indigenous Relationships*, Toronto, Canadian Scholars (coll. « ICRC Collection »).

Wright Amy L., Wahoush Olive, Ballantyne, Marilyn, Gabel Chelsea, Jack, Susan M., 2016, "Qualitative health research involving indigenous peoples: Culturally appropriate data collection methods", *The Qualitative Report*, vol. 21, p. 2230 - 2245.

Citations originales :

"The word itself, 'research', is probably one of the dirtiest words in the indigenous world's vocabulary" (Smith, 1999, p. 1).

"You are a visitor on Inuit homelands. No matter how long your family has been in Canada or Nunavut, you are a settler on Inuit land" (Inutiq, 2019, § 6).

"[…] broader ways of knowing and ways of being to understand peoples, cultures, and practices so different from and increasingly so similar to who we are" (Kanuha, 2000, p. 445-446)

Assumer d'être sur *la plage* et *à l'arrière-garde* des renaissances culturelles de Polynésie française

Florence Mury,
Post-doctorante, Maison des Sciences de l'homme du Pacifique,
Docteure en géographie de l'Université de Limoges

Tout en étant bien consciente que cette déclaration ne peut suffire à garantir l'intégrité du propos développé ci-dessous (Dormeau, 2023) et que pour être d'une quelconque valeur il faudra s'assurer qu'elle dicte chaque étape du travail de recherche qui sous-tend ce texte, je réaffirme ici mon sentiment d'humilité vis-à-vis de l'autorité du Fenua, de la terre et des peuples d'Océanie auxquels mes recherches sont consacrées. Mon propos se veut également respectueux des principes de l'inclusivité, c'est pourquoi il sera parfois question des chercheur·euse·s (termes désignant les chercheurs et les chercheuses) et des acteur.rice·s (termes désignant les acteurs et les actrices) de l'énonciation culturelle[1]. Et, précisément dans ce chapitre, mon objectif est de dépasser le stade de la déclaration d'intention liminaire, de prendre le temps de creuser les questions de positionnement, pour en faire un sujet d'analyse à part entière. Or, bien sûr, les enjeux relatifs à un positionnement de recherche ne peuvent jamais être étudiés dans l'absolu, ils ne peuvent être détachés du sujet de ses recherches.

Ma thèse de géographie, soutenue en décembre 2022 (Mury, 2022), portait sur les différentes renaissances culturelles qui se développent en Polynésie française depuis la fin des années 1970, elle concernait plus particulièrement les renaissances tahitienne, marquisienne et mangarévienne. Les « renaissances culturelles » sont les mouvements

1 - La notion d'« énonciation culturelle » renvoie à la théorie d'Homi Bhabha (2019 [1994]) qui parle aussi souvent d'« énonciation de la différence ». Elle permet de ne plus considérer la culture comme une entité préexistante mais comme une réalité qui n'existe qu'en acte, qu'à travers le processus (un processus que H. Bhabha décrit comme une traduction) *via* lequel les acteurs et les actrices représentent et reproduisent une différence selon une logique qui tient toujours de l'aliénation et de la secondarité par rapport à cette différence. H. Bhabha déplace donc l'attention des chercheur·euse·s de la différence en soi (point de fuite, prétendre accéder à la différence relevant du purisme, de la démarche authentifiante qui fige les cultures dans une rhétorique de la diversité dénoncée par H. Bhabha) vers son énonciation (qui elle peut être connue et permet de ne pas renoncer, en vertu d'un constructivisme déplacé, à l'étude des phénomènes culturels).

visant à reconsidérer un ensemble de pratiques, d'arts, de systèmes de pensées et de savoirs, disqualifiés par les pouvoirs coloniaux et dont la transmission a été partiellement remise en cause. Pour ne citer que quelques domaines parmi tant d'autres, je peux rappeler ici que ce type de démarche concerne, par exemple, à Tahiti, le tapa, ou étoffe confectionnée à partir de l'écorce de certains arbres (avec le travail mené notamment par l'association 'Arioi à Papara), le *matatiki* ou art graphique marquisien (c'est cette fois l'association Patutiki de Nuku Hiva qui joue un rôle majeur), le *pe'i*, ou danse mangarévienne (avec la figure centrale de Dany Pahe'o, à Mangareva).

Ces renaissances, propres à la Polynésie française, s'inscrivent dans un contexte océanien beaucoup plus large où se développe également un régionalisme culturel. Le régionalisme culturel océanien est une démarche qui vise à rapprocher les peuples autochtones des territoires insulaires du Pacifique : en mobilisant une définition ouverte de l'autochtonie (Hau'ofa, 2008) se fondant sur le rapport à la mer comme facteur d'unité et principe de connaissance, en réactivant les liens généalogiques, historiques, culturels, précoloniaux, mais aussi ceux induits par les déplacements des populations autochtones à travers l'Océanie pendant la période coloniale. Ce régionalisme relève ainsi également d'une logique de renaissance. Le Festival des arts du Pacifique qui, depuis 1972, a lieu habituellement[2] tous les quatre ans, constitue un temps fort de cette perspective océanienne. Les acteur.rice·s rencontré·e·s en Polynésie française dans le cadre des recherches que j'ai menées au sujet des renaissances culturelles entretiennent des liens très variables avec ce régionalisme. Par exemple, ce lien est souvent marqué par une réticence ou une indifférence vis-à-vis de ce qui se passe au-delà des limites du fameux « triangle polynésien ». On aura compris que mon travail reposait sur une approche géographique des renaissances, visant à étudier la manière dont le développement, l'articulation ou, au contraire, le moindre investissement des différentes échelles de l'énonciation culturelle éclaire l'agentivité de ces mouvements, conditionne le type de colonialité[3] à laquelle ils s'opposent de fait.

2 - La treizième édition du Festival des arts du Pacifique devait se tenir à Hawai'i en 2020, mais elle a été reportée à 2024 en raison de la pandémie de Covid-19.

3 - La colonialité est une notion développée au sein des études décoloniales (Quijano, 2000) qui permet de s'intéresser à la manière dont les inégalités liées à la colonisation continuent à se reproduire, même après les indépendances ou l'accession à l'autonomie, cette reproduction ne relevant pas seulement de la survivance d'héritages coloniaux.

Mais pour pouvoir mettre en œuvre cette approche géographique des renaissances encore fallait-il être en mesure de disposer d'un référentiel permettant d'aborder ces mouvements, les acteur.rice·s qui les portent, sans les déconsidérer d'entrée de jeu, ce qui était très largement le cas, comme nous allons le voir, dans les travaux de sciences humaines et sociales abordant ce sujet.

La première partie de ce chapitre revient sur la construction de mon positionnement, par différentiation avec un référentiel dominant, mis en œuvre par un groupe de chercheur·euse·s avec lesquel.le·s je partage un certain nombre de privilèges épistémiques. La suite de la démonstration consiste alors à établir le fonctionnement, les ressorts de ce référentiel dominant ainsi que les moyens mis en œuvre pour m'en détacher : j'envisage dans la deuxième partie la manière dont la déconsidération des renaissances est inscrite dans une opposition entre le passé de la culture et le présent de l'énonciation culturelle. Enfin, la dernière partie montre comment ces renaissances sont sans cesse renvoyées dans les recherches qui les abordent à des injonctions révolutionnaires qui les délégitiment.

1. Me distinguer d'un positionnement oppressif avec lequel je partage de nombreux privilèges épistémiques

Dès le départ de cette thèse, j'ai engagé un travail sur mon propre positionnement. La nécessité de ce travail m'était apparue à la suite des lectures que j'effectuais pour mieux cadrer mes recherches. Parmi les lectures les plus décisives pour moi, se trouvaient celles des théoricien.ne·s du régionalisme océanien et notamment les travaux d'Albert Wendt (1976), Epeli Hau'ofa (1993, 1998 et 2008) ainsi que ceux de Teresia Teaiwa (2001, 2006) ; mais aussi les apports de la littérature scientifique dite postcoloniale et subalterne avec les textes de Frantz Fanon (1952 et 2002 [1961]) et d'Homi Bhabha (2019 [1994])[4]. Le cadre de pensée que proposent actuellement les études décoloniales a également été mobilisé, et notamment les analyses de Boaventura de Sousa Santos concernant l'épistémologie des Suds (2011 et 2016). Cependant, les travaux qui me permirent d'opérer un véritable tournant dans mon positionnement furent ceux de Donna Haraway (2007 [1988]), travaux qui relèvent de l'épistémologie féministe radicale ou, dans ce cas précis, de l'épistémologie du point de vue. Le fait de décliner ainsi un ensemble de lectures et de

4 - Cet auteur a été le plus influent dans le cadrage de mon sujet de thèse.

courants scientifiques constitue pour moi une première manière de me situer en tant que chercheuse, ce qui atteste déjà du souci que j'avais de m'autoriser à intégrer des approches critiques transdisciplinaires au cœur d'un travail disciplinaire, de ne pas en faire une marge du discours, un préambule sans réel effet structurant sur celui-ci. Ainsi, il s'agissait d'essayer d'opérer un décentrement afin de limiter autant que possible la reproduction, la reconduction même implicite de logiques coloniales qui, fautes d'être systématiquement interrogées, continuent à structurer les champs disciplinaires en sciences humaines et sociales.

Le fait d'être une chercheuse blanche, venue de France continentale, bénéficiant pendant quatre ans de l'indexation en tant qu'enseignante[5], définissait déjà une situation d'énonciation scientifique, caractérisée par différents privilèges dont des privilèges épistémiques (Borghi, 2021) par rapport aux acteur.rice·s que j'étais amenée à rencontrer. Cette situation était et est toujours indépassable, notamment parce qu'elle est en partie encorporée (Haraway, 2007 [1988] : 107). En revanche, mon positionnement et ma trajectoire pouvaient faire l'objet d'un travail permettant de repenser, d'infléchir les échanges que j'engageais avec les acteurs et actrices des renaissances culturelles, et partant, les savoirs que je construisais ensuite à partir de ces échanges.

Il s'agissait de cette manière de reconsidérer un positionnement qui ne me concernait pas seulement moi et pas moi en premier lieu, puisque je n'avais encore rien écrit, mais qui concernait le groupe auquel je prétendais appartenir avec cette thèse, le groupe avec lequel je partageais cette situation, la recherche en sciences humaines étant encore largement prise en charge au sujet de la Polynésie française par des chercheur·euse·s présentant un profil semblable au mien. Bien sûr, la difficulté à se défaire d'un point de vue dominant, surplombant, existe aussi pour les chercheur·euse·s non occidentales.aux. L'objectif est alors de reconsidérer un positionnement courant, habituel, faisant autorité dans les recherches, notamment occidentales, et tout particulièrement francophones, qui abordent les renaissances culturelles. Les quelques citations ci-dessous permettent de donner une idée de l'hégémonie de ce discours, de sa circulation à travers les décennies et entre les auteur.rice·s. Ce chapitre

5 - Après trois années d'enseignement dans le secondaire en France continentale, j'ai obtenu un détachement de 4 ans, entre 2016 et 2020, à l'université de la Polynésie française en tant que PRAG (professeure agrégée). Je ne connaissais pas ce territoire auparavant. C'est au cours de ces quatre années de détachement que j'ai commencé ma thèse.

proposera plusieurs encadrés de ce type, incluant des extraits d'entretiens et des extraits de travaux scientifiques. Ces derniers n'ont pas le même statut que les citations habituelles dans le corps du texte : chaque encadré vise à mettre en évidence et à donner une idée de l'existence de partis pris récurrents, structurants, soit dans le champ de l'énonciation culturelle, soit dans le champ de la recherche en sciences humaines, soit dans les deux champs.

Encadré 1 : La fin de non-recevoir adressée par le champ scientifique disciplinaire aux renaissances culturelles en Polynésie française.

Approche mortifère de la culture

« Tout vestige de la civilisation ancienne y a disparu depuis fort longtemps ». (Babadzan, 1982, p. 6)

Des renaissances culturelles, fruits d'une instrumentalisation

« Dans les sociétés post-coloniales comme dans l'Europe de la fin du XIXe siècle, l'invention des traditions a servi à imposer la croyance en la continuité du tissu social issu de la modernisation, et à fournir en particulier à des classes moyennes sans légitimité traditionnelle une forme d'identification collective à la nation et à son historicité imaginaire ». (Babadzan, 1999, p. 31)

Des phénomènes exogènes

« Les ancêtres imaginaires dont le Pacifique est affublé, écologistes avertis, sages mystiques, vivant en harmonie les uns avec les autres, avec les forces cosmiques et avec l'environnement sont, à bien des égards, le fruit des imaginaires occidentaux. » (Keesing, 1989, p. 29, je traduis)

« […] un effet de la planétarisation du rapport occidental moderne à la culture ». (Babadzan, 2013, p. 153)

Des phénomènes inauthentiques

« Un bricolage néo-traditionnel ». (Babadzan, 2009, p. 37)

« Une inconsciente réinvention du passé ». (Brami-Celentano, 2002, p. 650)

« Une folklorisation théâtrale (prétexte à l'amusement) ». (Ghasarian, 2014, p. 417-477)

« Les touristes en sont friands [des danses tahitiennes, 'ori tahiti] en raison de leur sincère intérêt pour les traditions polynésiennes (aussi ré-inventées qu'elles soient) et du fait de la qualité de la performance ». (Staszak, 2008, p. 151)

L'accumulation de ces citations peut sembler répétitive, elle permet cependant de rendre compte de la circulation de ces assertions, de leur grande banalité dans la bibliographie scientifique disponible.

Pour faire apparaître les partis pris de ce positionnement dominant, qui, faute d'être questionnés, peuvent se donner l'apparence à la fois de l'évidence, de l'autorité, de l'objectivité et de la neutralité, j'avais à disposition un certain nombre de ressources théoriques fournies par les courants critiques transdisciplinaires précédemment présentés. Ce

corpus me permettait notamment de penser la dimension oppressive et la fin de non-recevoir contenues dans ces analyses, lesquelles prenaient ici plusieurs formes :

- les renaissances étaient considérées comme impossibles parce que les cultures en question étaient tenues pour mortes, détruites ;
- les renaissances et le régionalisme étaient interprétés comme des phénomènes exogènes ou des instrumentalisations ;
- enfin, certaines énonciations étaient rejetées, les chercheur·euse·s statuant directement sur celles qui étaient méritantes « dynamique[s] et ajustée[s] », en rejetant d'autres, considérées comme relevant d'une « mise en scène » et je reprends ici des termes utilisés par Christian Ghasarian (2014, p. 417-477).

Ces arguments se retrouvaient aussi chez certains acteurs et certaines actrices que je rencontrais, comme ce directeur d'un musée à Moʻorea, originaire de France continentale et agronome de formation, qui, après avoir affirmé que la culture polynésienne était « détruite à 99 pourcents », m'expliqua que la renaissance culturelle relevait davantage d'une opposition à la France, à l'Occident, que d'une « véritable » recherche des « éléments caractéristiques de la culture polynésienne » (entretien réalisé à Moʻorea, mars 2021).

Plutôt que de m'en tenir à un inventaire des oppressions ainsi identifiées, et dont relève chacune de ces citations, j'ai cherché à montrer comment celles-ci étaient liées entre elles, participant, de la colonialité du champ scientifique au sens, d'une part, de la colonialité du pouvoir (Grosfoguel, 2012, p. 44), en tant qu'infériorisation des lieux, des groupes humains, et des subjectivités non occidentales et, d'autre part, de la colonialité du savoir (Walsh, 2005, p. 19), c'est-à-dire de la répression des formes autres de production et de transmission de la connaissance.

Attention, il ne s'agissait pas de dire que les travaux en question n'avaient aucun intérêt scientifique, ou même culturel (certains sont mêmes très précieux). Il s'agissait plutôt de pointer des angles morts, ce qui avait empêché la réception, la prise en compte dans le champ scientifique des renaissances culturelles en tant que mobilisations impactantes. Ces limites impliquaient aussi une relation asymétrique entre chercheur·euse·s et acteur.rice·s de l'énonciation culturelle, renforçant les privilèges des premier.ère·s. Mon objectif était de faire différemment, de faire mieux et il me semble que tout projet scientifique repose sur ce fondement (et défi).

2. Rompre avec un référentiel dominant qui oppose le passé de la culture au présent de l'énonciation culturelle

Pour faire autrement, il fallait bien comprendre comment fonctionnait ce positionnement. À nouveau, je tiens à signaler, que j'ai moi aussi pu reconduire, dans un premier temps, et de manière partielle, certaines des analyses proposées. Je ne m'exclus pas de la critique que je vais dresser. Au commencement de la thèse, j'ai par exemple participé de la fascination pour le passé de la région : c'était même le point de départ de mes questionnements de supposer que la maîtrise ancienne, précoloniale de la navigation à longue distance avait permis le développement d'un système-monde dans le Pacifique que le régionalisme océanien actuel réactivait. Il a fallu que sorte un film comme *Vaiana* (2016, Clements et Musker) et que j'ai accès à un ouvrage tel que *Le Peuple de la mer* (Desclèves, 2010), offrant tous deux une représentation caricaturale de la fascination pour le passé naval de la région, pour que je puisse prendre conscience du poids idéologique et du fonctionnement simpliste de telles représentations. Cette célébration du passé invisibilisait tout d'abord l'existence actuelle, le renouveau qu'a connu récemment la navigation dite « traditionnelle » en Océanie ; cette célébration du passé contribuait à tenir la colonisation pour un impact fatal, ayant irrémédiablement remis en cause toute continuité avec la situation actuelle des peuples océaniens. À la faveur de ce biais, le glorieux passé de la région est opposé à son piteux présent, ce dernier étant analysé en termes d'occidentalisation irrépressible, de réinventions fallacieuses. Jouer le passé contre le présent peut sembler relever d'une démarche imparable dans la manière de renouveler la déconsidération des populations autochtones d'Océanie, sans pouvoir être taxé d'européocentrisme (Staszak, 2003). Cette démarche ouvre grand la voie à la figure du *white savior*, ou du « sauveur scientifique », qui se place en position d'autorité vis-à-vis de l'énonciation culturelle actuelle en faisant valoir sa maîtrise du passé, vis-à-vis de populations dont les procédures de connaissance de ce passé sont méprisées.

Et l'on commence ici à toucher du doigt l'un des éléments qui fonde le positionnement scientifique habituel vis-à-vis des renaissances culturelles en Polynésie française : l'attrait pour le passé de la région[6], l'autorité que

6 - En Océanie, et tout particulièrement en Polynésie française, il existe un tropisme de l'anthropologie et de la sociologie vers l'histoire et l'archéologie précoloniales, comme en attestent de nombreux travaux, tels ceux de Frédéric Torrente (2012), Jean-Claude Teriierooiterai (2013) ou bien sûr les travaux plus anciens d'Alain Babadzan (1982). Cette tendance existe également dans le sens inverse,

confère la connaissance scientifique de celui-ci, notamment lorsqu'il est opposé aux énonciations actuelles. Toutes les disciplines ne disposent pas de la même autorité sur le passé, celle-ci est notamment concentrée entre les mains des historien.ne·s, des archéologues mais aussi des ethno-historien.ne·s. Les autres chercheur·euse·s en sciences humaines, les anthropologues en premier lieu, valorisent souvent quant à elles·eux, les échanges avec les vieilles et les vieux (Dening, 1980, p. 1) qui, du fait de leur âge et donc de leur plus grande maîtrise de la culture ancienne légitime, entretiennent un lien fort avec le passé. Il·elle·s valorisent aussi les espaces suffisamment reculés pour que l'on puisse considérer qu'une partie de la culture ancienne y a persisté (Babadzan, 1982, p. 6 ; Ghasarian, 2014 p. 417-477). Il y a ainsi quelque chose qui relève de la performance scientifique dans le fait de parvenir à accéder puis à renseigner ces espaces et ces temporalités. Cette performance fonde la légitimité des chercheur·euse·s à statuer, voire à authentifier, l'énonciation actuelle.

Attention, je ne suis pas en train de dire que ces travaux (dans leur diversité) n'ont présenté aucun intérêt. Ils ont permis d'identifier des sources qui, à leur tour, ont permis de mieux connaître les cultures en question, et notamment les cultures précoloniales et d'alimenter le réservoir de la différence, le réservoir de l'énonciation. Les résultats de ces démarches ont pu être mobilisés par les acteur.rice·s des renaissances, contribuant ainsi à une interdiscursivité entre énonciation culturelle et scientifique. Mais ces travaux ont aussi nourri des asymétries, les acteur.rice·s de l'énonciation culturelle composant avec cette asymétrie et les écarts de référentiel comme en attestent les deux citations de l'encadré 2, ci-contre.

Apparaît ici à nouveau le caractère indépassable des situations, lequel n'empêche pas la relation, l'existence d'une situation de communication, qui se fonde sur une réadaptation du propos scientifique occidental par rapport au référentiel autochtone de départ.

---

de l'archéologie vers l'anthropologie, en plaçant toujours les périodes précoloniales au cœur de l'analyse, comme en témoigne la récente soutenance d'habilitation à diriger des recherches de Guillaume Molle (2023), intitulée « Construire une archéologie anthropologique du monde insulaire polynésien ».

Encadré 2 : Réadapter le savoir scientifique occidental au contexte de l'énonciation

Heretu Tetahiotupa, tatoueur, réalisateur, Nuku Hiva, entretien réalisé en décembre 2019 :
« On a tout le travail [scientifique] qui est analytique qui a été fait avec un filtre occidental […] Et en fait leur travail à eux [Teiki Huukena et Edgar Tetahiotupa], ils ont bouffé toute cette nourriture scientifique occidentale mais ils l'ont couplée avec une vision marquisienne, c'est-à-dire la pensée, la langue, les légendes, toutes les connaissances en fait que n'avaient pas ces scientifiques. Le contact des deux ça donne une vision tridimensionnelle de la culture des ancêtres. »

Ken Taaviri, chef de troupe de Ua Huka au Matavaa (festival des arts des îles Marquises) de Ua Pou, entretien réalisé en décembre 2019 :
« Mon objectif c'est de vraiment connaître la vraie identité. […] Je suis obligé de travailler avec les scientifiques, les archéologues, tout ça. […] Moi je les écoute. Eux ils disent. Je les écoute, je reçois mais je pense comme un Marquisien. Je pense comme un Marquisien. »

Il existe un autre point de convergence entre le propos scientifique et celui de l'énonciation culturelle concernant cette fois la valorisation des espaces reculés et le lien plus direct avec le passé que l'on pourrait y expérimenter, par opposition avec les espaces plus centraux réputés acquis à une modernité occidentale hégémonique. Je reproduis ici, à nouveau, un ensemble de citations qui permettent de rendre compte de cet intérêt commun pour les espaces marginaux (encadré 3).

Encadré 3 : Une valorisation commune des espaces reculés ?

« Le choix […] de l'île de Rurutu […] se justifie à plusieurs titres. Eloignées de Tahiti et du monde urbain, des îles comme Rurutu et Ra'ivava'e […] à l'organisation sociale encore fortement structurée, sont réputées pour avoir maintenu leurs traditions. […] ». (Alain Babadzan, 1982, p. 6)

« Un de mes principaux objectifs était d'aller le plus souvent possible dans la forêt, à l'extérieur des villages, avec autant de personnes différentes que je pouvais, afin de mieux comprendre la manière dont les Marquisien. ne. s considèrent, valorisent et utilisent leur patrimoine et leur terre. » (Emily Donaldson, 2016, p. 29, je traduis)

« On est monté à Hohoi [à Ua Pou] le mercredi. On a dansé, là c'est différent. Tu vas ressentir que le site Hohoi… c'est ça le vrai partage. Pas Anau [dans le village principal de l'île], c'est moderne. » (Tetahai, chef de groupe de Nuku Hiva lors du Matavaa de Ua Pou, décembre 2019, Nuku Hiva)

« La vallée c'est chargé, tu retrouves les gestes. » (Hinatea Colombani, fondatrice du centre culturel et artistique Ario'i, mars 2020, Tahiti)

Pour bien comprendre ce qui se joue dans cette valorisation des espaces reculés[7], à la fois chez les chercheur·euse·s en sciences humaines et chez les acteur.rice·s de l'énonciation culturelle, j'ai détourné la métaphore de la « plage » développée par Greg Dening au sujet des Marquises et je l'ai associée à la théorie développée par Homi Bhabha sur l'énonciation culturelle et le *Third Space*. En effet, chez Greg Dening (1980, p. 3, je traduis), la plage est :

> *Il s'agit d'une métaphore qui s'impose dans l'univers océanique du Pacifique où les îles sont partout et où, pour y accéder ou pour en partir, pour les faire exister ou les transformer, des plages doivent être traversées. Mais les îles et les plages dont je parle relèvent moins d'une quelconque réalité physique que culturelle. Elles sont les îles que les hommes et les femmes créent en conférant aux catégories, aux rôles, aux institutions qu'ils définissent une existence réelle, elles sont les plages dont ces populations s'entourent à travers leurs définitions du « nous » et du « eux ».*

Chez Homi Bhabha (1994, p. 54, je traduis), le *Third Space* joue le rôle suivant :

> *Le recours au « Third Space » de l'énonciation, qui fait de la structure de signification et de référencement un processus ambivalent, brise le miroir de représentation en fonction duquel la connaissance des cultures est habituellement présentée comme un code intégré, ouvert et en expansion. Le recours à un tel concept défie de manière très rigoureuse notre sens de l'identité historique des cultures vues comme des forces d'homogénéisation et d'unification, authentifiée par un passé originel, maintenu en vie dans les traditions nationales d'un peuple. Autrement dit, la temporalité disruptive de l'énonciation déplace le récit de la nation occidentale que Benedict Anderson décrit avec tant de perspicacité comme étant écrit dans un temps sériel homogène.*

En associant ces deux modèles, j'ai pu en créer un troisième concernant le positionnement mais aussi la trajectoire suivie par l'ensemble des protagonistes (scientifiques et acteur.rice·s des renaissances culturelles en Polynésie française) : le modèle de « l'île » (figure 1).

7 - Attention, tou.te·s les acteur.rice·s de l'énonciation culturelle en Polynésie française et en Océanie ne reproduisent pas cet attrait pour les marges du territoire. Certain·e·s en sont même très critiques et identifient un risque d'exclusion pour les populations urbaines océaniennes dont l'énonciation pourrait être délégitimée du fait de leur ancrage dans des espaces centraux. C'est le cas de Steve Chailloux (député indépendantiste du Tāvini Huira'atira, ancien professeur de reo tahiti et de culture polynésienne, entretien réalisé à Pape'ete, en mars 2021) et du scientifique et romancier samoan Albert Wendt (1976, p. 54). Cette position est cependant très minoritaire parmi les acteur.rice·s rencontré·e·s en Polynésie française.

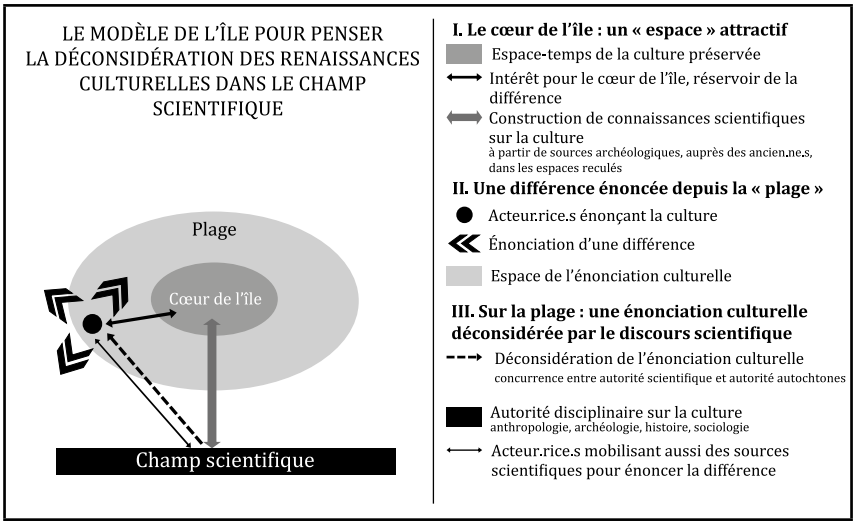


Figure 1 : Le modèle de l'île

On aura compris que l'« île » ici représentée n'est pas vraiment une île. Je répète que c'est une métaphore. D'ailleurs, l'espace concerné serait plutôt celui de l'archipel que de l'île, car c'est davantage à cette échelle que se pense l'unité culturelle en Polynésie française (Mury, 2022, p. 173). Cette métaphore oppose la plage et le cœur de l'île. Le cœur de l'île est l'espace de la culture préservée, moins influencée par l'extérieur, c'est aussi l'espace où la culture se vivrait, sans avoir besoin d'être énoncée. Cet espace est ainsi davantage associé au passé.

À l'inverse, la plage est pleinement contemporaine. Elle est l'espace de l'interaction avec l'extérieur et des jeux d'influences, des rencontres aussi. Ces rencontres ne concernent pas que l'Occident. Elles concernent la capacité de l'énonciation culturelle à créer une situation de communication, notamment parce que l'énonciation culturelle suppose une réception, une réception assurée par les autres habitant·e·s de l'île, celles et ceux de l'île voisine, d'un autre archipel, d'un autre pays, et plus loin encore. La plage est l'espace de la « relation » au sens où un auteur comme Édouard Glissant l'entend (1997). Tout étranger et toute étrangère arrive par la plage, mais c'est la performance consistant à traverser la plage et à rejoindre le cœur de l'île qui fonde l'autorité scientifique. Elle est ensuite à l'origine d'un rapport de concurrence entre acteur.rice·s de l'énonciation culturelle et chercheur·euse·s, un rapport de concurrence déjà décrit par Jonathan Friedman (1993, p. 173).

L'énonciation culturelle se fonde, quant à elle, sur un jeu de va et vient entre la plage et le cœur de l'île. Contrairement au cœur de l'île, l'énonciation culturelle suppose un acteur ou une actrice, voire un collectif, qui se trouve en position liminaire, intermédiaire. C'est, entre autres, ce dont Homi Bhabha a voulu rendre compte lorsqu'il parlait d'hybridité de l'énonciation. L'énonciation de la différence est toujours déjà hybride, mais cette hybridité n'a rien à voir avec un mélange des cultures. Par rapport à une culture qui sert de référence, l'énonciation ne reproduit pas le bloc d'origine, elle ne reproduit pas le cœur de l'île. Elle le prolonge en le transformant partiellement, à la marge (Bhabha, 1994, p. 3). C'est ainsi que cette énonciation, même quand elle se réfère directement au passé, comme c'est le cas dans les processus de renaissance culturelle, reste pleinement contemporaine.

En revanche, le positionnement scientifique que je considère comme problématique, revendique un ancrage dans le cœur de l'île et s'autorise à partir de ce positionnement à juger ce qui se produit sur la plage, en réaffirmant l'écart qui existe entre ces deux « espaces » sans chercher à saisir ce qui se joue de spécifique, de contemporain, sur la plage. Ceci, comme lorsqu'Alain Babadzan (1982, p. 6) conteste aux populations autochtones de Polynésie française toute possibilité de connaître le passé précolonial préchrétien, leur démarche ne pouvant leur permettre de remonter en deçà d'une première acculturation liée à la christianisation des îles en question.

Dès lors, il s'agissait pour moi d'assumer de me tenir sur la plage, d'y rester, de ne pas prétendre pénétrer le cœur de l'île, de considérer aussi, mais il s'agit d'un autre problème, que ma présence suffisait à recréer, à chaque fois, les conditions de la plage. Et ceci tient également aux conditions dans lesquelles j'ai effectué ma recherche : bien que j'aie vécu un peu plus de quatre ans en Polynésie française, je ne suis pas restée des mois dans une famille d'une île peu accessible, je n'ai pas fait le choix d'un travail ethnographique de terrain long ou d'observation participante. Mon activité de professeur agrégée à l'université ne me l'aurait pas permis. Surtout, ce n'était pas mon objectif. J'affirme, en effet, que je ne travaille pas sur le même sujet que les chercheur·euse·s qui s'intéressent au cœur de l'île. L'amalgame entre le cœur de l'île et la plage a en effet été favorisé par un usage très courant mais néanmoins flou du terme « culture » ne permettant plus de distinguer la réification (pétrification) de la culture de l'énonciation

de celle-ci (Bhabha, 1994)[8]. L'investissement scientifique du socle, du cœur de l'île, ne peut signifier que seul·e·s les chercheur·euse·s sont habilité·e·s à le connaître, il existe à chaque fois une épistémè, un ensemble de connaissances sur celui-ci, faisant l'objet de régulations propres au groupe de référence.

À partir de là, il apparaît qu'étudier les renaissances culturelles de Polynésie française, c'est travailler sur un type de mobilisation sociale et politique qui questionnent de fait la colonialité du pouvoir en énonçant une différence dans le présent, en se fondant sur le socle (et donc en partie sur le passé) comme réservoir de cette différence après que celle-ci a été infériorisée.

Dès lors, le fait de remarquer l'existence d'un écart entre la culture ancienne et le fruit de l'énonciation actuelle (encadré 1) apparaît comme un truisme peu pertinent, puisque l'énonciation de la différence est aussi une manière d'affirmer l'existence d'autres manières d'être au monde pleinement contemporaines, des manières d'être au monde qui composent, résistent, s'articulent nécessairement avec un ordre dominant actuel, marqué par la colonialité, et donc par l'influence de l'Occident. De même, le fait de remarquer que l'énonciation culturelle s'ajuste au contexte, qu'elle répond à des besoins contemporains (encadré 1), qu'elle n'est pas une simple répétition, constitue justement la preuve que le socle et l'énonciation culturelle sont deux choses distinctes.

Mais alors, comment construire un positionnement scientifique pertinent et non oppressif ou moins oppressif vis-à-vis de ces renaissances culturelles, depuis la plage ?

3. Rompre avec un référentiel qui projette des injonctions révolutionnaires sur les énonciations culturelles

Le fait d'assumer de se tenir sur la plage ne prémunit pas contre tous les risques d'assignation et d'oppression épistémique. Ce n'est pas uniquement au nom de leur autorité sur le passé que les chercheur·euse·s déconsidèrent les renaissances culturelles.

8 - La difficulté réside ici dans le fait que l'énonciation culturelle suppose elle-même chez les acteur.rice·s qui la prennent en charge l'identification d'un socle de référence, une culture de référence, à laquelle ces acteur.rice·s se rattachent et qu'il·elle·s prolongent *via* l'énonciation. En déplaçant l'étude du côté de l'énonciation, il s'agit de tenir pour acquis que ce socle est une construction sociale (suscitant un consensus très précaire).

Encadré 4 : Déconsidérer l'énonciation culturelle au nom du futur souhaité par les chercheur·euse·s

« Un discours profondément radical (qui remet en question les hypothèses de base) aspirerait à nous libérer du passé, à la fois celui de nos ancêtres et celui de la domination (coloniale ou autre), ainsi qu'à les utiliser comme symboles politiques ». (Keesing, 1989, p. 7)

« À Tahiti, le traditionalisme a pour effet […] d'évacuer toute analyse de la société polynésienne en termes d'inégalités sociales […] ». (Babadzan, 2009, p. 59)

« Ce sont, précisément ceux qui ont été et sont encore, à la fois, les premières et les dernières victimes des idéologies nationalistes, celles "de la terre et du sang", qui sont contraints aujourd'hui, pour réaliser leur identité, de s'inventer de toutes pièces la "terre", le "sang", la "langue", l'"ethnie" (qui n'est qu'un euphémisme pour dire la "race") ou la "culture", etc., tous les critères "objectifs" qui peuvent servir de "preuves" à l'identité et de motifs pour la revendication de cette identité. [...] Cela doit être entendu comme ceci : "Nous (stigmatisés) sommes chez nous, dans notre espace stigmatisé qui nous stigmatise et que nous stigmatisons". » (Sayad, 1999, p. 450)

Dans ces citations, les renaissances culturelles sont déconsidérées au nom cette fois d'une injonction révolutionnaire projetée sur ces énonciations sans que la légitimité d'une telle démarche ne soit justifiée. Et ceci n'est pas propre à l'Océanie, comme le montre la citation d'Abdelmalek Sayad. Un futur souhaitable est opposé à l'énonciation culturelle pour la déconsidérer.

On remarque ici que certains auteurs ont pu combiner injonction révolutionnaire et autorité sur le passé. Ceci renvoie à « l'invention de la tradition », une controverse qui a animé le champ des recherches en Océanie dans les années 1990 – 2000[9]. Il existe, de fait, une grande méfiance dans le champ scientifique vis-à-vis des mobilisations se fondant sur la culture (encadré 4). Celles-ci sont régulièrement associées à des logiques instrumentales, quand elles ne sont pas supposées faire le jeu des élites, ou tout simplement renvoyées dans les limbes du champ scientifique lorsque c'est plus généralement la culture qui fait l'objet d'une déconstruction. Ainsi là où, contrairement à la Polynésie française, dans d'autres pays d'Océanie, les renaissances ont favorisé l'émergence d'un nationalisme culturel, certain·e·s auteur.rice·s ont regretté que ce ne soit pas l'État, ou l'ethnicité qui soit remis en question tout simplement (Keesing, 1989, p. 33). Les renaissances empêcheraient donc les peuples océaniens de mettre en œuvre les révolutions antipatriarcales, antibourgeoises, anticapitalistes, antiétatiques dont ils auraient besoin, selon ces chercheurs.

9 - Pour une présentation plus détaillée de ce débat, voir l'article paru dans la revue *Sociétés plurielles* (Mury, 2023).

Il existe ici un purisme auquel j'ai également pu participer, de manière différente, lorsque, à la suite d'une communication et d'une enquête exploratoire en Nouvelle-Calédonie en 2019, je me suis surprise à penser que j'aurais peut-être préféré travailler sur les renaissances culturelles kanak, notamment parce que le lien entre celles-ci et le projet indépendantiste était souvent plus explicite qu'en Polynésie française. Plutôt que d'étudier les effets, la construction de ces mouvements tels qu'ils sont, j'ai plaqué un projet que je considérais comme « bon » en soi. Et j'ai pris conscience de ce biais après avoir effectué une partie des entretiens de ma thèse, ce qui signifie que je le retrouve, dans certains des échanges retranscris, ce dont je m'excuse et que je regrette (encadré 5).

Encadré 5 : Une injonction révolutionnaire envahissante et oppressive

Entretien avec Heretu Tetahiotupa, Anaho (Nuku Hiva), décembre 2019 :

— (Moi) Mais ta démarche, tu la définis comme politique ?

— Je sais pas ce que ça veut dire… idéologique, spirituelle, philosophique.

— (Moi) T'es dans le rejet quand même de quelque chose ?

— Je sais pas… je vis avec mon temps… tu vois… en fait je tends vers quelque chose. Je dirais pas que je rejette parce que les choses, c'est pas quelque chose que je rejette, c'est plus quelque chose… comment dire ? Je pense qu'il y a des choses qui sont intéressantes à développer.

— (Moi) Mais c'est pas une vision combative ?

— J'ai pas envie de faire ça par le conflit. Je pense pas que les choses évoluent par le conflit en fait, mais par l'inspiration. C'est comme ça qu'on peut avoir le plus gros impact, l'impact le plus puissant, il est par l'inspiration.

On touche ici à ce qui m'est apparu comme l'autre grand écueil, l'autre grande forme d'oppression épistémique vis-à-vis des renaissances culturelles : la propension des chercheur·euse·s à penser être en mesure d'avoir une longueur d'avance sur ces mouvements, à pouvoir dire ce qui devrait s'y passer, la voie qui devrait y être poursuivie et, à juger leurs acteur.rice·s, les démarches mises en œuvre *via* ces mouvements à l'aune de ces éléments. J'ai mis du temps à me départir de cette tendance. Ce sont, cette fois, les travaux de B. de Sousa Santos (2011 et 2016) qui m'ont permis de penser une dernière dimension-clef de mon positionnement : celui consistant à assurer l'« arrière-garde théorique » (Sousa Santos, 2016, p. 64) des renaissances culturelles pour être en mesure de renseigner leur dimension transformative effective, cette dimension que l'injonction révolutionnaire tend justement à invisibiliser. B. de Sousa Santos explique ainsi : « Nous n'avons donc pas tant besoin d'alternatives que d'une réflexion alternative sur les alternatives. […] plus que de théories d'avant-garde nous avons

besoin de théories d'arrière-garde conçues comme une recherche qui suivrait de très près le travail sur le changement des mouvements sociaux » (2016, p. 61-63).

Un tel positionnement introduit une rupture vis-à-vis d'un habitus scientifique constructiviste en vertu duquel les chercheur·euse·s en SHS ont valorisé l'avant-garde, si ce n'est le surplomb vis-à-vis des énonciations culturelles. Être à l'arrière-garde de mouvements sociaux et culturels, telles que les renaissances que j'étudie, revient à affirmer un engagement de ma part vis-à-vis de ces renaissances, un engagement qui ne porte pas sur le socle, on l'aura compris, mais sur les effets de ces mobilisations. En m'appuyant sur la notion de colonialité promue par les études décoloniales, considérant que certains mécanismes liés à la colonisation continuent de se reproduire selon des modalités qui ne relèvent pas simplement de l'héritage, j'ai ainsi pu analyser la manière dont les acteur.rice·s du matavaa o te Henua Enata (la renaissance marquisienne) alimentaient une opposition directe à la centralisation interne à la Polynésie française, contestant la concentration des pouvoirs et des moyens à Tahiti. De même, mon étude de la renaissance mangarévienne m'a permis d'identifier la façon dont ses acteur.rice·s participent d'une critique du référentiel patrimonial dominant, lequel a historiquement marginalisé leur archipel.

Ainsi, la feuille de route était claire, en favorisant la réception des renaissances culturelles dans le champ scientifique à partir des apports, des concepts des courants critiques transdisciplinaires, il s'agissait d'assurer l'arrière-garde théorique de ces mouvements, ce qui pourrait contribuer à conférer une légitimité scientifique à ces renaissances, en tant que phénomènes socio-culturels incontournables en Polynésie française. Ceci pourrait également concourir à réformer le champ scientifique, afin qu'il soit moins oppressif vis-à-vis de l'énonciation culturelle.

Conclusion

La réflexivité que suppose le travail de positionnement que j'ai engagé pour ma thèse nécessitait de penser ma propre situation en tant que chercheuse pas simplement sous l'angle de l'individualité mais aussi du collectif, mon appartenance de fait à certains groupes m'obligeant à étudier le fonctionnement de ceux-ci, leur attitude vis-à-vis des renaissances culturelles de Polynésie française. J'ai ainsi pu mettre en évidence l'existence de partis pris et de postures très structurantes opposées par le champ de la recherche en sciences humaines à ces renaissances culturelles, ces postures

reposant sur l'autorité scientifique sur le passé ainsi que sur différentes formes d'injonction révolutionnaire. En modélisant les interactions entre ces deux champs, celui de la recherche et celui de l'énonciation culturelle, avec la métaphore puis le schéma de l'île (figure 1), j'ai pu définir un positionnement explicite, assumant une approche ancrée sur la plage, focalisée sur l'énonciation culturelle. Le fait de ne plus prétendre accéder au cœur de l'île, m'a permis d'envisager un positionnement d'arrière-garde scientifique vis-à-vis des renaissances étudiées, m'autorisant à examiner leur portée transformative en même temps que les mécanismes de régulation qui les caractérisent. Alors, évidemment, dans cet exercice de positionnement, d'autres éléments sont entrés en ligne de compte, des éléments qui relèvent davantage de mon parcours individuel. J'ai fait le choix de ne pas les présenter ici, par manque de place mais aussi certainement par pudeur. Je dirais simplement pour conclure que le rapport à la différence s'apprend, qu'il suppose une socialisation dans laquelle s'exercer à ne pas considérer ses propres normes, surtout quand elles sont dominantes, comme systématiquement légitimes. Et cet apprentissage est toujours en cours, ce qui signifie que mon positionnement va encore évoluer. Ce texte sera alors le témoignage d'un moment où j'ai pu avoir la satisfaction de stabiliser mon positionnement avant de reprendre mon cheminement réflexif. Les journées d'études ERALO « Construire une posture de recherche implicante et impactante » ont ainsi permis de créer un espace où il était possible de prendre le temps de la réflexivité scientifique, et d'en faire un sujet d'étude à part entière sans la décontextualiser. Il me semble en effet bien rare que cette dimension de plus en plus présente dans les thèses en sciences humaines puisse être analysées en dehors de celles-ci, et donner lieu à de réels échanges collectifs.

Références

Babadzan Alain, 1982, *Naissance d'une tradition. Changement culturel et syncrétisme religieux aux îles Australes (Polynésie française)*, Paris, ORSTOM.

— 1999, « Avant-propos. Culture, coutume, nation : les enjeux d'un débat », *Journal de la Société des Océanistes*, vol. 109, n° 2, p. 7-12.

— 2009, *Le spectacle de la culture, globalisation et traditionalisme en Océanie*, Paris, L'Harmattan.

— 2013, « Les ressources de la culture », *Hermès*, vol. 65, n° 1, p. 153-159.

Bhabha Homi, 1994, *The location of culture,* London, Routledge.

— 2019 [1994], *Les lieux de la culture, une théorie postcoloniale,* Paris, Payot.

Borghi Rachele, 2021, *Décolonialité & privilège*. *Devenir complice*, Paris, Éditions Daronnes.

Brami Celentano Alexandrine, 2002, « La jeunesse à Tahiti : renouveau identitaire et réveil culturel », *Ethnologie française*, vol. XXXII, nº 4, p. 647-661.

Dening Greg, 1980, *Islands and Beaches, Discourse on a Silent Land: Marquesas 1774-1880*, Honolulu, The University of Hawai'i Press.

Desclèves Emmanuel, 2010, *Le peuple de l'océan. L'art de la navigation en Océanie*, Paris, L'Harmattan.

Donaldson Emily, 2016, "Living with sacred lands: negotiating sustainable heritage management and livelihoods in the Marquesas islands", thèse de doctorat, McGill University, Canada.

Dormeau Léna, 2023, « Dire sa souffrance ou exister autrement : résiliences individuelles et résistance subalterne », *Psychologies, Genre et Société* [En ligne], vol. 1.

Fanon Frantz, 1952, *Peau noire, masques blancs,* Paris, Éditions du Seuil.
— 2002 [1961] (rééd.), *Les damnés de la terre,* Paris, La découverte / Poche.

Friedman Jonathan, 1993, "Will the real Hawaiian please stand: anthropologists and natives in the global struggle for identity", *Bijdragen tot de taal-, land-en volkenkunde*, (4de Afl), p. 737-767.

Ghasarian Christian, 2014, *Rapa, île du bout du monde, île dans le monde,* Paris, Demopolis, coll. Quaero.

Glissant Édouard, 1997a., *Traité du tout-monde*. *Poétique IV,* Paris, Gallimard.

Grosfoguel Ramón, 2012, « Un dialogue décolonial sur les savoirs critiques entre Frantz Fanon et Boaventura de Sousa Santos », *Mouvements*, vol. 72, nº 4, p. 42-53.

Haraway Donna, 2007 [1988], « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », *Manifeste cyborg et autres essais*, Paris, Exils, p. 107-142.

Hau'ofa Epeli, 1993, *A New Oceania:Rediscovering Our Sea of Islands,* Suva, The University of the South Pacific School of Social and Economic Development, Beake House.
— 1998, "The Ocean in Us", *The Contemporary Pacific*, vol. 10, nº 2, p. 391-410.
— 2008, *We are the ocean,* Honolulu, University of Hawaii Press.

Keesing Roger M, 1989, "Creating the past: Custom and identity in the contemporary Pacific", *The Contemporary Pacific*, vol. 1, nos 1/2, p. 19-42.

Molle Guillaume, 2023, « Construire une archéologie anthropologique du monde insulaire polynésien », soutenance d'habilitation à diriger des recherches, [En ligne], https://www.youtube.com/watch?v=yEPNfXT856g&ab_channel=Universit%C3%A9delaPolyn%C3%A9siefran%C3%A7aiseUPF, consultée le 13 mars 2024.

Mury Florence, 2022, « Les échelles des renaissances culturelles en Polynésie française », thèse de géographie, Université de Limoges.

Quijano Aníbal, 2000, « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina », *in* Edgardo Lander (dir.), *La Colonialidad del Saber : Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, p. 201-245.

Saura Bruno, 2020, *Un poisson nommé Tahiti, mythes et pouvoirs aux temps anciens polynésiens (Tahiti, Rai'ātea, Hawaii, Nouvelle-Zélande)*, Tahiti, Au vent des îles.

Sayad Abdelmalek, [1997] 1999, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Éditions du Seuil.

Sousa Santos Boaventura de, 2011, « Épistémologies du Sud », *Études rurales*, nº 187, p. 21-49.
— 2016, *Épistémologies du Sud*. *Mouvements citoyens et polémique sur la science*, Paris, Éditions Desclée de Brouwer.

Staszak Jean-François, 2003, *Géographies de Gauguin*, Paris, Bréal.
— 2008, « Danse exotique, danse érotique. Perspectives géographiques sur la mise en scène du corps de l'Autre (XVIIIe-XXIe siècles) », *Annales de géographie*, vol. 660-661, nos 2-3, p. 129-158.

Teaiwa Teresia, 2001, "L(o)osing the Edge", *The Contemporary Pacific*, vol. 13, nº 2, p. 343-357.

— 2006, “On analogies: Rethinking the Pacific in a global context”, *The Contemporary Pacific*, vol. 18, nº 1, p. 71-87.

Teriierooiterai Jean-Claude, 2013, « Mythes, astronomie, découpage du temps et navigation traditionnelle : l’héritage océanien contenu dans les mots de la langue tahitienne », thèse de doctorat, université de la Polynésie française.

Torrente Frédéric, 2012, *Buveurs de mers, Mangeurs de terres, Histoire des guerriers de Anaa, atoll des Tuamotu*, Papeʻete, Te Pito o te fenua.

Walsh Catherine E, 2005, *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*, Quito, Editorial Abya Yala.

Wendt Albert, 1976, “Toward a new Oceania”, *Mana review*, vol. 1, nº 1, p. 49-60.

Filmographie

Clements Ron et Musker John, 2016, Vaiana. La légende du bout du monde, Walt Disney Animation Studio, 107 min.

Considérations éthiques préalables à des actions de médiation scientifique et culturelle aux Antilles pour la lutte contre la contamination au chlordécone.

Aurélie Pourrez,
Chercheure en Sciences de l'Information et de la Communication
UR3476 CREM, Université de Lorraine

Introduction

Chercheure en sciences de l'information et de la communication, nos domaines de recherche sont la médiation scientifique, la communication en santé et la communication environnementale dans une approche *One Health*. Nous avons été sollicitée pour diriger un *workpackage* de médiation scientifique dans un projet interdisciplinaire visant, entre autres, à assurer une décontamination des bovins pollués par le chlordécone, avant consommation par la population antillaise[1], et à assurer une médiation auprès de différents publics : population, politiques, éleveurs. Avec le laboratoire caribéen de sciences sociales (LC2S) de la Martinique devant également participer au projet, nous nous étions répartis le terrain de façon géographique : recherche qualitative et recherche-actions à la Martinique pour le LC2S et à la Guadeloupe pour le Centre de Recherche sur les Médiations (CREM), notre laboratoire. Malgré le financement non obtenu, les enjeux de la pollution au chlordécone, en partie développés lors du colloque « Connaître pour agir » en 2022 auquel nous avons pu assister, ont confirmé notre engagement dans la recherche et la médiation pour la lutte contre la contamination au chlordécone. N'ayant appréhendé localement ces enjeux que partiellement et brièvement lors du colloque, seuls un état de l'art et une veille médiatique de presse nationale ont pu participer à notre proposition du terrain. Ne demeurant pas aux Caraïbes, une question de légitimité scientifique se pose d'emblée : quelle objectivité atteindre et comment opérer une contextualisation ? En effet, même si

1 - L'adjectif « antillais » employé ici se réfère aux deux îles où sont cultivées les bananes : la Martinique et la Guadeloupe. Nous nous permettons l'emploi de l'adjectif pour désigner uniquement ces deux îles, alors que les Antilles françaises, dans le vaste archipel des Caraïbes, sont constituées de la Martinique, la Guadeloupe, mais aussi de La Désirade, de Marie-Galante, des Saintes, de Saint-Barthélémy et de Saint-Martin.

tout chercheur en sciences humaines assume une certaine subjectivité persistante en méthodologie qualitative, comment assurer une objectivité cohérente à travers la constitution d'un corpus d'articles de presse et d'articles scientifiques lors de la préparation du *design* d'étude ? En ce sens, quelle contextualisation peut être réalisée sans jamais n'avoir été éprouvée par les réalités du terrain ?

Nous nous sommes donc appliquée à créer des relations avec des interlocuteurs locaux pour amorcer la constitution d'un réseau. Aussi, avons-nous participé à des actions de médiation avec l'Institut Technique d'ÉLevage guadeloupéen (ITEL) et avec l'académie de la Martinique. Nous avons été sollicitée pour un séminaire hybride de formation des enseignants de Martinique pour aborder l'enjeu de loyauté potentiellement éprouvé par les enfants entendant des discours présentés comme contradictoires entre l'espace scolaire et l'espace familial. Aujourd'hui, nous maintenons ce lien avec l'académie de Martinique pour les séminaires, mais également pour un projet de recherche sur la médiation scientifique mobilisée dans l'enseignement à partir des recherches scientifiques présentées lors du colloque et la constitution de ressources pédagogiques. Pour l'ITEL, l'objectif était de permettre un espace de discussion entre éleveurs, associations guadeloupéennes relative à la pollution au chlordécone et politiques. Cet objectif a été atteint avec confirmation de notre réserve au début du projet : le manque de représentativité de la population et de ses modalités de consommation, mais aussi des éleveurs ne pouvant, ou ne souhaitant pas, faire de déplacement jusqu'à l'ITEL. À partir de là, une recherche participative a été co-construite et nous avons obtenu un financement ANR[2] pour les deux années à venir. Une étude de la « vente sous le manguier » en Guadeloupe visera à sécuriser les circuits informels de viande bovine en Guadeloupe, grâce aux recommandations de chercheurs du laboratoire animal et agroécosystèmes, (UR L2A, ex-Animal et Fonctionnalité des Produits Animaux), tout en respectant les pratiques de la population et en luttant contre sa contamination.

Pour l'un et l'autre projet de recherche, le contexte socio-politique des Antilles invite à l'élaboration d'une posture de recherche tenant compte, non seulement des perspectives sociétales pluriverselles sur les conséquences du chlordécone, mais aussi du traitement juridique en cours

2 - ANR « Science par et pour la société. Ambitions innovantes ». Projet GwadaSafeMeat, ANR-23-SSAI-0014, coordonné par Aurélie Pourrez, impliquant l'ITEL, l'INRAE, le L2A et le CREM.

quant à la reconnaissance de la responsabilité de l'État attendue par la population[3]. Nous aborderons donc, tout d'abord, le contexte de recherche en évoquant la pollution au chlordécone et ses enjeux socio-politiques, mais aussi l'injonction plus ou moins tacite à proposer des stratégies de communication induites par une méconnaissance de notre discipline universitaire. Le terme communication fait en effet plus écho dans la société à une agence de communication ou des capacités de communicants médiatisés ou non qu'au dynamisme de recherche d'une communauté de chercheurs en sciences de l'information et de la communication. Ensuite, nous développerons les choix épistémologiques participant à la déconstruction et reconstruction de notre posture de recherche. Si chaque nouveau terrain invite à une déconstruction, ne pas vivre aux Antilles impose une mise à distance des représentations collectives hexagonales sur l'histoire passée et présente des Antilles. Enfin, des considérations éthiques imposent une réflexivité permanente quant aux choix méthodologiques et à la portée et aux limites des résultats.

1. L'importance de la contextualisation dans la recherche d'objectivation

Les problématiques et hypothèses de recherche sont souvent ajustées aux contraintes et impensés du terrain (Giordano et Jolibert, 2012 ; Ragaru, 2023). Un travail exploratoire de recherche, au-delà d'un état de l'art, s'applique à contextualiser le terrain afin de mieux en comprendre les acteurs, les perspectives et les enjeux (Étienne, 2022). Comprendre le contexte dans lequel se déroule la recherche nous semble essentiel pour nous inscrire dans une démarche qualitative. Sensible à l'impact quotidien de la pollution éprouvé par la population et son environnement, nous serons au cœur des tensions socio-politiques créées par l'origine de la pollution. L'objectivité que nous choisissons de rechercher ici est de respecter la pluriversalité de l'appropriation des tenants de la pollution par la population, c'est-à-dire de ne pas consciemment ou inconsciemment privilégier une perception par rapport à une autre, quelle que soit notre compréhension de la situation. La tension sociopolitique alimentée par la gestion de l'interdiction du produit phytosanitaire contre le charançon[4] du

3 - Le 29 février 2024, lecture de la proposition de loi, adoptée par l'Assemblée nationale, visant à reconnaître la responsabilité de l'État et à indemniser les victimes du chlordécone, n° 373, déposée le vendredi 1er mars 2024 et renvoyée à la commission de l'aménagement du territoire et du développement durable.

4 - Le charançon est un insecte ravageur du bananier dont les attaques entraînent la perte de

bananier et de la pollution demande ainsi une mise en perspective aussi objective que possible du contexte socio-politique.

1.1. Pollution au chlordécone

L'utilisation d'un pesticide organochloré toxique pour la santé environnementale, animale et humaine contre le charançon du bananier dans les Caraïbes a pollué à très long terme la Martinique et la Guadeloupe[5]. Pour rappel, cette molécule a été utilisée malgré une interdiction faisant suite au scandale de Hopewell aux États Unis relatif à l'intoxication des ouvriers de l'usine productrice et à la pollution de tout son environnement dans les années 1970 (Wilson Gregory, 2023). En France, l'interdiction d'utilisation ne survient qu'en 1990.

Des dérogations ont maintenu son utilisation en Guadeloupe et en Martinique jusqu'en 1993. Les dérogations sont courantes quant à l'utilisation de produits phytosanitaires et ont émergé dans une transition entre sécurité alimentaire (produire suffisamment de denrées après la Seconde Guerre mondiale) et sécurité sanitaire (santé globale) en raison de nombreuses motivations économiques ou agronomiques (Parrot et Faure, 2023). Pour autant, les répercussions environnementales et sanitaires des dérogations antillaises sont d'une intensité et gravité uniques.

Plusieurs démarches pour réclamer justice ont éjà été menées par la population. Les plaintes déposées en 2021 par l'AMSES (Association Médicale de Sauvegarde de l'Environnement et de la Santé) et l'AGAC (Association Guadeloupéenne d'Action contre le Chlordécone), affiliée au syndicat UGTG (Union Générale des Travailleurs de Guadeloupe), contre d'anciens ministres quant à l'utilisation du chlordécone aux Antilles ont été qualifiées d'irrecevables par la Cour de justice de la République en février 2022. En janvier 2023, un non-lieu est prononcé à la suite des plaintes déposées par sept autres associations pour empoisonnement en 2006. Malgré la disparition temporaire, puis partielle, d'archives ministérielles pouvant contredire l'ignorance contemporaine avancée (Ferdinand et Jas, 2022) des politiques expliquant la prévalence des enjeux économiques sur les enjeux environnementaux et sanitaires, la justice conclut au-delà du

bananiers ou la réduction du poids des régimes de bananes et donc des baisses de production. Le pesticide organochloré était déversé au-dessus des bananeraies pour l'éliminer.

5 - Les premières estimations scientifiques évoquaient plusieurs siècles de pollution. Une étude récente annonçait une pollution de quelques années seulement, mais cela a vite été réfuté scientifiquement (Saïdi P-L et *al*, 2023) et la durée retenue est d'un à deux siècles pour le chlordécone et ses métabolites (produits de dégradation).

non-lieu à un scandale sanitaire. Une reconnaissance de la responsabilité de l'État et de la non application du principe de précaution est toujours attendue[6]. La non reconnaissance de la responsabilité quant à l'utilisation du pesticide malgré les alertes de l'organisation mondiale de la santé, puis permise par les dérogations au-delà de l'interdiction, alimente un sentiment d'injustice[7], voire une colère[8]. Depuis 2008, les plans chlordécone I, II, III et IV[9] mobilisent toujours différents acteurs[10] pour lutter contre la pollution et la contamination.

1.2. Enjeux socio-politiques pouvant impacter nos relations avec la population sur le terrain

La prévalence contextuelle avancée de l'économie sur l'environnement et le sanitaire au moment de l'interdiction dans les années 1990 peut être mise en perspective. La notion de responsabilité environnementale émane de la conférence de l'UNESCO sur l'Homme et la biosphère, à Paris en 1968. Une mise à l'agenda de la protection de l'environnement fait qu'elle devient progressivement un problème public international (Parrot et Faure, 2023). Même si la sensibilisation politique environnementale n'était pas celle qui émerge aujourd'hui, les enjeux sanitaires et environnementaux étaient déjà devenus publics et donc politiques.

Il a fallu quelques décennies pour que le cadre législatif des dérogations aille dans le sens d'un principe de précaution. Le Conseil d'État français n'a confirmé l'impossibilité de dérogations permettant d'utiliser des substances actives interdites dans l'Union Européenne (UE) que le 3 mai 2023. Le règlement de l'UE comporte l'article 53 sur la protection phytosanitaire. La temporalité de cette interdiction laisse perplexe dans

6 - Le 29 février 2024, lecture de la proposition de loi n° 373, adoptée, par l'Assemblée nationale, visant à reconnaître la responsabilité de l'État et à indemniser les victimes du chlordécone, déposée le vendredi 1er mars 2024 et renvoyée à la commission de l'aménagement du territoire et du développement durable.

7 - Lire le rapport de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, n° 360 (2022-2023), déposé le 16 février 2023, « L'impact de l'utilisation de la chlordécone aux Antilles françaises », notamment le chapitre sur la défiance de la population.

8 - Terme récurrent dans les articles d'information ou documentaires médiatiques faisant suite au non-lieu de janvier 2023.

9 - La contamination au chlordécone constitue une préoccupation sanitaire, environnementale, agricole, économique et sociale prise en compte dans le Plan National Santé Environnement (PNSE) adopté en 2004. Le « plan d'action chlordécone 2008-2010 en Martinique et Guadeloupe » constitue le plan I et a été poursuivi jusqu'au plan actuel, la plan chlordécone IV 2021-2027.

10 - Ce plan IV a été élaboré dans l'idée d'un agir collectif, dans un processus de co-construction associant l'ensemble des acteurs : services de l'État, collectivités, associations et organisations professionnelles. Une consultation publique fin 2020 a permis de prendre en compte des attentes locales.

une mondialisation où les logiques sont celles de gestion des risques et des crises. En effet, à la suite d'une crise, schématiquement, l'analyse établit un arbre des causes, les failles des procédures sont identifiées pour être corrigées et tout est mis en œuvre pour prévenir et empêcher un renouvellement de la « perturbation ». La persistance de l'utilisation de dérogations ultérieures au scandale du chlordécone pourrait laisser croire à une absence de gestion ou à la minimalisation, voire à la non-reconnaissance, des conséquences des dérogations accordées jusqu'en 1993 pour le pesticide. La visibilité de l'impact de la pollution n'est permise que par les organisations institutionnelles locales et nationales finançant les recherches et les actions (comme les différents plans chlordécone) et les rapports de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques (Opecst) de 2009 et 2023 et, ce, pour un public trop restreint. La visibilité pour le grand public passe par la médiatisation des démarches juridiques des associations. Dans les processus décisionnels de l'époque, la balance bénéfice/risque ne semble avoir été pensée que par un unique prisme économique. L'actualité du glyphosate ou de métabolites de pesticide (ce sont des produits de dégradation d'un pesticide) semble témoigner de la persistance de ce prisme. En revanche, la synthèse du rapport de l'Opecst de mars 2023 témoigne d'une nouvelle appréhension de gestion de crise cherchant à apprendre des erreurs :

> *La pollution des terres antillaises et des Antillais par le chlordécone paraît précurseur des futures pollutions que nous allons découvrir au XXIe siècle, qu'il s'agisse de pesticides ou d'autres substances. Pour mieux gérer les crises futures, où qu'elles se produisent, l'État doit tirer tous les enseignements des lenteurs, erreurs et faiblesses qui ont affecté la prise en charge des populations antillaises et nourri leur défiance.*

Au-delà du caractère hypogé des enjeux environnementaux et sanitaires dans les processus décisionnels des années 1990, les enjeux sociaux et identitaires consécutifs à la pollution au chlordécone demeurent en tension et impactent les interactions dans notre travail de terrain quant aux ressentis sur l'étiologie de la pollution. En ce sens, Wilson (2023) souligne la probabilité d'une gestion de crise différente à Hopewell si les ouvriers avaient été afro-américains ou issus de minorités. L'hypothèse est en effet que la réactivité remarquable américaine, les investigations établissant la toxicité pour le vivant (humains, animaux et environnement) et la prise en charge des conséquences sanitaires pour les ouvriers et l'environnement de l'usine n'auraient pas été les mêmes si ceux-ci n'avaient pas été Blancs.

Le chlordécone devient ainsi également le stigmate d'un post colonialisme effectif, comme l'explique Ferdinand (2023) : « Cette molécule est le symbole d'une manière de se rapporter aux terres antillaises instaurée par la colonisation, un habiter colonial, qui les destine à une exploitation intensive *via* des monocultures d'exportation tout en maintenant les populations insulaires dans une non-souveraineté alimentaire structurelle ».

Bien que la pollution de l'environnement et sa déclinaison sanitaire dans une dimension *One health* soit commune à la Guadeloupe et à la Martinique, les approches de prévention n'y sont pas identiques. La contextualisation ne doit pas être seulement antillaise, mais distincte entre les deux îles qui ont un passé différent, des tensions socio-politiques différentes, une identité différente. Par exemple, la défiance se manifeste avec la Valeur Toxicologique de Référence (VTR) chronique interne, déterminée pour la chlordéconémie[11] par l'Agence Nationale de Sécurité Sanitaire de l'Alimentation, de l'environnement et du travail (ANSES), interprétée parfois comme une tolérance à une contamination par le chlordécone de la population antillaise par un État qui aurait une tolérance différente pour la population d'hexagone ou, au contraire, comme une prise en charge de la population par le système de soins national. La haute autorité de santé et la société de toxicologie clinique ont été chargées en juillet 2023 par le ministère des Solidarités et de la santé pour « expertiser la pertinence du dosage de la chlordéconémie dans la population des Antilles exposée ou potentiellement exposée à la chlordécone et [pour] élaborer des recommandations de bonnes pratiques pour leur prise en charge »[12]. Les deux îles n'ont pas les mêmes pratiques quant à ce dosage. En Guadeloupe, toute la population adulte est invitée à se faire tester et à participer au projet Chlorgua[13]. Tout dosage est encadré et accompagné par un professionnel alors qu'en Martinique tout adulte peut se rendre seul faire un test sans ordonnance et gratuitement dans un laboratoire[14].

11 - « La valeur toxicologique de référence (VTR) chronique interne est basée sur la concentration de chlordécone dans le sang, appelée chlordéconémie. L'Anses a établi pour la première fois cette valeur en 2021 à 0,4 microgramme par litre de plasma. L'Anses rappelle que ce seuil sert à interpréter les chlordéconémies à l'échelle de la population. 2 % à 12 % de la population antillaise présentent des dépassements de VTR chronique externe. La valeur toxicologique de référence (VTR) chronique externe concerne l'exposition par voie alimentaire. Elle est fixée à 0,17 microgramme par kilo de poids corporel par jour », en ligne : https://www.anses.fr/fr/chlordecone-antilles-aliments-risques-2022, (consulté en mai 2024).

12 - https://www.has-sante.fr/jcms/p_3455673/fr/pertinence-du-dosage-de-la-chlordeconemie-et-prise-en-charge-des-patients-avec-une-chlordeconemie-elevee-note-de-cadrage, (consulté en mai 2024).

13 - https://www.guadeloupe.ars.sante.fr/dosage-gratuit-de-la-chlordecone-dans-le-sang-et-projet-chlorgua-faites-le-test, (consulté en mai 2024).

14 - https://www.jafamatinik.mq/tests-de-chlordeconemie/, (consultée en mai 2024).

La complexité des répercussions de la pollution nous impose une posture éthique, c'est-à-dire une réflexivité sur les conséquences de chaque piste de recherche, en écho avec le principe de responsabilité de Jonas (1979, 2013). En témoignent en effet les réflexions partagées par la communauté de chercheurs lors du colloque de décembre 2022[15] en Guadeloupe sur les métabolites du chlordécone et le potentiel effet cocktail avec d'autres métabolites présents aux Antilles[16].

Face au sentiment d'injustice du récent « non-lieu », au sentiment de traitement différent entre la population antillaise et la population hexagonale, faire de la recherche aux Antilles nous amène aussi à être possiblement perçue comme une chercheure hexagonale, fonctionnaire de l'État français, ne parlant pas le créole, avançant faire de la médiation scientifique. Cette médiation pourrait être comprise comme une application indirecte d'une directive gouvernementale plutôt qu'un dynamisme non unidirectionnel pour adapter les usages aux recommandations de santé publique pour limiter la contamination au chlordécone et permettre un vivre avec cette pollution « moins pire ». Une discussion dans un réseau de pêche informelle nous a appris qu'effectivement nous suscitons un *a priori* par notre fonction, par le fait que nous ne vivons pas en Guadeloupe, par les termes employés, mais surtout que le regard des pêcheurs porte finalement sur la personne, son intention. Quelques conseils facilitant notre approche du terrain nous ont été fournis, comme comprendre le créole, choisir des termes neutres, etc.

1.3. Quand recherche en communication rime avec agence de communication…

Plutôt que de faire comprendre notre champ disciplinaire de recherche en sciences de l'information et de la communication, nous sommes souvent amenés à faire entendre que notre activité n'est pas celle d'une agence de publicité ou de communication et que la recherche ne peut répondre à une logique utilitariste immédiate. Il ne s'agit pas de formuler

15 - Le colloque scientifique « Chlordécone, connaître pour agir » s'est tenu du 12 au 14 décembre 2022 en Guadeloupe et Martinique. Il était organisé par le Comité de Pilotage Scientifique National (CPSN) et la Coordination Locale de la Recherche sur la Chlordécone aux Antilles (CLoReCA) du plan chlordécone IV.

16 - Tout pesticide se dégrade en métabolites dans l'environnement avec une toxicité potentielle. Ainsi, tout pesticide utilisé, comme le glyphosate par exemple, s'ancre dans l'environnement. Les études portent non seulement sur le devenir de la toxicité de chaque métabolite, mais les chercheurs se questionnent aujourd'hui sur l'effet cocktail, c'est-à-dire sur l'effet de différents métabolites coexistant dans l'environnement.

un message le plus clair possible à travers différents supports de façon descendante pensant que chacun pourra le comprendre. Les limites de cette représentation commune de la communication peuvent en revanche être explorés par la recherche en analysant « un agir communicationnel orienté vers l'intercompréhension » (Habermas, 1997). L'élaboration de la posture de recherche peut passer par une mise au point quand il s'agit de travail interdisciplinaire ou de recherche-action pour éclairer les portées de la recherche. Nous adoptons le choix de partir des usages de la population et de comprendre comment des recommandations de santé ou de santé publique peuvent s'y adapter plutôt que de faire d'une recommandation une vérité à transmettre. Ollivier-Yaniv (2015) évoque une « doxa de l'acceptabilité sociale » comme injonction faite aux sciences humaines et sociales chargées d'« évaluer ou permettre l'"acceptabilité sociale", à la manière d'un couteau suisse […] et de la grande reconquête de la confiance de populations conçues comme devant être éclairées par les sachants et par des outils d'information sous contrôle. » Les Antilles n'échappant pas à cette doxa, notre posture de recherche en recherche-action s'applique à ce que la médiation ne soit pas perçue comme une manipulation de « sachants », ni ne soit pensée pour « engager les collectifs non par incitation inconsciente et manipulatoire à la manière des nudges mais de façon concertée, médiatée et consciente. » (Martin-Juchat et Bonnet, 2023).

2. Funambulisme dans l'élaboration d'une posture de recherche

Élaborer notre posture de recherche ne se limite pas à choisir une filiation épistémologique, mais aussi à choisir une méthodologie adaptée au contexte et aux objectifs. Si le travail de contextualisation œuvre pour l'objectivité recherchée dans cette élaboration, le réalisme et l'humilité quant à la portée des résultats interviennent également. Avancer sans qu'une difficulté rencontrée puisse nous faire perdre l'équilibre nous semble possible si nous nous inscrivons dans une réflexivité permanente.

2.1. Ressources épistémologiques

La proposition d'écologie décoloniale de Ferdinand (2019) invite à identifier les obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938) en repensant les connaissances non questionnées issues de notre éducation hexagonale où l'égalité aurait triomphé à l'abolition de l'esclavage. Il mobilise en effet la notion d'égalité dans le traitement de la question de la chlordécone afin de mieux déconstruire tout essentialisme identitaire. Mettre en perspective la

pollution de la Guadeloupe et de la Martinique conduit l'auteur à convoquer un habiter colonial (Ferdinand, 2019, p. 51-68) et le plantationocène pensé par Tsing (2015) et Haraway (2016). La proposition d'un navire-monde de rencontres fait écho au « vivre ensemble » de Caunes (2017), professeur universitaire en sciences de l'information et de la communication travaillant sur la médiation culturelle, et semble favorable à l'élaboration de notre posture de recherche pour une recherche-action de médiation scientifique.

Un autre obstacle épistémologique est celui de notre approche de la « défiance » du public vis-à-vis de la science. Nous avions travaillé sur la défiance de la population face aux autorités sanitaires[17] en montrant en quoi elle était légitime à partir de différents scandales. Nous avons ensuite réalisé une recherche exploratoire sur la conciliation réalisée par les usagers en santé entre traitements locaux et traitements biomédicaux en Guyane qui nous a fait prendre conscience de notre ignorance relative à l'histoire locale des communautés. Lors d'échanges avec les médiateurs en santé et des médiateurs scientifiques guyanais, nous avons mis en perspective le silence de faits historiques dans l'enseignement reçu en hexagone, comme le bagne de Annamites. Cette anecdote, sans lien avec la médiation scientifique ou en santé, nous éclaire sur le ressenti potentiel d'un relatif manque de reconnaissance de l'histoire éprouvée en Guyane. C'est un ressenti que nous avons retrouvé aux Antilles. Nous nous sommes intéressée au recueil dirigé par Piron et Arsenault (2021) sur un guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences humaines et sociales où les savoirs sont décrits comme s'appuyant sur un matériau occidental et issu du monde colonisé. L'engagement d'Huber (2019) à passer d'une perspective occidentale à une perspective autochtone, en commençant par le choix des termes plus conformes à la perspective autochtone, interpelle. En effet, évoquer l'expertise scientifique, les savoirs profanes, les savoirs expérientiels (Pourrez Aurélie, 2019) n'a jusqu'à présent pas remis en question la sémantique scientifique à partir de laquelle la vulgarisation est conçue. Notre recherche-action menée en Guyane s'intéresse à la conciliation des savoirs traditionnels et des savoirs biomédicaux dans les usages des patients souffrant de maladies chroniques. Une conversion récente d'une partie de villageois soit au catholicisme soit à l'évangélisme avait imposé un choix des termes étranges de la part des

17 - Défiance de l'information de santé publique. Proposition d'innovation communicationnelle, communication orale Aurélie Pourrez. Démarche de recherche en promotion de la santé. Rencontre entre professionnels et chercheurs, 1er décembre 2015, MSH Dijon.

usagers : tout terme directement en lien avec les savoirs traditionnels semblait tabou car assimilé à du satanisme. Si nous avions l'impression de vivre un anachronisme, nous nous étions économisée d'interroger la constitution des savoirs biomédicaux au-delà d'une histoire ou d'une philosophie de la médecine occidentale, c'est-à-dire que nous nous sommes contentée de l'étymologie des termes médicaux, mais pas de l'origine du savoir. En ce sens, Connell (2021) rappelle comment la science mondiale s'est construite sur les connaissances indigènes existantes et souligne les caractères froid et abstrait de l'information scientifique universitaire avancée comme universelle.

L'histoire décoloniale de la science et d'extraversion démocratique de Gourgues éclaire ensuite sur une défiance possiblement spécifique vis-à-vis des discours scientifiques parfois perçus comme « néocolonisateurs ». Nous avons entendu ce terme – néocolonisateur –, répété à plusieurs reprises pour la première fois lors du colloque sur le chlrodécone de décembre 2022. L'explication donnée de ce mot fut pour nous un impensé dans notre approche de la défiance jusqu'à lors. Dans le même recueil, le *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences humaines et sociales*, Kuokam Magne interroge la place du contexte dans la recherche, les modalités d'appréhension nécessaires et impose une humilité posturale. Notre statut d'enseignante-chercheure implique une gestion contrainte du temps passé sur le terrain qui impacte le positionnement sur le terrain et dont il faut tenir compte dès le design d'étude. Enfin, la notion de pluriversalité divulgue l'hétérogénéité des potentiels publics de médiation et invite à la découverte d'auteurs valorisant l'héritage africain antérieur à l'esclavage, Omotunde (2015, [2009]) et Ouologuem (1968) aidant à mieux déconstruire de possibles représentations inconscientes et à comprendre la singularité antillaise de la défiance.

La phénoménologie de la perception (Merleau-Ponty, 2005, [1945]) et la médiation culturelle (Caunes, 2017) participent à l'élaboration de dispositifs de médiation scientifique. En effet, envisager différentes perspectives et compréhensions sans hiérarchisation nous permettra de poser des bases relationnelles respectueuses. La médiation culturelle étant une proposition de rencontre, elle nous semble intéressante à mobiliser pour partir des usages et des perceptions pour y ajuster des éventuelles recommandations de sécurisation. La pollution du chlordécone s'ancre dans un désenchantement démocratique où s'entremêlent les problématiques environnementales, les demandes de justice sociale et de reconnaissance.

Le Méhauté (2022) critique ainsi la représentativité du public dans les dispositifs de médiation environnementale, ainsi que celle du vivant. Il identifie un point de vigilance qui nous aide à cadrer notre posture.

2.2. Mise en perspective méthodologique de recherches-actions aux Antilles.

La participation citoyenne, la science ouverte, la science participative sont les mots-clés contemporains réconciliant public et science, déclarés en conflit depuis l'émergence d'une hybridation des expertises. Ollivier-Yaniv (2023) invite à la réalisation de travaux sur les « publics institutionnels » de la santé publique pour « montrer que la pseudo « défiance » à l'égard des experts, des acteurs politiques et des médias d'information relève de mécanismes sociaux et communicationnels ». La recherche-action en sciences de l'information et de la communication impose un ajustement, mais n'établit pas son « design » à partir d'une commande. Il ne s'agit pas, dans un premier temps, de produire des données utilisables pour une stratégie de communication, mais d'apporter des éléments de compréhension de la problématique investiguée. L'ajustement se fait au contact du terrain et non en fonction d'une directive de prestation : « c'est la méthode qui s'adapte à l'objet et aux particularités du terrain, et non l'inverse » (Bergeron Geneviève et *al.*, 2019).

> *La recherche-action est une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif durable qui consiste à réunir un projet de changement délibéré et, ce faisant, contribuer à l'avancement des connaissances dans les sciences de l'homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous.* (Liu Michel, 1997, p. 87)

Ce n'est pas la recherche menée qui nous dicte le changement, mais les participants qui se positionnent entre leurs usages et les recommandations, dans un écart mettant en tension, activant un « entre » où peut se déployer une altérité (Jullien, 2012). Comprendre et décrire cet « entre » doit se faire selon nous avec notre posture de recherche que nous souhaitons adaptée et respectueuse.

Favoriser une appropriation par le public, une participation contrecarrant la défiance, doit être mis en perspective afin de ne pas faire de la recherche-

action un outil d'*empowerment*[18] dirigé. L'enjeu de santé publique de lutte contre la contamination majore ce risque dans notre travail. L'*empowerment* des usagers aujourd'hui dérive en imposant des logiques issues du développement personnel ou de communication dite positive adaptée à des recommandations descendantes. Un citoyen qui n'est pas « acteur » de la prévention de la contamination au chlordécone est-il pour autant en tort ? La participation dans la recherche-action doit respecter l'hétérogénéité de perceptions et d'appropriations avec un principe de pluriversalité, c'est-à-dire ne pas imposer involontairement une homogénéisation de l'analyse des enjeux. La réflexivité induite met en tension l'équilibre de notre posture que nous nous appliquons à réajuster à la manière d'un funambule.

3. Considérations éthiques pour une recherche-action en médiation et élaboration d'une posture de recherche

3.1. Humilité dans l'analyse contextuelle et élaboration d'une posture de recherche.

La contextualisation ne peut être que partielle puisque présentée par une personne extérieure ne vivant pas aux Antilles. Pour autant, nous ne devons pas faire de notre objectif une évidence pour chaque habitant, c'est-à-dire imaginer que cette lecture/analyse du contexte est recherchée par chacune et chacun et respecter celles et ceux qui choisissent de ne pas s'en inquiéter. Nous nous demandons comment ne pas être prestataire tout en étant disponible. Par exemple, répondre aux sollicitations du rectorat de Martinique revient à assurer une prestation, mais nous nous l'approprions avant tout comme une participation à notre analyse contextuelle. Ceci, peut-être en considérant la disponibilité comme une catégorie éthique, une « capacité qui, en ouvrant la position de tous les côtés et ne s'enfermant dans aucun, tenant tous ces possibles à égalité, maintient le sujet en creux (non thétique) et le met « de soi-même » *(ziran)* en phase avec ce qui lui vient au monde. De là, [la] capacité [du sujet] à capter sans supposer, à écouter sans projeter : à entendre l'inattendu » (Jullien, 2012). Notre disponibilité ainsi envisagée participe à la construction de notre posture de recherche.

18 - L'*empowerment* est souvent présenté comme une capacité à développer une autonomie. En santé, au-delà d'une autonomie dans le suivi d'un traitement, une injonction tend à imposer aux individus d'être acteurs de leur santé, de la gérer. Nous pensons que cela tend à rendre responsable un individu lorsqu'il développe un trouble de santé, alors que, même s'il est toujours avantageux de développer la prévention pour préserver sa santé, il existe de nombreux facteurs sur lesquels l'individu n'a pas de prise. Un *empowerment* dirigé transforme des recommandations en obligations.

La lutte contre la contamination au chlordécone passe par une adaptation des usages dont l'évaluation ne peut s'inscrire dans une temporalité courte. Toute action de médiation, au même titre que d'autres actions de sensibilisation, participe indirectement à la transformation silencieuse des habitus, mais sur une temporalité longue. Même pour une médiation ou une recherche-action, l'évaluation ne peut être immédiate, mais revient à une mise à disposition de savoirs co-construits mobilisables et participant à une transition.

Notre autonomie, au sens kantien où la raison l'emporte sur les sentiments, est un principe éthique à maintenir lors de manifestations possibles de différentes émotions. Le travail de contextualisation participe à la gestion de nos propres émotions, mais l'ancrage sur le terrain de recherche appelle à une vigilance pour un maintien de l'autonomie dans notre posture de recherche. Se permettre une subjectivité n'implique pas pour nous de se laisser déborder par nos émotions. Nous devons veiller à un équilibre entre empathie et sympathie.

3.2. Quid de l'empreinte de néocolonialisme inconscient dans notre posture ?

Le terme *néocolonialisme*, employé à plusieurs reprises lors des rencontres chlordécone 2022, nous invite à une réflexivité quant à de probables représentations inconscientes dans l'analyse du contexte de recherche. Armée du relativisme culturel de Massé (2003), nous n'avions pourtant pas pris la mesure de la dissymétrie engendrée par des ontologies raciales (Malcom, 2019) dans le contexte sociopolitique caribéen. Ce qui a rendu possible cette pollution et la contamination actuelle semble convoquer deux discours perçus comme différentiables : l'un contextualisant le peu de considérations environnementales contemporaines à l'époque de la pollution (rapport parlementaire de 2009), l'autre faisant de la pollution le « témoignage d'inégalités sociales et politiques entre les citoyens français habitant aux Antilles et ceux vivant dans l'Hexagone »[19] (Ferdinand, 2015). Si nous comprenons bien que la réactivité gouvernementale soit mise en question dans la reconnaissance de l'absence politique du principe de précaution, le lien avec le colonialisme nous a interpelé. En effet, suivant actuellement l'évolution du discours institutionnel sur le métabolite d'un autre pesticide en hexagone, le métolachlore, nous avouons ne pas avoir perçu *a priori* d'inégalités. Nous n'avions ainsi pas jusqu'à lors songé à une

19 - *Sic.*

spécificité de traitement pour la population antillaise. Pour autant, les choix épistémologiques retenus sollicitent une mise en perspective de l'ancrage présent du passé colonial.

3.3. Respect de la pluriversalité identitaire

En quoi notre perception contextuelle est-elle influencée, jusqu'à lors inconsciemment, par une histoire « épurée » de la décolonisation, réduite à une abolition de l'esclavage ? Comment s'assurer dans la co-construction d'actions de médiation avec les différents acteurs locaux de ne pas avoir une attitude nourrissant une perception de néocolonialisme ni de nationalisme local ?

Faire de la médiation avec cet enjeu sanitaire-environnemental ne consiste pas à imposer des recommandations sans tenir compte des pratiques et usages, voire en les bannissant. Il s'agit au contraire de partir des pratiques pour que les usagers y adaptent au mieux les recommandations, respectant ainsi le patrimoine culturel antillais.

Reprenant le concept sociologique de résonance (Rosa, 2019), Voirol (2022) propose de songer à la résonance d'une enquête :

> *C'est donc, le plus souvent, sous la modalité de la perturbation des pratiques ordinaires « habituées » que le monde émerge comme élément négatif d'attention et de préoccupation : lorsqu'il se manifeste comme un trouble et qu'il se présente comme un obstacle à la capacité d'agir des sujets sociaux. Et c'est à ce moment qu'il peut être investigué par l'enquête – dont je dégage ici trois moments distincts (négation, exploration, problématisation) en cherchant à reconstruire les principales propositions théoriques de Peirce et de Dewey.*

Nous préférons ainsi mobiliser ce concept de résonnance pour appréhender les différentes relations au monde induites par le vécu de cette désastreuse pollution.

Conclusion

Le contexte de pollution caribéenne nourrit une tension socio-politique en Guadeloupe et en Martinique. Afin d'élaborer notre posture de recherche, nous nous sommes appliquée à initier une analyse contextuelle à laquelle notre travail de terrain va apporter de la profondeur. Les choix épistémologiques du travail de recherche doivent être en cohérence avec les choix et adaptations méthodologiques. La médiation à mener avec un

objectif de santé publique ne peut être entreprise comme une injonction faite à la population, mais nous nous appliquons à l'initier à partir des différentes perceptions et différents usages de la population. D'un point de vue éthique, l'humilité, la disponibilité, l'autonomie et le respect ne peuvent se limiter à être des principes, mais ils nous guideront dans l'élaboration de notre posture de recherche, en mouvement car jamais acquise de façon absolue et infinie. Elle est contrainte par une temporalité d'accélération qui impacte la portée des résultats, et, ce, même si nous n'oublions pas qu'un changement amorcé prendra du temps avant d'être effectif et mesurable.

Références

Bergeron Geneviève, Prud'homme Luc et Rousseau Nadia, 2019, « Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation », *Approches inductives*, vol. 6, nº 1, p. 10-37.

Boudia Soraya, Henry Emmanuel, 2022, *Politiques de l'ignorance*, Presses Universitaires de France.

Étienne Richard, 2022, « L'approche exploratoire : techniques, finalités, exploitation des données » *in* Brigitte Albero (éd.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, Dijon, Éditions Raison et Passions, tome 1, p. 99-108.

Ferdinand Malcom, 2023, « Le scandale du chlordécone » *in* Pierre Singaravélou (éd.), *Colonisations. Notre Histoire*, Seuil, p. 53.

Ferdinand Malcom, Jas Nathalie, 2022, « L'invisibilité des risques en contexte postcolonial : la chloredécone aux Antilles et en Afrique », *in* Soraya Boudia et Emmanuel Henry (éds.), *Politiques de l'ignorance,* Presses universitaire de France.

— 2019, *Une écologie décoloniale. Penser l'écologie depuis le monde caribéen*, Seuil.

— 2015, « De l'usage du chlordécone en Martinique et en Guadeloupe : L'égalité en question », *Revue française des affaires sociales*, nº 1, p. 163-183.

Giordano Yvonne et Jolibert Alain, 2012, *Spécifier l'objet de la recherche. Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Pearson Éducation, p. 47-86.

Gourgues Jacques-Michel, « Science, colonialisme et extraversion (histoire décoloniale de la science) », *in* Florence Piron et Élisabeth Arsenault (dir.) *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences humaines et sociales*, Éditions Science et bien commun, en ligne : https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/la-responsabilite-sociale-des-chercheurs-et-des-universites/ (consulté en mai 2024).

Huber Rachel, 2019, "The Problem of Postcolonial Historical Research within Colonial Epistemologies and Methodologies?", *Convivial Thinking*, en ligne : https://www.convivialthinking.org/index.php/2019/03/29/how-do-we-know-the-world-series-part-xiii-the-problem-of-postcolonial-historical-research-within-colonial-epistemologies-and-methodologies/#more-775 (consulté en mai 2024).

Ismard Paulin (éd.), 2021, *Les mondes de l'esclavage. Une histoire comparée*, Éditions du Seuil.

Jonas Hans, 2013 [1979], *Le principe responsabilité*, Champs essais.

Jullien François, 2012, *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité,* Éditions Galilée.

— 2009, *Les transformations silencieuses. Chantiers I*, Éditions Grasset & Fasquelle.

Liu Michel, 1997, *Fondements et pratiques de la recherche-action,* L'Harmattan.

Massé Raymond, 2003, « Valeurs universelles et relativisme culturel en recherche internationale : les contributions d'un principisme sensible aux contextes socioculturels. », en ligne : https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/autrepart2/010032669.pdf, (consulté en mai 2024).

Martin-Juchat Fabienne et Bonnet François, 2023, « De la communication au design : instrumentalisation ou renouvellement ? », *Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC)*, vol. 6, p. 5-8.

Ollivier-Yaniv Caroline, 2023, « Doxa de l'"acceptabilité sociale" contre la santé publique : La "démocratie sanitaire" à l'épreuve de la pandémie de Covid-19 et au-delà », *Questions de communication*, vol. 43, p. 195-212.

Omotunde Niousséré Kalala, 2015 [2009], *Prières et hymnes de nos ancêtres kamits*, Anyjart.

Ouologuem Yambo, 1968, *Le devoir de violence*, Éditions du Seuil.

Oublié Jessica, *et al*, 2020, *Tropiques toxiques. Le scandale du chlrodécone*, Les Escales, Steinkis.

Parrot Laurent et Faure Chloé, 2023, « Le droit et la loi comme ressources au service de la transition agroécologique : le rôle des dérogations », *in* Yves Montouroy (dir.), *Les transitions écologiques ultra-marine au concret : Politiques publiques, animations territoriales et pratiques sectorielles,* Presses universitaires des Antilles, p. 29-41.

Piron Florence et Arsenault Élisabeth (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences humaines et sociales*, Éditions Science et bien commun, en ligne : https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/la-responsabilite-sociale-des-chercheurs-et-des-universites/ (consulté en mai 2024).

Platania Marco, 2011, « L'historiographie du fait colonial : enjeux et transformations », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, nº 24, p. 189-207.

Rapport nº 360 de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques (2022-2023), « L'impact de l'utilisation de la chlordécone aux Antilles françaises », Chapitre sur la défiance de la population, déposé le 16 février 2023.

Ragaru Nadège, 2023, « Abîmes du terrain : impensés, indicibles », *Critique internationale*, nº 100, p. 129-138.

Rosa Hartmut, 2018, *Résonance*, Éditions La Découverte.

Saaidi Pierre-Loïc, Grünberger Olivier, Samouëlian Anatja, *et al,* 2023, "Is a dissipation half-life of 5 years for chlordecone in soils of the French West Indies relevant?", *Environmental Pollution*, nº 324, p. 121-283.

Souriau Etienne, 2009, L*es différents modes d'existence,* Presses universitaires de France.

Voirol Olivier, 2022, « Les résonances de l'enquête : Aliénation, "relations au monde" et communication sociale », *Réseaux*, nº 235, p. 103-136.

Wilson Gregory, 2023, *Poison powder. The kepone disaster in Virginia,* University of Georgia Press.

Textes francophones océaniens et didactique du français en Australie : à la recherche d'une posture impactante

Angeline Greugny,
Doctorante en didactique des langues,
Université d'Angers

La réflexion sur la posture du chercheur occupe une place centrale dans les préoccupations des doctorant·e·s, ce qui est mon cas. Inscrite en troisième année de doctorat[1] dans le champ de la didactique de la littérature en Français Langue Étrangère (FLE), j'enseigne en parallèle le FLE à l'Alliance Française (AF dans la suite du texte) de Brisbane, en Australie.

Dans ce contexte professionnel, le référentiel en matière d'enseignement est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) comme dans la plupart des établissements publics du secondaire[2] et de l'enseignement supérieur en France.

On peut qualifier la démarche de la politique du CECRL en matière d'enseignement des langues comme homogénéisante, dans la mesure où elle vise à établir une « base commune » pour « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres »[3] (Trim, Coste, North et Sheils et *al*., 2001, P. 9), c'est la même approche pour tous. En arrière-plan de cette politique, on retrouve une certaine conception (ou idéologie) des langues, de leur rôle, l'idée que les langues auraient pour unique fonction la communication, facilitée par l'apprentissage d'une langue « standard »[4]. Privilégier cette approche conduit à promouvoir une perspective diffusionniste[5] de l'enseignement du français à l'étranger.

1 - Ma thèse porte sur « Les apports des littératures francophones océaniennes dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à l'université et à l'AF en Australie ».
2 - C'est ce que j'ai pu noter lors de ma pratique de l'enseignement du français langue seconde en France en collège-lycée, avant mon départ pour l'Australie.
3 - Le CECRL fait référence aux membres de l'Union européenne.
4 - Ce mot est cité une quarantaine de fois dans le CECRL de 2001 pour qualifier la langue enseignée.
5 - Comme l'indique V. Feussi (2023, p. 4), le verbe « diffuser » signifie « répandre de façon uniforme dans toutes les directions », selon le CNRTL. C'est le but du CECRL qui propose d'enseigner un français « standard ».

Cette expérience à l'AF, ajoutée à mes pratiques précédentes d'enseignement du français langue seconde en France ont donc révélé des similitudes notables du point de vue des curriculums. Une des raisons qui m'ont conduite à un projet doctoral est de proposer une vision alternative de l'enseignement qui accorderait une attention plus soutenue aux besoins et aux parcours en langues des apprenants. Pour l'instant, l'approche de l'appropriation prônée par Véronique Castellotti (2017) constitue une piste digne d'intérêt dans cette thèse, car elle prend en compte le contexte de l'enseignement-apprentissage et place l'apprenant au cœur du cours de langue française.

Ce chapitre s'intéresse à l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités et à l'AF, mes terrains de recherche et d'action (pour l'AF), dans lesquels j'espère réaliser une recherche implicante et impactante. Cela m'engage à réfléchir sur ma posture de recherche : comment la définir ? En quoi participe-t-elle à l'élaboration de la thèse ? C'est ce que je souhaite étudier en examinant d'abord ma posture de recherche et ce que cela implique sur les plans épistémologique et méthodologique. Cet examen m'a permis de m'orienter vers une approche compréhensive avec la mise en place d'entretiens compréhensifs. L'analyse de ces entretiens constituera, ensuite, la deuxième partie de ce chapitre, en ce qu'ils contribuent à me faire comprendre les pratiques de l'enseignement du français en Australie à partir des représentations individuelles des témoins confrontées à mes propres représentations. Ceci permettra, enfin, d'en venir au terme « impactant », en présentant quelques idées pour construire une intervention visant à transformer l'enseignement-apprentissage du français dans le cadre de mon terrain d'expérience, c'est-à-dire proposer une recherche-action (RA à la suite du texte).

1. Une posture de recherche axée sur la compréhension : pour une recherche implicante

Tout d'abord, il conviendra de clarifier ma posture de recherche. Pour cela, nous pouvons reprendre les travaux de Paul de Bruyne, Jacques Herman et Marc de Schoutheete (1974) qui répartissent la démarche de recherche en quatre pôles : épistémologique, théorique, morphologique et technique. Arrêtons-nous ici sur le premier pôle, car c'est celui qui permet au chercheur de prendre position selon Maryvonne Charmillot (2021), en ce qu'il « exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique » (Charmillot et Dayer, 2007, p. 131). Dans le cadre

de ma thèse, c'est la démarche compréhensive qui sera retenue, car c'est celle qui s'intéresse le plus aux représentations des acteurs du terrain et place le chercheur en position d'interaction avec ces acteurs, plutôt que dans une attitude détachée, voire surplombante. Cela rejoint la définition du terme « implicant » qui suggère la collaboration du chercheur avec les acteurs du terrain. Stéphanie Clerc voit d'ailleurs le terrain comme un « réseau d'acteurs » (Clerc, 2015, p. 120), parce que le/la chercheur « co-construit des actions et des connaissances, [il/elle] entretient des relations particulières à ce terrain, non exemptes d'affects et d'effets sur le terrain et sur la recherche elle-même » *(ibid.)*.

Il existe donc une démarche de coopération et de réciprocité relationnelle entre le chercheur et son terrain. La définition de « terrain » de Michel Agier est proche de celle de Stéphanie Clerc, car il le voit comme « un ensemble de relations personnelles où "on apprend à faire des choses". "Faire du terrain", c'est établir des relations personnelles avec des gens » (Agier, 2004, p. 35, cité par Blanchet, 2012, p. 31).

L'expérience du chercheur est prise en compte dans cette démarche, car elle « participe à la construction de l'objet » (Charmillot, 2021), ce qui concourt à une recherche implicante. En effet, selon René Lourau : « la question de l'implication, c'est celle de la relation du chercheur à son objet, du praticien à son terrain, de l'homme à sa vie » (Lourau, 1997, p. 4). Le chercheur est lié à un terrain, il est constitué par son rapport avec celui-ci et influencé par lui et par ses propres expériences sur ce terrain. Le chercheur n'est pas neutre, c'est à partir de ses expériences et de sa sensibilité qu'il comprend le monde. Cela participe à l'approche réceptive, en ce qu'elle permet de comprendre le monde par rapport à soi, de se l'approprier en le traduisant à soi (Feussi, 2023, p. 3).

Dans cette perspective que je fais mienne, je peux considérer que ma recherche inclut deux terrains : celui de ma recherche exploratoire, c'est-à-dire les universités australiennes, et celui de la RA, soit l'AF.

1.1. Une recherche compréhensive dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français en Australie

Mon implication à l'AF de Brisbane influence ma recherche, car c'est là où j'ai pu observer l'enseignement-apprentissage du français. Cet enseignement suit la politique de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) qui est axée sur la diffusion et l'hégémonie de la langue française : l'OIF cherche à promouvoir et faire rayonner le français dans le monde, en

mobilisant des réseaux dont les AF sont partie intégrante[6]. Ces observations ont été mises en perspective avec d'autres lieux d'enseignement du français en Australie, comme des collèges-lycées, dans le cadre de mon mémoire de master[7]. Cela m'a permis de remarquer que les enseignants du secondaire étaient assez contraints : ils doivent appliquer un programme (établi au niveau national, étatique ou par les établissements) qui suit une approche communicative[8]. À l'inverse, les enseignants universitaires semblent plus libres dans leurs choix pédagogiques, ce qui m'a décidé à explorer ce terrain.

Mes démarches exploratoires ont impliqué des recherches sur les offres d'apprentissage du français proposées sur les sites internet des universités. Cela m'a permis de noter que quelques universités suivaient une politique linguistique axée sur le CECRL[9], surtout pour les étudiants débutants en français. J'ai aussi examiné les profils des enseignants universitaires (leurs spécialités notamment), ce qui a orienté mes demandes d'entretien.

Comme ma thèse porte sur les apports des littératures francophones océaniennes[10] en classe, j'ai priorisé les entretiens avec des enseignants plus à même d'utiliser ces textes. L'objectif était d'élaborer un dialogue intersubjectif[11], de confronter mes idées à celles d'autres enseignants partageant un intérêt similaire pour ces littératures et ainsi de vérifier et approfondir ma compréhension de l'enseignement-apprentissage du français. Cependant, cette vision a besoin d'être contrebalancée par d'autres conceptions de cet enseignement-apprentissage, c'est pourquoi j'ai ensuite

6 - Cf. le site de l'Observatoire de la langue française qui évoque le rôle des Alliances et Instituts français à l'échelle internationale : « [Ils] contribuent au rayonnement français, à travers la promotion et la diffusion de la langue et de la culture françaises » (Observatoire Francophonie, 2016).

7 - Mon mémoire de master s'intéressait à la place de la littérature dans les cours de l'AF de Brisbane et en collège-lycée dans le Queensland, en Australie. Lors de ces recherches, j'ai pu noter que les textes littéraires étaient peu mis en avant, au profit d'autres textes authentiques davantage axés sur la communication, ce qui rejoint les recommandations du CECRL (Greugny, 2020).

8 - C'est ce que l'on peut voir notamment dans le programme établi par le Queensland Curriculum and Assessment Authority (QCAA, 2019).

9 - On peut voir cela notamment à l'université de Sydney, dont les programmes de français débutant reposent sur le CECRL (The University of Sydney, 2024), et dans celle du Queensland qui fait de même pour ses cours au niveau intermédiaire (The University of Queensland, 2023).

10 - Par « les littératures océaniennes », j'entends les textes littéraires des îles ou des archipels du Pacifique (comme la Nouvelle-Calédonie, Wallis et Futuna, du Vanuatu, de la Polynésie française). Les littératures francophones océaniennes regroupent donc plusieurs espaces francophones, c'est pourquoi j'utilise une formulation au pluriel, mais elles rassemblent aussi des auteurs d'origines diverses, qui peuvent être installés en Océanie, y avoir vécu ou venir de cette région, et écrivent majoritairement en langue française.

11 - Par « dialogue intersubjectif », j'entends la définition d'« intersubjectivité » d'Elatiana Razafimandimbimanana : « paradigme sous lequel les acteurs interagissent pour coproduire du sens et sous lequel l'historicité des acteurs en jeu s'inscrit dans leurs rapports au réel. […] » (Razafimandimbimanana, 2011).

entrepris de rechercher des enseignants qui ne partagent pas cette vision ou qui ont d'autres priorités en matière d'enseignement-apprentissage de la langue.

Pour contacter les témoins, j'ai envoyé des questionnaires assez courts pour ne pas les décourager, d'abord aux départements de langues, puis, directement aux enseignants susceptibles d'utiliser des textes océaniens francophones en classe et, ensuite, à d'autres enseignants aux spécialités différentes. J'ai reçu quelques réponses (seize questionnaires complétés sur cinquante-quatre envoyés). Cet écart entre le nombre d'envois et de réponses positives est peut-être dû à des contraintes de temps ou au fait que je vienne de l'extérieur, je n'enseigne pas à l'université, ce qui rend les relations personnelles difficiles à établir.

1.2. Le choix des entretiens compréhensifs

L'exploitation des questionnaires m'a aidée à avoir une idée des profils d'enseignants qui intègrent des textes littéraires francophones océaniens dans leur enseignement. Ceux qui m'ont répondu ont été sollicités pour des entretiens compréhensifs. Bien que l'idéal aurait été d'inclure des enseignants n'utilisant pas de textes francophones, cela n'a pas été possible faute de réponses positives.

Le choix de l'entretien compréhensif me semble pertinent dans une approche réceptive, parce qu'il s'agit d'un échange avec les témoins, où chacun expose sa vision, ses expériences et sa conception de l'enseignement/apprentissage. En effet, ce type d'entretien suppose que le chercheur « s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kaufmann, 2016, P. 19). À l'exception d'une rencontre, l'ensemble des entretiens a été réalisé à distance avec exclusivement des enseignantes[12] de nationalité diverse : française, française (calédonienne), australienne et néo-zélandaise.

Ces enseignantes exercent ou ont exercé dans des universités de toute l'Australie : Townsville, dans le Queensland, Adélaïde, en Australie-Méridionale, Perth, en Australie-Occidentale, Melbourne, dans le Victoria et Sydney, en Nouvelle-Galles du Sud.

Les canevas d'entretiens comportent des questions d'ordre didactique, relatives aux façons d'introduire et d'aborder les textes littéraires en classe, la construction des interprétations des textes et les retours d'expérience

12 - En effet, seules des femmes ont accepté les entretiens.

des apprenants sur ce type de littératures. Mais ils ont aussi été adaptés aux réponses des questionnaires préliminaires des enseignantes et ils incluent une composante biographique. De même, lors de ma présentation, je ne dissimule pas mon intérêt pour les textes francophones océaniens et pour leur utilisation en classe[13]. Cette transparence contribue à établir une relation de confiance avec les témoins.

2. Les analyses des entretiens : pour une compréhension des représentations des témoins à partir de leurs expériences

Les entretiens avec les enseignantes[14] ont permis de produire des données qui ont ensuite été rassemblées pour pouvoir dégager des analyses sur l'utilisation des textes littéraires francophones océaniens. Ces analyses participent d'une posture de recherche axée sur la compréhension, car elles me permettent d'appréhender ce qui se fait sur le terrain de manière générale, notamment en ce qui concerne les directives des universités, mais surtout de manière individuelle, avec les conceptions de chacune des des personnes témoins sur leur enseignement du FLE. Ces conceptions et représentations individuelles ont été confrontées aux miennes afin de contribuer à élaborer un enseignement soucieux de son contexte.

L'analyse thématique a été privilégiée, parce qu'elle permet une analyse « de contenu » des entretiens à dominante qualitative (Blanchet, 2012, p. 60). Les données sont classées par thèmes pour dégager les points importants des entretiens. Quatre thématiques ont ainsi été mises en évidence pour cette étude : les contraintes institutionnelles, les conceptions de l'enseignement-apprentissage du FLE des témoins, les enjeux et les finalités de l'enseignement de littératures francophones.

2.1. Les contraintes institutionnelles

Les entretiens compréhensifs ont révélé que les enseignantes de français devaient jongler avec des contraintes qui peuvent limiter leur liberté pédagogique.

13 - Le but de mon travail doctoral est de proposer une vision de l'enseignement-apprentissage du français en rapport avec le contexte d'enseignement, ici les AF et les universités australiennes. L'utilisation de textes littéraires océaniens me semble pertinent dans ce contexte, car ils évoquent des problématiques proches de celles des Australiens (avec les cultures autochtones notamment) et ils permettent de rendre les étudiants australiens plus concernés par leurs voisins du bassin océanique et de leur faire envisager de voyager dans ces espaces proches. Cela ne signifie pas que ces textes doivent être utilisés au détriment des œuvres françaises, mais en complément, afin de proposer une autre vision de la culture francophone.

14 - Ces entretiens ont duré entre 30 et 75 minutes.

a. Une réduction du nombre d'étudiants et du temps d'enseignement

Le premier constat mis en évidence par trois enseignantes est que les cours de français sont de plus en plus réduits dans les universités en Australie. Ainsi, dès le début de l'entretien, F[15] m'a signalé la réduction du nombre d'étudiants et la perte de classes de FLE dans son université. Si l'on se réfère au rapport de l'Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority[16] de 2022, ce sont les langues en général qui sont en déclin dans les cursus australiens : seuls 6,4 % des garçons et 9,8 % des filles apprennent une langue vivante en douzième année (ACARA, 2022), c'est l'équivalent de la classe de terminale.

Cette perte d'étudiants s'accompagne d'une réduction budgétaire, et donc des heures d'enseignement, comme le remarque B, qui travaille dans une autre université :

> *B : Maintenant il y a de plus en plus de réduction budgétaire comme partout et il y a très peu de possibilités d'enseigner la littérature en général.*

Avec des cours de plus en plus réduits et des étudiants qui consacrent de moins en moins de temps à étudier les langues, la littérature en langues étrangères tend donc à disparaître des programmes.

b. Un enseignement plus international

Pour attirer plus d'étudiants, les universités tendent vers un enseignement des langues plus international, ce que l'on peut voir avec les changements de nom des départements, notamment pour l'université de Melbourne. V. indique ainsi que le nom « Études françaises » est devenu « Études françaises et francophones ». Cela semble plutôt bénéfique pour les littératures océaniennes francophones, si ce n'est que l'espace océanien se retrouve en concurrence avec d'autres espaces francophones, par exemple les Antilles, comme c'est le cas dans les cours de B.

Cette ouverture à l'international ne s'est cependant pas accompagnée d'une ouverture sur le plurilinguisme, dans ces espaces pourtant multilingues. En effet, toutes les enseignantes témoins (sauf K.) indiquent que le français enseigné est un français « standard ». C'est en effet la « norme » préconisée dans le CECRL, qui prône une langue de communication, comprise par tous, ce qui va de pair avec la perspective diffusionniste. Cela signifie que les

15 - Les huit enseignantes témoins seront désignées par leurs initiales : B, C, F, K, M, S, T et V.

16 - Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) signifie « Autorité australienne du programme, de l'évaluation et du rapport scolaire ».

spécificités linguistiques des pays francophones sont très peu mises en avant dans les programmes[17].

Malgré ces contraintes, quelques enseignantes témoins parviennent à intégrer les littératures francophones océaniennes dans leurs cours, parce qu'elles y trouvent un intérêt.

2.2. Les conceptions de l'enseignement selon les parcours des témoins

Comme les entretiens compréhensifs sont aussi à visée biographique, les enseignantes ont pu partager leurs histoires personnelles et professionnelles et parler de leurs goûts littéraires. Leurs parcours et leurs motivations permettent de comprendre leurs conceptions de l'enseignement du français en Australie. Ainsi, toutes les enseignantes-témoins aiment la littérature et utilisent des œuvres littéraires françaises et/ou francophones[18] en classe. Cependant, leurs préférences varient, elles ont leurs spécificités. Ainsi, F. favorise la Nouvelle-Calédonie, M. s'intéresse à Wallis-et-Futuna et B. aux Antilles.

L'intérêt des enseignantes pour les littératures francophones de certains espaces est généralement lié à leurs études, majoritairement littéraires, mais leurs conceptions de l'enseignement le sont aussi à leur parcours de vie, comme des voyages ou des expériences professionnelles dans les espaces alentours, par exemple la Nouvelle-Calédonie.

Le cas de F. est intéressant car c'est la seule enseignante calédonienne. Elle connaît donc bien cet espace. Sa conception de l'enseignement du français est née de ses réflexions à la suite d'interactions avec des Australiens qui ne connaissaient pas du tout la Nouvelle-Calédonie :

> *F : D'un côté ça a commencé à m'embêter, à peser, de savoir que* […] *ils semblaient ne rien savoir sur leurs voisins de l'est qui étaient en fait aussi proches.*

Ce témoignage évoque son besoin d'intégrer les cultures océaniennes dans ses cours, pour les faire connaître aux étudiants australiens.

17 - C'est ce que l'on peut noter dans les programmes les plus avancés d'ACARA (années 9 et 10) qui se focalisent sur la langue française de métropole (Australian Curriculum, 2018).

18 - Nous distinguons ici les termes « littérature française » de « littératures francophones », ces dernières désignant « les littératures en langue française produites hors de France » (Malingret, 2006, p. 542), car c'est la définition la plus commune pour désigner les littératures qui nous intéressent, employée notamment dans les contextes universitaires. Néanmoins, selon François Provenzano, il n'existe pas de base historique claire pour identifier la naissance et les valeurs de cette « littérature francophone » (Provenzano, 2011, p. 30). Cette distinction « littérature française »/« littératures francophones » est plutôt liée à une volonté de distinguer la littérature de l'hexagone, vue comme centrale, et les littératures périphériques, considérées comme mineures, ce qui dévoile un déséquilibre entre elles (cf. Casanova, 1999 ; Gauvin, 2003).

L'intérêt des enseignantes pour le monde francophone résulte aussi de rencontres qui peuvent avoir lieu avec des professeurs lors de leur cursus universitaire. C'est le cas pour K., qui a eu un enseignant inspirant en langues créoles, et pour B. avec une enseignante passionnée par les littératures antillaises.

Ces conceptions de l'enseignement en faveur des littératures guident donc les choix pédagogiques des enseignantes. Elles sont aussi liées à des enjeux importants.

2.3. Les enjeux des littératures « francophones »

Intégrer des œuvres littéraires francophones en classe représente un défi pour les enseignantes témoins, qu'il est important de comprendre afin de proposer un enseignement adéquat au contexte. Voici les principales raisons de ces enjeux.

a. La place des textes littéraires dans l'enseignement

Le premier élément souligné par les enseignantes concerne la place des textes littéraires dans leur enseignement : elle dépend beaucoup de la réception qu'en ont les étudiants qui s'inscrivent en cours de français. Les enseignantes font attention à cela afin de garder une attractivité et d'augmenter le nombre d'inscrits. En général, le goût des étudiants n'est pas en faveur des textes littéraires, comme le notent plusieurs enseignantes, dont T., qui déplore la différence entre le nombre d'inscrits en cours de littérature et en cours de cinéma (le double selon elle). Ce manque d'intérêt pour la littérature pose problème pour les textes francophones.

Lorsqu'elles étudient des textes littéraires francophones, les enseignantes ont conscience de faire un choix qui favorise une ou des culture(s) aux dépens d'autres dans leurs cours. C'est pourquoi V. a trouvé l'alternative de ne pas choisir, mais de laisser le choix à ses étudiants :

> *V : Je m'en sors en proposant des listes de lecture, des listes de livres.* […] *Donc pendant le semestre, ils doivent avoir lu trois livres et ils choisissent librement.*

Les textes appartenant aux littératures francophones océaniennes peuvent donc être sélectionnés ou non, tout comme les autres œuvres littéraires, mais cela réduit alors leur visibilité.

Les enseignantes qui décident de mettre une culture francophone en avant font un choix risqué, parce qu'elles s'intéressent à une littérature périphérique au détriment de la littérature française généralement mieux

connue des étudiants. De plus, ces textes littéraires sont parfois difficiles à se procurer comme l'indiquent F. et M. à propos de textes océaniens, parce qu'ils n'existent pas en version électronique ou qu'il s'agit de publications indépendantes indisponibles hors du territoire d'édition.

À cela s'ajoute la/les langue(s) utilisée(s) par les auteurs dans leurs écrits : il s'agit souvent d'une langue française empreinte de variations.

b. Des textes plurilingues

La présence d'une multiplicité de langues dans les textes littéraires francophones océaniens est un défi majeur sur lequel les enseignantes qui utilisent ces œuvres doivent se pencher. Il ne s'agit pas d'une spécificité des littératures océaniennes, mais c'est un élément à soulever lorsqu'on décide de présenter ce type d'œuvres en classe. C'est ce que fait K., qui a une formation en linguistique et en traduction et qui peut donc utiliser ses connaissances en langues dans ses cours. En effet, les auteurs francophones manient plusieurs langues ce qui rend leur écriture riche et unique. Ces écrits sont un bon exemple de la diversité des langues et des cultures dans le monde francophone et un moyen de montrer le plurilinguisme dans les faits, en contexte, comme nous le verrons plus loin.

Malgré tous ces enjeux à prendre en considération, les enseignantes reconnaissent de nombreuses finalités pédagogiques aux textes littéraires francophones océaniens qui rendent ces supports particulièrement pertinents en cours de FLE.

2.4. Les finalités visées avec le choix de textes littéraires francophones océaniens

Les témoins, dont les conceptions pédagogiques mettent l'accent sur l'utilisation de textes littéraires et/ou l'ouverture aux espaces francophones, ont identifié plusieurs finalités associées à ces textes. Voici celles qui sont le plus fréquemment évoquées, que nous développerons davantage en troisième partie.

a. Partager une passion

La plupart des enseignantes témoins cherchent à partager leur « passion » avec leurs étudiants, comme B. et M., ce qui est motivant à la fois pour elles et pour les apprenants, dont l'intérêt en classe peut ainsi être davantage éveillé. Ce partage de passion peut se faire dans les échanges autour des œuvres littéraires en langue française, qui sont des textes riches participant au changement des représentations sur les cultures francophones.

b. Complexifier les représentations que les étudiants peuvent avoir de la langue-culture française

L'utilisation des textes littéraires francophones en classe est un bon moyen de dépasser les stéréotypes sur les cultures attachées à la langue française, parce qu'ils proposent une altérité aux idées que les apprenants se font de la France, comme l'indiquent S., F. et V. qui emploient le verbe « changer » pour indiquer ce qu'elles souhaitent provoquer chez leurs étudiants. T. et K. vont encore plus loin car elles cherchent à « corriger » et « casser » les stéréotypes, des verbes plus forts.

M. cherche aussi à complexifier les représentations que peuvent avoir les étudiants de la langue-culture française, mais elle est plus nuancée dans sa démarche. En effet, elle ne cherche pas à déconstruire totalement l'image glamour de la France qui attire les étudiants, afin de garder une certaine attraction pour un cursus qui se réduit au fil des ans.

Cette complexification des représentations des étudiants s'accompagne d'une image plus réaliste des langues parlées dans les espaces francophones.

c. Sensibiliser à la diversité linguistique

Malgré l'enseignement d'un français standard, les littératures francophones océaniennes restent un moyen de rendre les apprenants conscients de la diversité linguistique des espaces francophones. C'est ce que font la plupart des enseignantes, comme M :

M : C'est vrai que j'aime bien introduire les étudiants à des variantes du français, et aux dialectes.

On assiste donc, de manière encore timide, à une ouverture au plurilinguisme dans les cours de langues. Cette image plus proche des réalités francophones permet de mieux comprendre les cultures qui les composent.

d. Développer l'intercompréhension entre les peuples

Introduire des textes littéraires francophones océaniens en classe, c'est une façon de permettre aux jeunes Australiens de se reconnaître un peu dans des cultures proches géographiquement/historiquement :

F : Je pense que les gens, quand ils prennent un texte, ils aiment quand-même pouvoir s'identifier au texte de façon générale ou ils aiment avoir ce lien avec le texte. […] *Et ce lien, il est créé par le contexte géographique dans lequel on grandit* […].

K : C'était intéressant et utile pour les étudiants, parce que c'était une littérature qui avait des choses en commun avec la littérature australienne ou la littérature anglophone du Pacifique.

Ces rapprochements peuvent permettre de faire des comparaisons entre ces espaces, notamment en ce qui concerne la colonisation, comme en témoignent S et M, dont les élèves ont fait un lien entre la colonisation dans les îles du Pacifique et en Australie, alors qu'ils étudiaient des textes océaniens. Ces rapprochements sont donc une façon d'appréhender des cultures méconnues sans un éloignement trop important de ce que connaissent les apprenants, qui ont besoin de points de repère pour comprendre les textes littéraires et être sensibilisés à ces cultures.

Ces observations montrent l'importance de l'utilisation de ces textes littéraires pour un impact significatif en classe. Elles sont donc à prendre en compte dans une démarche impactante.

3. L'utilisation de ces analyses : vers une recherche impactante ?

La recherche exploratoire avec les enseignantes-témoins m'a fourni un aperçu des pratiques en classe, des motivations individuelles, des aspirations liées à l'enseignement des langues et indirectement des attentes institutionnelles et étudiantes dans le contexte australien.

3.1. Des analyses précieuses pour une bonne appréhension du terrain australien

Ces données m'ont permis de faire évoluer mes conceptions de l'enseignement-apprentissage du français en Australie. En effet, les témoins m'ont fait comprendre qu'il était tout à fait possible d'utiliser des textes littéraires francophones océaniens en classe de FLE à l'université, mais que cela ne se faisait pas sans difficultés et dépendait beaucoup d'une volonté personnelle. Les enseignantes sont obligées de faire des choix, aussi bien en ce qui concerne l'utilisation de la littérature en général en cours de FLE que le fait de privilégier les littératures océaniennes aux dépens des autres littératures francophones, à cause de la réduction du temps d'enseignement. De même, elles doivent faire preuve d'inventivité pour proposer des textes littéraires dans un enseignement davantage axé sur l'approche communicative et lorsque les étudiants ne sont pas de grands lecteurs. Toutes ces contraintes sont cependant dépassées par les finalités évoquées par les enseignantes qui pèsent davantage dans une utilisation des textes littéraires francophones océaniens en classe.

3.2. Des finalités à prendre en compte pour proposer des objectifs adéquats lors de l'utilisation de textes littéraires francophones en classe

Si l'on reprend les finalités citées plus haut par les enseignantes, on comprend l'intérêt des œuvres littéraires francophones océaniennes en cours de FLE en Australie. Ainsi, contrairement aux autres types de textes, les textes littéraires peuvent procurer du plaisir, grâce à de nombreux facteurs comme une esthétique, un sentiment d'évasion, une mobilisation des émotions et bien d'autres (voir notamment Brillant Rannou, 2020, p. 256-257), ce qui est important à prendre en compte pour remotiver les apprenants australiens à l'apprentissage des langues.

De même, ces œuvres participent à la diversification culturelle, elles permettent de dépasser les stéréotypes qui existent derrière la langue française en mettant en scène certaines des cultures différentes qui utilisent cette langue. Cela participe d'ailleurs à une vision moins exotique de la langue, c'est-à-dire moins axée sur une vision métropolitaine, voire parisienne du français, pour permettre de faire des rapprochements avec l'Australie, par exemple du point de vue de la colonisation. Utiliser les littératures océaniennes semble donc être un bon moyen d'aborder des sujets polémiques[19] qui touchent l'Australie, sans trop heurter les sensibilités.

La sensibilisation à la diversité linguistique est également un objectif important lors du choix des textes littéraires océaniens francophones. L'ouverture au plurilinguisme donne une place au développement d'une perspective plurilinguistique pour une école plus inclusive des pratiques langagières des élèves (Colombel-Teuira et Fillol, 2020, p. 8), en ce qu'elle donne une place à des langues généralement peu visibles à l'école, ce qui participe de leur légitimité. Cet exemple pourrait faire prendre conscience aux acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues de l'importance de chaque langue de leur répertoire langagier, afin de lutter contre les insécurités linguistiques et les situations d'acculturation langagière. Ainsi, même si ce sont des espaces différents, le fait d'être imprégné de plusieurs langues pourrait peut-être aider à contribuer au développement

19 - Par exemple, les tensions depuis le référendum d'octobre 2023 qui proposait de donner une « voix » spécifique aux Aborigènes auprès du Parlement et du gouvernement. Cette réforme a été majoritairement rejetée, ce qui a réveillé les divisions raciales existantes au sein du pays (Lebreton, 2023).

d'une politique plurilingue en Australie[20]. La sensibilisation à la diversité linguistique pourrait aider à appréhender l'enseignement des langues différemment.

Tous ces facteurs sont à prendre en compte pour proposer une recherche impactante, c'est-à-dire pour mettre en place une RA à l'AF, qui se fera dans le cadre de cette thèse.

3.3. Mise en regard de ces analyses avec les pratiques de l'AF

Les éléments qui émergent de mes entretiens viennent éclairer autrement une dynamique des langues, notamment du français observable dans les AF en général. Comme nous l'avons vu plus haut, le « terrain » de l'AF n'est pas neutre, car il participe à la promotion de la langue française dans le monde. L'idée d'une RA sur le terrain de l'AF semble dès lors particulièrement pertinente afin d'élaborer une recherche impactante : c'est mon terrain d'exercice[21] et l'AF utilise très peu de textes littéraires océaniens en classe.

Par RA, j'entends « l'usage de la recherche par le professeur pour changer ses pratiques éducatives, y compris de multiples cycles de réflexion et d'intervention. » (Gannett et Brereton, 2013, p. 157). C'est donc une recherche élaborée en classe, au contact des apprenants, afin d'appréhender leurs besoins et de les aider à s'approprier la langue de manière efficace. Cette RA permettrait de repenser les approches didactiques du français, en les ouvrant davantage au plurilinguisme non pas institutionnel, mais des rapports aux langues par les personnes concernées par les langues mobilisées. Ces textes devront être utilisés ponctuellement, avec d'autres types de supports, afin de ne pas désintéresser des étudiants qui n'ont pas toujours une fibre littéraire, en partant des expériences des apprenants pour que ces derniers en aient une meilleure compréhension.

La recherche exploratoire menée auprès des enseignantes m'aidera à construire cette RA. En effet, bien que mon terrain ne soit pas une classe dans une université australienne, des rapprochements peuvent être faits entre les deux. La plupart de mes étudiants sont des adultes, certains poursuivent un cursus universitaire, tout en suivant des cours à l'AF. Les raisons de leur apprentissage sont variées et parfois convergentes, notamment en ce qui

20 - L'Australie est un pays multilingue avec une estimation de plus de 300 langues parlées dans les foyers du pays, selon le recensement de 2016 (Australian Bureau of Statistics, 2017).
21 - Cela permet d'instaurer plus facilement un climat de confiance avec les apprenants et participe à une approche de l'appropriation du fait de mon appartenance à ce terrain et de mes interactions avec les étudiants afin de connaître leurs projets et motivations.

concerne les voyages ou les raisons professionnelles. De plus, les entretiens compréhensifs m'ont permis de faire un retour réflexif sur ma pratique d'enseignement du français : ils m'apportent des éclairages sur ma propre façon de faire, en me permettant de me questionner sur les enjeux de mon enseignement. Pour compléter ces réflexions, il est nécessaire de mener des enquêtes auprès des apprenants de l'AF, pour connaître leurs motivations et préjugés, en vue de concevoir une RA.

3.4. Des pistes à explorer pour une RA

Les analyses des entretiens ont fait surgir des pistes à suivre pour proposer une RA. Les comparaisons entre les cultures et l'ouverture à la diversité linguistique présentent ainsi des perspectives intéressantes à exploiter dans ce cadre. Ces éléments établis par une médiation *via* les textes littéraires favorisent les échanges en classe et l'implication des apprenants, parce que ces derniers perçoivent des situations similaires à celles auxquelles ils ont été confrontés dans leur propre vécu. En ce sens, il serait intéressant de proposer des séances pédagogiques autour de textes mettant en scène des personnages réalistes, susceptibles d'être perçus comme proches des apprenants. Il serait aussi judicieux d'introduire des textes d'auteurs de toutes origines (autochtones, métropolitaines, asiatiques…) pour proposer un panel d'histoires, de langues et de ressentis différents et varier les interprétations.

D'un point de vue plus pratique, la RA consisterait en des séances pédagogiques sur des textes littéraires océaniens. Pour cela, des va-et-vient entre réflexions, recherches, préparations, mises en place en classe et retours réflexifs seraient élaborés. Cela s'apparente un peu à la *Lesson Study*[22], car la leçon est l'unité de travail (Deschoux et Taisson, 2020, p. 65). Néanmoins, pour que cette RA soit à la hauteur d'une *Lesson Study*, il faudrait davantage de collaboration entre les enseignants[23] de l'AF pour constituer les leçons et faire les retours. Cela peut être une piste à envisager pour proposer un enseignement plus impactant.

22 - Une *Lesson study* est un « dispositif [qui] rend compte d'un processus de développement professionnel que les enseignants mettent en œuvre pour examiner systématiquement leur pratique […], soit l'étude collective d'une leçon » (Martin, Clerc-Georgy, 2017, p. 36).
23 - Voire étendre cette collaboration avec des formateurs et des chercheurs comme le préconisent Deschoux et Taisson (2020, p. 65).

Conclusion

Pour conclure, la réflexion sur ma posture de chercheure n'est pas totalement aboutie, car je n'ai pas encore assez d'éléments pour mener à bien une RA. Il me semble cependant que les interactions avec les enseignantes à l'université et la réflexion sur ma propre démarche me permettent de mieux cerner mes objectifs de recherche, c'est-à-dire de construire un enseignement-apprentissage davantage centré sur l'apprenant et de proposer plus de connexions entre l'Australie et ses voisins océaniens. En effet, cette proximité offre un potentiel sous-exploité en classe, car elle ouvre la voie à de nombreux points de comparaison qui pourraient faciliter l'exploration de sujets délicats avec une perspective plus distanciée.

Références

ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority), 2022, « Year 12 subject enrolments », en ligne : https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/year-12-subject-enrolments (consulté en @mars 2024).

Australian Bureau of Statistics, 2017, « 2016 Census: Multicultural », en ligne : https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/lookup/media%20release3 (consulté en @Avril 2023).

Australian Curriculum, 2018, « French (Version 8.4) », en ligne : https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/french/ (consulté en @Mars 2024).

Blanchet Philippe, 2012, *La Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Brillant Rannou Nathalie, 2020, « Plaisirs de lecture », *in* Nathalie Brillant Rannou, François Le Goff, Marie-José Fourtanier et Jean-François Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Honoré Champion, p. 256-257.

Casanova Pascale, 1999, *La République mondiale des Lettres*, Paris, Seuil.

Castellotti Véronique, 2017 (éd numérique), *Pour une didactique de l'appropriation – Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier.

Charmillot Maryvonne, 2021, « Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme », *in* Florence Piron et Élisabeth Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Québec, Éditions science et bien commun.

Charmillot Maryvonne et Dayer Caroline, 2007, « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques, *Recherches qualitatives*, hors-série, nº 3, p. 126-139.

Clerc Stéphanie, 2015, « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique », dans Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, p. 112-121.

Colombel-Teuira Claire et Fillol Véronique, 2020, « Expériences de recherches-collaboratives au service de l'éducation en situation postcoloniale : enjeux, scientificité et légitimité », *in* Véronique Miguel Addisu et Nathalie Thamin (dir.), *Recherches en didactique des langues et des cultures. Recherches collaboratives en didactique des langues*, vol. 17, nº 2, p. 103-114.

De Bruyne Paul, Herman Jacques et De Schoutheete Marc, 1974, *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Deschoux Carole-Anne et Taisson Claire, 2020, « L'altérité dans la voilure : une *lesson study* pour un sillage collaboratif en didactiques des langues », *in* Véronique Miguel Addisu et Nathalie Thamin (dir.), *Recherches en didactique des langues et des cultures. Recherches collaboratives en didactique des langues*, vol. 17, nº 2, p. 64-77.

Feussi Valentin, 2023, « Langues, identités et expériences de la diversité. Vers une francophonie de la réception-appropriation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 21, nº 3, p. 10-29.

Gannett Cinthia et Brereton John, 2013, « La recherche-action et les analyses de l'écrit au niveau universitaire », *Recherches en didactiques*, vol. 15, nº 1, p. 151-173.

Gauvin Lise, 2003, « Autour du concept de littérature mineure. Variations sur un thème majeur », *in* Jean-Pierre Bertrand et Lise Gauvin (dir.), *Littératures mineures en langue majeure*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, Peter Lang, p. 19-40.

Kaufmann Jean-Claude, 2016 (ed numérique [1996]), *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

Lebreton Nicolas, 2023, « Les Aborigènes d'Australie dénoncent le résultat "honteux" du référendum sur leurs droits », *in Les Nouvelles Calédoniennes*, en ligne : https://www.lnc.nc/article/pacifique/australie/politique/les-aborigenes-d-australie-denoncent-le-resultat-honteux-du-referendum-sur-leurs-droits (consulté en @Novembre 2023).

Lourau René, 1997, *Implication, transduction*, Paris, Anthropos.

Malingret Laurence, 2006, « À propos de la littérature francophone/des littératures francophones : quelques aspects de la question », *Studi Francesi*, n° 150, p. 542-547.

Martin Daniel et Clerc-Georgy Anne, 2017, « La *lesson study*, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ? », *Phronesis*, vol. 6, n° 1, p. 35-47.

Observatoire Francophonie, 2016, « Réseaux et outils », *in Organisation Internationale de la Francophonie*, en ligne : https://observatoire.francophonie.org/qui-apprend-le-francais-dans-le-monde/reseaux-outils-formation-certification-diffusion-francais/ (consulté en @Mai 2023).

Provenzano François, 2011, *Vies et mort de la francophonie. Une politique française de la langue et de la littérature*, Liège (Belgique), Les Impressions Nouvelles.

QCAA (Queensland Curriculum and Assessment Authority), 2019, « French General Senior Syllabus 2019: Overview », en ligne : https://www.qcaa.qld.edu.au/senior/senior-subjects/languages/french (consulté en @ Mars 2024).

Razafimandimbimanana Elatiana, 2011, « Intersubjectivité », dans *Agence universitaire de la Francophonie*, en ligne : https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Intersubjectivité (consulté en @Mars 2024).

The University of Queensland, 2023, « FREN2010 – Intermediate French 1 », en ligne : https://course-profiles.uq.edu.au/student_section_loader/section_1/126732 (consulté en @Mars 2024).

The University of Sydney, 2024, « French Course 101 (Level 1): Beginners », en ligne : https://cce.sydney.edu.au/course/F101 (consulté en @Mars 2024).

Trim John L.M., Coste Daniel, North Brian et Sheils Joseph et *al*., 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Didier.

Posture et réflexivité : les turbulences d'un début de recherche

Mathilde Chavallard,
Doctorante en anthropologie
École doctorale du Pacifique, Université de la Nouvelle-Calédonie

La posture de recherche est en construction-reconfiguration permanente dans le parcours d'un chercheur. La posture renvoie à « la position que le chercheur occupe par rapport à ses objets de recherche, à ses interlocuteurs, à son terrain, mais aussi à ses pairs et aux institutions qui structurent son activité » (Alphandéry et Bobbé, 2014). Le travail réflexif paraît ici nécessaire, allant de pair avec la construction d'une posture de recherche. Pour ce faire, je retiendrai ce que Philippe Blanchet écrit à propos de la réflexivité comme condition et comme objectif de la recherche en sciences humaines et sociales :

> *Du côté de la démarche, l'exercice d'une réflexivité permet d'interroger les motivations individuelles et collectives d'un chercheur, d'une équipe de chercheurs, pour un projet de recherche. Mettre à jour les intérêts personnels et/ou collectifs, idéologiques, politiques, culturels, professionnels, économiques, etc., amène à resituer la recherche et sa finalité (la connaissance produite et son pouvoir d'action), à la relativiser, à la mettre en question, autant d'éléments qui contribuent à lui octroyer un degré plus élevé de fiabilité.* (Blanchet, 2009, p. 148-149)

Doctorante en fin de première année en anthropologie à l'École doctorale du Pacifique, ma thèse vise une meilleure compréhension des processus de précarisation en Nouvelle-Calédonie et les « interlocuteurs » principaux de mon « terrain » – au sens ethnographique – sont des personnes « sans-abri »[1] à Nouméa. La construction de « ma posture » de chercheuse[2] en sciences humaines et sociales se situe au carrefour des cadres épistémologiques et théoriques de l'anthropologie et de mon histoire personnelle. Ce travail de

1 - J'emploie le terme de personnes « sans-abri » dans ce texte faute de terme adapté à la situation calédonienne. Ce terme n'est pas satisfaisant pour désigner l'ensemble des personnes vivant dans les rues à Nouméa et le travail de thèse visera notamment à dé-construire et re-construire certains concepts, dont celui-ci.

2 - « Chercheuse » sera ici préféré à « chercheure » afin de l'harmoniser avec la féminisation de « travailleur » en « travailleuse ».

recherche s'inscrit dans la continuité d'un master effectué de 2019 à 2021. J'ai relu en début de doctorat mes mémoires de master 1 et 2, pour lesquels j'avais rencontré des personnes vivant dans les rues à Nouméa, afin d'engager un nouveau travail réflexif avant de « retourner sur le terrain ».

Je montrerai dans une première partie comment ma posture s'est construite, lors de cette première année de thèse, dans le passage d'un statut à un autre et dans un rapport mouvant à la lecture et à l'écriture. Dans une seconde partie, la posture sera envisagée dans mon rapport au terrain, d'abord au regard des choix méthodologiques puis des interactions avec les personnes concernées par la recherche et de la construction des savoirs et ses enjeux.

1. La posture en début de recherche : un cheminement mouvementé

1.1. D'une posture à l'autre

Je suis éducatrice spécialisée de formation initiale. Avant de débuter un parcours de recherche, j'ai exercé plusieurs années auprès de personnes « sans-abri », en France et en Nouvelle-Calédonie. La pratique des travailleurs sociaux, bien que contenue par les missions et les objectifs de l'établissement qui les emploie, est imprégnée de l'histoire et de la personnalité de chacun. Les travailleurs sociaux font avec ce qu'ils sont et le travail réflexif est donc essentiel, afin que la relation à la personne accompagnée soit utile aux objectifs visés et ne devienne pas une entrave. Les notions de transfert et de contre-transfert, empruntées à la psychanalyse, sont très utilisées par les professionnels du travail social. Les émotions ressenties par les professionnels ne sont pas « mises sous le tapis » (du moins ne devraient pas l'être) mais sont parlées, travaillées, analysées. Il faut « faire avec ce qui nous affecte dans la relation » (Rouzel, 2012).

Reconnaître ce que me fait vivre une interaction est déjà une pratique familière lorsque je m'engage dans le parcours de recherche. Je me doute que cela fera partie intégrante de mon travail puisque ma recherche s'inscrit, au départ, dans une démarche compréhensive, telle que définie par Jean-Claude Kaufmann (Kaufmann, 1996), au plus près des personnes rencontrées. Le travail réflexif lié aux émotions est nécessaire aux chercheurs, bien qu'il soit rarement explicité, ni même discuté.

Dans ma pratique d'éducatrice spécialisée, ce travail réflexif est souvent arrivé dans un second temps. En effet, il s'agissait généralement d'analyser

des situations déjà vécues sur le « terrain »[3], dans le cadre de séances d'« analyse de la pratique professionnelle », animées par un psychologue, sociologue ou autre personne extérieure à l'équipe. Un changement de posture vis-à-vis du terrain s'est imposé lorsque j'ai débuté un parcours de recherche. Ce dernier a commencé en master Civilisations, cultures et sociétés, spécialité Études océaniennes et du Pacifique à l'université de la Nouvelle-Calédonie. Lors de ce master, j'étais salariée en tant qu'éducatrice spécialisée, profession mise de côté lors de mon inscription en doctorat. Les questions de réflexivité y ont été centrales[4]. Il m'a fallu ne plus partir du « terrain » pour un retour réflexif, comme j'en avais l'habitude dans ma pratique professionnelle, mais démarrer un travail réflexif pour envisager le terrain. Dans ce mouvement en quelque sorte « inverse », j'ai eu l'impression de « tomber dans le piège » que j'avais tendu moi-même. Comme je l'ai indiqué, la pratique réflexive ne m'était pas étrangère. J'ai cerné rapidement les attendus de la démarche. Étudiante française, femme, de type « européen », éducatrice spécialisée souhaitant travailler dans le cadre d'un master en Nouvelle-Calédonie, dans un contexte (post) colonial, auprès de personnes susceptibles de bénéficier des accompagnements proposés par les institutions, dont l'une employait ladite étudiante…, les biais de la recherche les plus évidents étaient criants, un inventaire à la Prévert que je pouvais égrainer…

Passionnée par ces questions épistémologiques, j'ai poursuivi le travail réflexif, notamment en début de doctorat : les enjeux dans les entretiens, les lieux de rencontre, les places symboliques des uns et des autres, les vulnérabilités narratives, etc. Plus les biais me paraissaient nombreux, plus ma légitimité et la pertinence de mon travail me semblaient inatteignables. Je cherchais à construire une posture de recherche, tout me poussait à penser que je me dirigeais vers l'imposture (Ardoino, 2000).

1.2. La lecture : outil et piège pour la posture naissante

La lecture a accompagné mon changement de statut et accompagne toujours mon cheminement. Face au cumul des travaux qui m'ont précédée, je me suis sentie confuse, perdue, en manque de repères. Un tel écrivait le contraire d'un autre, mais j'étais d'accord avec les deux. J'entendais qu'il

3 - Le « terrain » est un terme courant dans le travail social : les travailleurs sociaux sont des professionnels de « terrain », entendu généralement comme auprès, au contact, des personnes accompagnées.

4 - Master pluridisciplinaire portant sur les sociétés d'Océanie, la réflexivité des chercheurs a été très souvent discutée, notamment dans le cadre des cours « Décoloniser les sciences sociales » ou « Approches de terrain ».

fallait s'inscrire dans le débat académique, dans une école de pensée, dans un courant méthodologique… D'accord ! Mais lequel ? Je lisais çà et là qu'il fallait être au clair, choisir entre individualisme ou holisme méthodologiques. Certains chercheurs ont voulu dépasser ce dualisme, mais arriverai-je à assumer une telle posture alors que mes assises théoriques paraissaient encore bien fragiles ? Que faire ? Rester paralysée face à ces questions, ces doutes qui paraissaient insurmontables ? Un doute en entraînant un autre, une lecture venant fragiliser encore un peu plus ce qui avait du mal à se construire… Ou alors, assumer ? Assumer une démarche en construction, qui ne sera pas parfaite mais qui pourra être questionnée, débattue, ajustée et qui en tirera justement sa valeur scientifique.

Lire permet au regard critique de s'aiguiser au fur et à mesure de la recherche. Il n'y a pas de travaux portant sur les questions de « sans-abrisme » en Nouvelle-Calédonie. Les lectures concernent toujours d'autres espaces, d'autres histoires. Le regard critique sur les écrits se fait d'autant plus nécessaire : il faut déconstruire et reconstruire les concepts construits ailleurs pour que ma recherche ne devienne pas un « remake d'ouvrages » (Bensa, 2006, p. 346). Le travail de terrain est ici primordial pour aiguiser le regard critique et prendre du recul sur les lectures. La posture de recherche se construit dans un travail continu de lecture-écriture-terrain. Les lectures guident, accompagnent la recherche mais elles ne doivent pas devenir des œillères pour le chercheur qui n'envisagerait le terrain que comme un moyen de confirmer ce qu'il a lu. « Il faut bien dans un premier temps savoir ne pas savoir et se laisser guider par la surprise de la rencontre », car la refuser nous « conduit à faire entrer la parole d'autrui dans les cases connues, à fabriquer du même » (Rouzel, 2012). Les « cases connues », dans mon cas, sont tous les concepts issus de recherches que l'on pourrait qualifier « d'européo-centrées » et, en outre, souvent utilisés dans le travail social : « exclusion », « désaffiliation », « précarité », « sans-abri », « SDF », « (ré)insertion », etc. Ces concepts peuvent être des prêt-à-penser, des cases toutes faites dans lesquelles il suffirait de glisser tant bien que mal les personnes rencontrées dans un contexte océanien, leurs propres « cases » important peu.

> *On pourra s'interroger aussi longtemps qu'on voudra sur, par exemple, le profane et le sacré, l'espace et le temps, le corps et l'esprit, la propriété et la souveraineté, … tant qu'on n'aura pas défini, pour chaque culture particulière, les concepts qui sont les siens dans le cadre d'une représentation qui est la sienne – sauf à postuler une universalité qui*

supprimerait du même coup l'objet même de toute ethno-anthropologie –, on construira un discours qui ne témoignera que de notre propre géographie mentale. (Rigo, 2003, p. 230)

1.3. Une posture que se construit par l'écriture

« J'ai peur de ce que les mots vont faire de moi »,
Samuel Beckett, *L'innommable*.

J'emprunte à Joseph Rouzel (Rouzel, 2012) cette citation de Samuel Beckett tant elle vient illustrer ce que je peux ressentir dans le travail d'écriture inhérent à la recherche et présent de différentes manières (journal de terrain, rédaction de la thèse…). La recherche se fait par les mots, s'expose par les mots, les mots sont là, les miens, ceux des autres chercheurs, ceux de mes interlocuteurs. Que vais-je faire de tous ces mots, que vont-ils faire de moi ? Quels mots choisir pour écrire la recherche ? Dans quels débats académiques les mots choisis, parfois naïvement, vont-ils inscrire ma démarche ? Quel type de chercheuse vont-ils faire de moi ? S'autoriser à écrire, se sentir légitime à écrire : autant de défis à relever en début de thèse. Écrire c'est assumer, assumer une pensée en train de se construire, avec ses doutes, ses ambivalences. Écrire (et donner à lire), c'est accepter les remarques, les interprétations, les incompréhensions, les critiques.

J'emploie dans ce texte les termes de « chercheur », « enquêteur », « interlocuteur », « enquêté », « entretien », « échange », « conversation ». Or, tous ces termes ne viennent pas dire les mêmes choses de mon rapport à la recherche. Aux termes d'« enquêteur » et « enquêté », renvoyant souvent au caractère dissymétrique de l'« entretien » comme nous le verrons *infra*, Franco Ferrarotti, avec d'autres, préfère le terme d'« interlocuteurs » et de « conversation » : « il n'y avait plus la recherche du haut vers le bas, il y avait la conversation » (Ferrarotti, 2013). L'emploi alterné de ces termes illustre ma posture en construction : entre des termes plus « classiques » et ceux d'une démarche que je découvre (notamment la démarche biographique), je tâtonne. Il me faudra choisir, trouver les termes qui correspondent à mon travail.

Je compléterai la citation de Beckett par « j'ai peur de ce que mes mots vont faire des autres ». Écrire, c'est aussi assumer une analyse des situations rencontrées sur le terrain. Que vais-je écrire des gens qui m'ont reçue, acceptée, rejetée, écoutée, parlé, etc. ? Le risque est grand de les enfermer dans de nouvelles ou d'anciennes catégories, propres à mes représentations, que j'aurai cru déconstruire, mais qui réapparaitront sournoisement là où

je ne les attendais pas. Qu'est-ce que mes mots vont faire des gens que j'ai rencontrés ?

Ma recherche concerne des personnes dites « en situation d'exclusion », « vulnérables », « précaires ». Elles font l'objet de discours, en sont rarement les sujets. Les représentations sur les personnes « sans-abri » sont, en Nouvelle-Calédonie comme ailleurs, souvent négatives, condescendantes ou encore victimaires.

> *La tâche des sciences sociales, y compris celle de l'ethnographie, n'est pas de disculper les comportements des figures sociales déshonorées et des groupes démunis en « documentant » leur monde quotidien dans l'effort d'attirer la compassion sur leur sort. Elle consiste à disséquer les mécanismes et les significations sociales qui gouvernent leur pratique et (si là est la question) fondent leur moralité, et à expliquer leurs trajectoires et leurs stratégies comme on le ferait pour n'importe quelle catégorie sociale, haute ou basse, noble ou ignoble.* (Wacquant, 2023, p. 75-76)

L'histoire de l'anthropologie est marquée par le « discours sur l'autre » des anthropologues. Écrire une thèse portant sur des personnes en situation de « précarité », de *« vulnérab*ilité *»*, dans un contexte (post)colonial fait courir le risque d'écrire de nouveau « un discours sur ». Il me faudra trouver comment écrire les mots, les récits de vie, la sensibilité de mes interlocuteurs, sans adopter une posture surplombante, sans céder à la surinterprétation qui les déposséderait de leurs points de vue, mais tout en adoptant un regard critique. Les postures énonciatives adoptées dans la rédaction seront questionnées.

2. Un rapport au « terrain » à construire

2.1. Les ambivalences d'une chercheuse qui se cherche

Les lectures offrent des outils, des méthodes, des concepts, qu'il faudra critiquer, s'approprier, adapter… Trouver sa propre posture, c'est parfois essayer de concilier de supposés inconciliables. La démarche compréhensive, dans laquelle s'inscrit le début de mon travail de thèse, peut être un frein à une analyse critique des données. Rester au niveau des interprétations des interlocuteurs peut empêcher le chercheur d'adopter une posture critique au risque de passer pour « un traître » (Dalla Bernardina, 2014). L'anthropologie compréhensive semble ici s'opposer à une posture plus critique.

La situation des personnes « sans-abri » en Nouvelle-Calédonie s'inscrit dans un contexte historique, géographique et économique particulier qui n'est pas sans conséquence sur le parcours des personnes. Contextualiser les situations présentes au regard du temps long est essentiel pour en saisir la complexité, même si les discours de mes interlocuteurs ne mettent pas en perspective ces éléments : « Par sa pratique méthodologique même – l'observation participante –, l'anthropologie permet de documenter les actions individuelles avec une précision minutieuse, mais elle n'a pas accès aux structures de pouvoir ni à l'histoire, et ce n'est pas son propos » (Bourgois, 2013, p. 45). Se pose ici la question de l'engagement et de la distance dans le travail de recherche et donc du curseur toujours mouvant de la posture et de la position du chercheur. L'engagement auprès de mes interlocuteurs ne doit pas être un frein ni à l'exploration du terrain ni à la distance nécessaire à l'analyse.

> *La nécessité de tisser des liens de sympathie avec les personnes qu'ils* [les chercheurs] *étudient et le fait de devoir obtenir la permission de vivre auprès d'eux les conduisent à négliger les dynamiques négatives : d'où une autocensure inconsciente qui affecte aussi bien l'environnement que les thèmes qu'ils proposent d'étudier. Il est plus facile d'obtenir le « consentement informé » des individus sur lesquels on travaille si les questions posées demeurent relativement inoffensives ou « pittoresques ».* (Bourgois, *id*.)

Il me faudra trouver comment concilier posture compréhensive, attachée aux points de vue et à la compréhension de mes interlocuteurs, et posture critique. Sergio Dalla Bernardina, dans un article au titre évocateur – *Les confessions d'un traître* –, illustre l'inconfort et les tensions qui naissent dans cet entre-deux (Dalla Bernardina, 2014).

2.2. De l'enquêté à l'interlocuteur : quand le choix des mots impacte la posture

Pour Bourdieu, les places entre « enquêté » et « enquêteur » sont dissymétriques, dissymétrie notamment liée au fait que l'enquêteur « engage le jeu et institue les règles du jeu ; c'est lui qui le plus souvent assigne à l'entretien, de manière unilatérale et sans négociation préalable, […] des objectifs et des usages parfois mal déterminés, au moins pour l'enquêté » (Bourdieu, 1993, p. 1393). Il ajoute qu'il y a dissymétrie sociale « toutes les fois où l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie des différentes espèces de capital, du capital culturel notamment » *(ibid.).* Ma recherche constitue bien une situation

de « dissymétrie sociale » au sens de Bourdieu. Française et doctorante, mes interlocuteurs sont pour la plupart kanak, ou plus généralement océaniens, et dans des situations sociales précaires. Je suis pourtant la « non-sachante » lors des interactions : si je savais déjà ce que je viens apprendre auprès de mes interlocuteurs, l'échange n'aurait pas lieu d'être. Mais des places symboliques nous sont assignées par la démarche même de la recherche universitaire et par le contexte historique dans lequel cette dernière est menée. Le chercheur ne peut pas ne pas en tenir compte dans son analyse. Sa recherche est située, géographiquement et historiquement. Il serait vain de croire qu'il maîtrise tous les paramètres de son rapport au terrain. Toutefois, il paraît important de rappeler ici que, dans un contexte océanien, les places sociales ne sont pas symétriques, égalitaires. Il conviendra alors, dans mon travail, de m'interroger sur les représentations propres aux personnes enquêtées et sur la place qu'elles m'attribuent.

La dissymétrie dont parle Bourdieu est renforcée par l'usage du français comme langue de communication durant la recherche. Ce choix n'est pas neutre dans le contexte diglossique voire « pluridiglossique » calédonien (Colombel et Fillol, 2012, p. 113). L'usage du français associé à mon origine géographique, devinée par mes interlocuteurs au vu de ma physionomie, vient leur dire bien de choses de moi avant même que je ne présente en détail ma recherche. Ma non-maîtrise des langues kanak et océaniennes de la plupart de mes interlocuteurs me place d'emblée dans la position de l'étrangère utilisant la langue importée et imposée par la colonisation. Cette situation d'interlocution est susceptible de créer des formes d'insécurité linguistique qui auront une incidence sur les propos de la personne et donc sur les données étudiées.

Mes interlocuteurs sont pour la plupart bilingues, voire plurilingues. S'ils font l'effort de parler en français, notamment pour m'expliquer des situations vécues dans des contextes dans lesquels ils baignaient dans une langue océanienne, il m'appartient de faire une partie du chemin en m'adaptant à chaque situation. Je ne dois pas postuler *a priori* de l'incompréhension de mon interlocuteur ou de son incapacité à échanger dans un continuum de variétés de français. Non, je dois dès les premiers instants de la rencontre être attentive à la manière qu'a la personne de s'exprimer afin d'adapter au mieux la mienne : la personne doit se sentir le plus à l'aise possible dans cet échange dont je suis à l'initiative. La pratique d'un français trop normé, ou au contraire pas assez, pourrait lui renvoyer l'image d'une chercheuse irrespectueuse, prétentieuse, condescendante. On voit bien ici que mon

rapport à mes interlocuteurs se construit dans l'instant et dans un effort constant de compréhension mutuelle. Si j'ai pensé en amont différentes possibilités et ajustements possibles, ce n'est que dans le « faire avec » que s'élaborera ma posture.

L'insécurité linguistique que nous venons de voir peut s'accompagner d'une insécurité narrative. Si « certains enquêtés, surtout parmi les plus démunis, semblent saisir cette situation [d'enquête] comme une occasion exceptionnelle qui leur est offerte de témoigner, de se faire entendre » (Bourdieu, 1993, p. 1407), je ne dois pas oublier que la distribution de la parole n'est pas anodine. Dans le cadre de ma recherche, les échanges avec moi semblent être une opportunité de se démarquer pour certaines personnes rencontrées, de mettre du particulier là où un regard non-initié ne verrait que des situations semblables (« moi je ne bois pas », « je cherche du travail », « je reste pas assis à rien faire », « ils sont sales », etc.). À première vue, « l'occasion exceptionnelle de témoigner » dont parle Bourdieu est saisie. Pourtant, il convient de s'interroger sur qui prend la parole et pour dire quoi, d'autant plus en contexte océanien où les prises de parole sont codifiées et où tout individu n'a pas les mêmes droits et devoirs face à la parole.

Je ne connais pas en amont le rapport que les personnes rencontrées entretiennent à la prise de parole, au français, aux situations d'interlocution. Se raconter n'est pas un exercice que tous pratiquent, encore moins dans un contexte de recherche universitaire. La mise en récit de soi ne va pas de soi pourrait-on dire. Certaines personnes rencontrées dans mon travail de terrain, habituées aux types d'interaction propres à l'aide sociale, ont appris à calibrer leurs discours en fonction de retombées attendues ou espérées. Beaucoup ont en effet déjà rencontré des travailleurs sociaux puisqu'elles sont repérées par les institutions comme étant en situation de « précarité » ou d'« exclusion » et donc possiblement éligibles à certains dispositifs ou aides sociales. Elles ont donc potentiellement déjà eu une expérience de « se raconter », les entrées dans des dispositifs d'action sociale et les aides accordées dépendant en partie de ce que la personne aura dit de sa situation. Dans le cadre de la recherche, il n'est pas attendu des personnes qu'elles « se racontent » comme lors d'un entretien avec un travailleur social. Pourtant les représentations qu'elles ont de moi peuvent dans un premier temps engendrer ce type de discours : je ressemble, à s'y méprendre, à nombre de travailleuses sociales ou soignantes qu'elles ont pu déjà rencontrer. À moi d'y être attentive pour réorienter le récit et ne

pas me laisser piéger par d'anciens réflexes professionnels. « Se raconter » pour les personnes qui ne le font jamais, ou sortir d'un « discours type » pour les personnes habituées aux travailleurs sociaux, leur demandera un réel travail d'élaboration.

> *Le discours n'est pas la transposition transparente d'opinions, d'attitudes, de représentations existant de manière achevée avant la mise en forme langagière. Le discours n'est pas un produit fini mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradiction, d'incohérences, d'inachèvements. Le locuteur s'exprime avec toute son ambivalence, ses conflits de base, l'incohérence de son inconscient, mais en la présence d'un tiers, sa parole doit subir l'exigence de la logique socialisée. Elle devient alors discours* « *tant bien que mal* ». (Bardin, 2007, p. 70)

Il me faudra « essayer de porter au jour la représentation que l'enquêté se fait de la situation » (Bourdieu, *op.cit.*, p. 1392-1393). Toutefois, je ne suis pas la seule capable d'analyse réflexive, mes interlocuteurs sont également des individus réflexifs et capables d'analyse sur leur implication dans la recherche. Aucun chercheur n'est en capacité de s'analyser complètement lui-même ni d'analyser la situation de manière exhaustive. Les regards des autres, notamment ceux de ses interlocuteurs, sont nécessaires au travail réflexif. Tout chercheur a des cécités, des choses qu'il ne voit pas, ne peut pas voir, en lien avec son histoire, sa discipline, ses aspirations théoriques, etc. Ce n'est qu'au contact des autres qu'il pourra affiner sa posture réflexive et engager un dialogue sur les postures et représentations de chacun.

Nous voyons ici combien la prise de parole n'est pas neutre : qui s'autorise à parler, qui est autorisé à parler (notamment dans les échanges en groupe), quel calibrage de discours en fonction des attendus supposés ou des lieux d'énonciation ? Tous ces éléments sont à prendre en considération lors des échanges puis dans l'analyse, les discours n'étant pas des données brutes, décontextualisées, mais bien le résultat d'un processus dans lequel différents paramètres, plus ou moins conscients, entrent en jeu.

Je ne vais pas sur le terrain de manière anonyme, la personne rencontrée sait qu'elle parle à une étudiante-chercheuse, les règles de l'échange ont été discutées en amont. « L'enquêteur s'engage activement dans les questions pour provoquer l'engagement de l'enquêté ; lors de l'analyse de contenu l'interprétation du matériau n'est pas évitée mais constitue au contraire l'élément décisif. » (Kaufmann, 1996, p. 17) Mes relances, mes questions, mes reformulations lors des échanges sont autant d'invitation à

mettre en récit l'histoire et le point de vue de la personne. « La retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses » *(ibid.)*. Mon engagement lors des conversations prend alors des formes variées, adaptées à l'instant. Si les échanges commencent généralement par une question très ouverte permettant à la personne de débuter son récit, mes relances ou interventions dépendent en partie de son aisance à produire un discours ou de son besoin d'accompagnement. Pour se laisser guider par « la surprise de la rencontre », pour reprendre les mots de Joseph Rouzel, et permettre l'émergence de discours inattendus, les entretiens compréhensifs et les récits biographiques sont des outils adaptés. Cependant, ils ont leurs propres biais. Prendre la parole, se raconter, participer à une recherche ne sont pas des activités allant de soi. Pascale Pichon, sociologue co-autrice avec Thierry Torche d'un ouvrage intitulé *S'en sortir*. *Accompagnement sociologique* à *l'autobiographie d'un ancien sans domicile fixe*, précise que « les autobiographies de SDF rencontrent plus que d'autres l'écueil de la stigmatisation intériorisée par les individus eux-mêmes » (Pichon, 2011, p. 233).

2.3. La construction des connaissances, un travail partagé ?

Le travail ethnographique est un outil privilégié pour la co-construction des savoirs. En effet, les échanges entre le chercheur et ses interlocuteurs permettent de construire ensemble des connaissances sur les situations qu'ils vivent. Les interlocuteurs du chercheur sont les spécialistes de leur société, de leurs situations, ils sont « les personnes grâce auxquelles on produit un savoir » (Blanchet, *op.cit.*). La recherche sera l'histoire de cette relation particulière, historiquement et géographiquement située, entre un chercheur et les personnes qui le reçoivent.

La co-construction est beaucoup convoquée dans les sciences humaines et elle vient questionner la posture du chercheur par rapport à ses interlocuteurs. Elle est aussi très présente dans le travail social : les cadres hiérarchiques l'utilisent avec les travailleurs sociaux (pour des plans de réorganisations ou des projets d'établissement par exemple) et les travailleurs sociaux avec les personnes accompagnées (notamment pour des actions collectives ou des projets d'accompagnement individuel). La « co-construction » paraît être « à la mode », presque une injonction, il faut avoir « co-construit » et l'afficher pour éviter que les décisions ne paraissent

trop descendantes. Pour l'avoir vécu en tant que salariée, je sais comme il est désagréable d'être « utilisée » sous couvert de « co-construction » pour rendre légitimes et valider des décisions prises en amont : ce processus peut être un leurre. Qu'en est-il dans la recherche ? La co-construction y est-elle aussi parfois convoquée pour permettre au chercheur de se donner bonne conscience ?

Dans mon travail de thèse, la demande de recherche ne part pas des personnes qu'elle concerne en premier lieu, elles n'ont pas demandé en amont à ce que je vienne m'intéresser à elles[5]. Quelle sera la place de la co-construction des savoirs dans ma recherche ? Comment l'envisager ? Avec qui ? Les acteurs de la société calédonienne ? Les acteurs des dispositifs de lutte contre l'exclusion ? Les personnes « sans-abri » ? À quel moment du processus est-elle recherchée ?

Si ma démarche s'inscrit dans une volonté – ma volonté – de co-construire avec mes « interlocuteurs » et que les méthodes compréhensive et biographique m'y invitent, qu'en est-il de leur point de vue ? En effet, construire, même ensemble, sous-entend un acte volontaire. Les méthodes employées tendent à garantir le statut de sujet aux personnes impliquées dans la recherche. Toutefois, il paraît illusoire de penser que toutes les personnes rencontrées dans le cadre de la recherche seront dans une démarche active de co-construction de connaissances, ou que toutes en comprendront les enjeux. Il faudrait alors postuler que leur simple présence est suffisante et qu'elles « co-construisent » sans le savoir. Ce terme n'est peut-être pas le plus approprié pour le travail dans lequel je suis engagée. Il conviendra alors d'en trouver un qui corresponde mieux aux différentes modalités de travail tout au long de la thèse. Mettre au jour les attentes et objectifs des personnes impliquées dans la recherche paraît nécessaire. La reconnaissance mutuelle des rôles et contributions de chacun est primordiale. Respecter les degrés d'implication choisis ou possibles pour chaque personne est également un élément central. La construction d'un savoir académique ne sera peut-être pas l'objectif de certaines personnes s'impliquant dans mon travail de thèse. Le cadre normatif du doctorat contraint la production des connaissances et me place comme unique auteure de la thèse. Le travail de terrain est pourtant un échange constant

5 - Jean Copans définit le terrain dans son ouvrage *L'enquête ethnologique de terrain* comme « la création artificielle d'une situation sociale *a priori* temporaire, même si elle doit être de longue durée, où l'on fréquente des gens avec lesquels on n'a aucune relation préétablie et qui n'ont pas demandé qu'on vienne s'intéresser à eux. »

et l'écrit final, répondant certes à des normes académiques, sera le fruit d'une histoire et d'un cheminement communs. Je ne connais pas encore toutes les formes que prendront les collaborations avec mes interlocuteurs jusqu'à la rédaction finale de la thèse. La proposition d'Adriano Favole d'une anthropologie « partagée » (Favole, 2014, p. 94) me paraît toutefois apporter en partie une réponse à mes questionnements. Il envisage un rapport « fondé sur une alternance de dettes réciproques jamais complètement soldées » entre « le sujet qui effectue la recherche » et « les sujets de sa recherche » *(ibid.)*. La co-construction s'entend ici comme « un savoir partagé qui implique les sujets et le sujet de la recherche dans un projet commun » (*ibid.*, p. 91).

La recherche partagée et la réflexivité amènent à s'interroger sur les finalités de la recherche. Ma recherche n'a pas de visée utilitaire bien que mon parcours professionnel et son thème l'ancrent dans des enjeux sociétaux majeurs. Pourtant, mon projet de recherche est né de ma pratique professionnelle en centre d'hébergement et de réinsertion sociale à Nouméa : je me suis heurtée à l'absence de travaux scientifiques traitant des problématiques de « sans-abrisme » en Nouvelle-Calédonie. J'étais en difficulté, comme certains de mes collègues, face à des situations que je comprenais mal et que j'analysais par le prisme de ce que je connaissais en France, faute de travaux sur la situation locale. Mon projet de recherche répond d'abord aux besoins théoriques d'une travailleuse sociale. S'il m'est tout à fait possible d'envisager les usages que pourront faire les travailleurs sociaux, les professionnels du secteur médico-social, les décideurs politiques des résultats de ma recherche, quelles seront les retombées pour les premiers concernés, les personnes « sans-abri », qui m'auront accueillie, consacré du temps et auront participé à l'élaboration des connaissances ? Les résultats serviront peut-être à une meilleure compréhension de la situation locale pour construire une meilleure offre médico-sociale à leur destination, les personnes impliquées dans ma recherche bénéficieront alors des résultats par ricochet. Mais les retombées sont aussi à envisager dans le processus même de la recherche : dans l'implication des personnes, dans la reconnaissance que j'ai de leur rôle, dans la manière dont elles se saisissent des espaces de paroles et d'échanges, dans l'élaboration commune de connaissances et compétences mobilisables dans d'autres espaces ; tout ce qui fait du temps de la recherche un temps partagé.

Des pistes de recherche-action se dessinent : impliquer les personnes usagères des services qui leur sont destinés dans des projets de

modification de ces services en tenant compte des spécificités locales mises au jour ensemble… Mais cela serait un autre projet de recherche. L'usage qui sera fait de ma recherche par les acteurs de la société calédonienne ne m'appartiendra pas, même si je reste responsable du contenu de ma thèse. « Comme l'a très bien dit, au début des années 1970, l'anthropologue Laura Nader : "N'étudiez pas les pauvres et les sans-pouvoirs : tout ce que vous direz sur eux pourra être retenu contre eux." » (Bourgois, 2013, p. 47). La posture renvoie à la responsabilité, à l'éthique du chercheur. S'il se doit d'être rigoureux, honnête dans sa démarche, il se doit également d'être responsable. « La réflexivité permet également de poser la question de ce qui est dicible et ce qui ne l'est pas, en fonction des dangers éthiques que peut recéler une connaissance et son exploitation dans des contextes donnés » (Blanchet, *op.cit.*).

Conclusion

J'ai souhaité, par ce texte, illustrer les doutes inhérents à la posture de recherche en train de se faire en convoquant des exemples issus de ma pratique naissante. La posture se construit en interaction avec les situations rencontrées, à travers les lectures et le travail d'écriture. Le chercheur se doit d'être rigoureux et souple à la fois : rigoureux comme l'exige le travail scientifique et le respect dû aux personnes rencontrées sur le terrain et souple pour s'adapter sans cesse aux imprévus, à l'inattendu. Mes expériences professionnelles antérieures et mes lectures socio-anthropologiques me permettent cette souplesse en mettant à ma disposition des outils que je peux adapter aux situations rencontrées. Le travail de réflexivité est important, mais il ne doit pas prendre tout l'espace au risque de paralyser le chercheur ou de ne parler que de son rapport au terrain au détriment des processus qu'il entend étudier. Le travail se transformerait alors en un exercice narcissique où le chercheur ne regarderait plus que lui dans son rapport au monde. La bonne posture n'existe pas, il n'y a que des postures contextualisées, mouvantes. Pour parler comme Winnicott, il s'agirait alors pour le chercheur de trouver la posture « suffisamment bonne » pour mener son travail dans le respect des personnes rencontrées, le respect de ses missions scientifiques, son intégrité, son honnêteté intellectuelle. Une posture qui renverrait à une identité de recherche que je construis, tout en ayant en tête que je ne suis pas « libre de [m'] inventer comme [je] le souhaite », mais que je suis aussi « le produit de [mon] histoire, de l'échange avec les contextes dans lesquels

[je m'] inscris » (Kaufmann, 2004, p. 90). Ma posture de recherche est pétrie de doutes, mais, si l'on en croit le philosophe, « ce n'est pas le doute, c'est la certitude qui rend fou ».

Références

Alphandéry Pierre, Bobbé Sophie, 2014, « La recherche au subjectif imparfait », *Communications*, 2014/1, nº 94, p. 5-14.

Ardoino Jacques, 2000, « Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant », *in* Jacques Ardoino (dir.), *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 70-91.

Bardin Laurence, 2007, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bensa Alban, 2006, *La fin de l'exotisme : essais d'anthropologie critique*, Toulouse, Anacharsis.

— 2010, *Après Levi-Strauss, pour une anthropologie à taille humaine*, Paris, Textuel.

Blanchet Philippe, 2009, « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale », *Cahiers de sociolinguistique*, vol. 14, nº 1, p. 145-152.

Bourdieu Pierre, 1993, *La misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil.

Bourgois Philippe, 2013, *En quête de respect, Le crack à New York*, Paris, Seuil.

Colombel Claire, Fillol Véronique, 2012, « Enjeux des langues d'enseignement dans la construction de l'identité scolaire des jeunes océaniens francophones », *in* Françoise Demougin et Jérémy Sauvage (dir.), *La construction identitaire à l'école : approches pluridisciplinaires*, L'Harmattan, Collection « Enfance et Langages », p. 113-120.

Copans Jean, 1998, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Nathan.

Dalla Bernardina Sergio, 2014, « Les confessions d'un traître. Du caractère indécent de l'enquête ethnographique et de la manière de s'en sortir », *Communications*, 2014/1, nº 94, p. 91-107.

Ferrarotti Franco, 2013, « Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs », Entretien avec Christine Delory-Momberger, *Le sujet dans la cité*, 2013/2, nº 4, p. 18-27.

Favole Adriano, 2014, « Terrains partagés : L'ethnographie en Océanie au début du xxe siècle », *in* Véronique Fillol et Pierre-Yves Le Meur (dir.), *Terrains Océaniens : enjeux et méthodes : actes du 24e colloque Corail-2012*, Paris, L'Harmattan, p. 89-100.

Kaufmann Jean-Claude, 1996*, L'entretien compréhensif,* Paris, Éditions Nathan.

— 2004, *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin.

Pichon Pascale, 2011, *S'en sortir, Accompagnement sociologique à l'autobiographie d'un ancien sans domicile fixe*, Saint-Étienne, Université de Saint-Étienne.

Rigo Bernard, 2003 [1997], *Lieux-dits d'un malentendu culturel*, Tahiti, Au vent des îles.

Rouzel Joseph, 2012, « Ce que parler veut dire », *Le Sociographe*, 2012/1, nº 37, p. 53-62.

Wacquant Loïc, 2023, *Misère de l'ethnographie de la misère*, Paris, Éditions Raisons d'agir.

Échos du sensible : récit et postures de recherche en biographique

Dave Bénéteau de Laprairie,
Docteur en sciences du langage, membre du GIS *Le sujet dans la cité*, Sorbonne Paris Nord - Campus Condorcet.

1. Introduction

Ce chapitre présente mon exploration de la biographie sociodiscursive à travers le prisme de l'histoire de vie d'Aizik Wea, marquée par les événements tumultueux d'Ouvéa en 1988, en Nouvelle-Calédonie. J'adopte une approche qui valorise la liberté d'expression et la dignité narratrice. Je relate ma rencontre avec Aizik, une interaction où la parole devient un vecteur de reconstitution d'une vie fragmentée. La méthode énonciative est au cœur de cette étude, soulignant l'importance d'offrir un espace de la rencontre où le récit peut être pleinement entendu et valorisé. Ce processus ne se limite pas à rassembler des informations, mais exige de moi une posture d'engagement profond pour appréhender la parole partagée.

Je mets en lumière l'importance d'un espace de parole où les narrations d'Aizik, tout en reflétant les structures sociales plus larges, mettent en évidence la place cruciale des récits individuels dans la construction du savoir collectif.

Dans ce chapitre, j'entreprends une analyse à l'intersection des sciences de l'éducation et des sciences du langage, en me focalisant sur le processus de biographisation et la dynamique de l'énonciation. Je me penche sur ma propre pratique de recherche, engagée et impliquée, à travers le prisme des histoires de vie (Pineau et Le Grand, 1993). Cette réflexion est consignée à la première personne pour souligner l'engagement personnel dans le cadre de ces rencontres humaines, et pour apporter un éclairage réflexif sur les méthodologies et les découvertes qui émergent de mon terrain d'étude. En adoptant cette démarche narrative, ce chapitre invite le lecteur à une compréhension plus intime des enjeux de la recherche des histoires de vie.

J'examine la mise en pratique de la recherche biographique face aux espaces sociaux et discursifs du sujet parlant, ainsi que les processus subjectifs et réflexifs qu'elle implique. Cette exploration interroge une posture requise

pour établir une confiance dans le dialogue entre le chercheur et le narrateur. Quel degré de transparence est nécessaire pour instaurer une relation de confiance tout en préservant l'intégrité du récit personnel ?

2. S'accorder au récit : affiner l'écoute pour entendre l'histoire

Originaire des Caraïbes et intervenant à l'université de Guyane, ma participation à un séminaire à l'université de la Nouvelle-Calédonie a ouvert un canal de dialogue académique et interculturel, créant ainsi un lien entre nos communautés académiques. C'est dans le sillage de cet événement que j'ai eu l'opportunité de découvrir la richesse culturelle du Pacifique et de rencontrer M. Aizik Wea, un homme de 86 ans, sur l'île d'Ouvéa. Ce qui avait commencé comme un prolongement de mon engagement universitaire s'est transformé en une immersion narrative au sein de l'histoire vivante de cette région. Ma visite dans sa communauté à Gossanah a été honorée par la pratique du « geste coutumier », une tradition d'accueil solennelle où un échange de présents inaugure l'hospitalité et le partage des paroles. Lors de ma présentation à Aizik, il a été souligné que je venais de loin, de l'autre bout du monde, en tant que chercheur ayant récemment animé un séminaire à l'université de la Nouvelle-Calédonie. Bien que ma visite ait été décrite comme une démarche de simple courtoisie, avec pour but de profiter des plages et d'interagir avec les habitants, j'ai ressenti une fierté partagée lors de cette rencontre. En tant qu'homme des îles, j'ai perçu dans cet échange une reconnaissance mutuelle, empreinte de respect, qui a conféré une valeur particulière à cette entrevue pour moi. Maintenant, je me tenais devant lui, invité par sa fille à découvrir leur communauté. Ce contexte d'accueil, teinté de respect, a posé les fondations d'une narration profonde par Aizik Wea, ouvrant la voie à un témoignage historique d'une portée considérable :

Extrait de verbatim d'Aizik Wea à Ouvéa, 9 juillet 2022 :

> *Aizik : Mais/ merci pour votre geste / le geste coutumier /// ça / c'est un passeport pour nous /// même si tu arrives avec un coquillage /c'est ça l'essentiel /// c'est ça l'essentiel / ce n'est pas l'argent /// c'est par rapport à la vie ///*[1]

1 - Il convient de noter que les annotations (/), (//) et (///) correspondent à des moments de pause du narrateur, M. Aizik Wea. J'applique ces notations qui correspondent à différents degrés de pauses : une pause courte est représentée par une barre oblique (/), une pause moyenne par deux barres obliques (//), et une pause longue par trois barres obliques (///).

Dave : Merci / pour ces mots / et / merci pour ces paroles / merci / Oleeti[2] ///

Après l'accueil et le geste de bienvenue qui m'a été réservé, Aizik a commencé à dévoiler, selon son point de vue, un récit qui, même s'il avait pu être relaté par d'autres auparavant, était pour lui partagé pour la première fois et écouté avec une réelle attention.

Une introduction succincte à l'histoire de sa vie, pose ici, les prémices d'un récit plus détaillé qui sera exploré ultérieurement dans le texte. L'histoire d'Aizik Wea s'inscrit dans le cadre tragique de l'histoire contemporaine de la Nouvelle-Calédonie, marquée par des luttes pour l'indépendance et des conflits qui ont profondément affecté la société kanak et sa vie. En 1988, lors de la prise d'otages dans la grotte d'Ouvéa par des indépendantistes kanak, la réponse militaire française a déclenché une opération brutale, entraînant la mort de nombreux militants, membres de la communauté kanak. Durant cette période tendue, la famille Wea a été directement impliquée ; ses membres ont été pris en otage par les autorités dans le but de découvrir l'emplacement des preneurs d'otages. Dans ces circonstances, le patriarche de la famille, le père d'Aizik, âgé de 86 ans à l'époque, a subi des traitements cruels qui ont mené à sa mort.

Le récit continue avec un deuxième événement dramatique survenu un an après, en 1989, au cours d'une commémoration des militants kanak tombés. C'est au cœur de ce moment de deuil national que le frère d'Aizik, Djubélly Wea, a perpétré un acte tragique en assassinant Jean-Marie Tjibaou, figure emblématique du mouvement indépendantiste. Cet acte a projeté la famille Wea au centre d'une tragédie nationale, la plaçant sous le feu des projecteurs médiatiques et les associant à un héritage de douleur et de violence.

À la suite de ce récit, je me suis senti profondément ému et bouleversé, touché à la fois par la réception de ces mots en tant qu'histoire de survivant, et par la réflexion introspective sur les raisons pour lesquelles Aizik a choisi de me partager son histoire. En écoutant Aizik, je prenais conscience de la responsabilité qui m'incombait : celle de transmettre fidèlement son témoignage, d'accompagner cette prise de parole et leur potentiel transformateur. Je mesurais l'impact que cette histoire pouvait avoir, notamment sur la jeunesse, et la manière dont elle pourrait façonner leur compréhension de l'histoire et influencer leur vision de l'avenir.

2 - « Merci », oleeti est utilisé à Lifou, Maré, Ouvéa, et même Nouméa.

Ainsi, l'enjeu de ce chapitre est double : il s'agit de présenter ma propre réflexivité en tant que chercheur et de rendre compte de la tension libérée par un récit, celui d'Aizik, à travers ses verbatims poignants. Je présente les propos d'un homme resté silencieux pendant de nombreuses années, je ne propose pas ici, une analyse du discours. Je mets en exergue l'acte de se « dire » sujet de parole. La transmission de ces énoncés témoigne de mon engagement politique, servant à la fois de médiation pour la compréhension et de vecteur de résilience pour cet homme et plus largement.

Dès les premiers instants de nos échanges en 2022, le sens de ce que révélait Aizik m'a frappé avec force. Mes quinze années consacrées à la pratique biographique et à l'écoute des peuples semblaient m'avoir préparé à cet instant précis. J'ai compris que je me trouvais là, pleinement ancré dans l'*ici et maintenant*, non plus simplement en train d'accomplir un devoir, mais parcourant un chemin de vie que la rencontre elle-même avait tracé. Il est devenu clair que pour considérer sa parole, je devais m'ajuster, oublier pour un instant les plages de sable blanc et me positionner non seulement en tant que chercheur biographe mais aussi en tant que facilitateur de son expression jusqu'alors confinée dans le silence. C'est dans la rencontre et l'établissement d'une posture congruente que la parole d'Aizik a pris son envol, traduisant une expérience personnelle qu'il avait lui-même jusque-là enfouie dans le silence. Cette démarche a fait émerger un récit singulier, contribuant à la reconstitution de nos identités. Pendant mon second séjour en 2023, nos dialogues se sont approfondis, explorant les récits personnels d'Aizik et leur enchevêtrement avec le tissu social et politique. Je partage ici ces récits comme une ode à la verbalisation et à la transformation que permet la recherche biographique jointe au dispositif d'énonciation. En transcrivant ses mots, je m'efforce de respecter la profondeur de sa voix, tout en laissant ma posture de recherche donner une forme sensible et cohérente à cette expérience humaine.

3. Dynamiques d'échanges et réflexivité en biographie sociodiscursive

Pour éclaircir la méthodologie de recherche adoptée, je vais, dans cette partie, présenter le concept de biographisation puis détailler le cadre conceptuel sous-tendant la biographie sociodiscursive (Bénéteau de Laprairie, 2021) que j'ai élaborée et le dispositif d'énonciation du sensible (Bénéteau de Laprairie, 2023).

Christine Delory-Momberger (2014) conceptualise la biographisation comme une « écriture de la vie », un processus créatif où les individus façonnent leur vécu en dialogue avec la société. Elle met en lumière comment l'expérience personnelle se tisse dans une perception et une construction des espaces sociaux, illustrant ainsi que chaque personne est l'artisan de son récit de vie, en constante interaction avec le contexte sociétal. La recherche biographique en éducation saisit l'ensemble des récits personnels liés à l'apprentissage et à l'expérience formative. Delory-Momberger souligne que cette recherche « s'ancre dans l'importance de la formation tout au long des processus de biographisation et dans le lien étroit entre l'apprentissage et la biographie : chaque parcours de vie est en effet un chemin de formation, agençant dans le temps et dans la structure les connaissances et compétences acquises au fil d'une existence. » (2014 : 109). Les vécus transformés en récits deviennent des moyens de formation. Vincent de Gaulejac souligne que la biographisation s'inscrit dans un projet de compréhension de l'interrelation complexe entre l'individu et la société. Inspiré par les travaux de Norbert Elias, de Gaulejac met en lumière la co-production indissociable de l'individu et de la société, où les deux s'engendrent et ne peuvent être compris séparément. Cette entrée dans la complexité permet de surmonter les oppositions réductrices entre psychisme et social, individu et société, déterminisme et liberté (de Gaulejac & Roy, 1993).

Enfin, la biographisation, dans l'espace de la recherche biographique, vise à rendre compte de la relation unique que l'individu établit avec le monde historique et social à travers son activité biographique, analysant les formes que cette expérience prend et comment l'individu se situe dans son récit de vie (Chabrol, 2009). La recherche biographique sociodiscursive cherche à comprendre les surdéterminations, souvent inconscientes, qui pèsent sur un sujet. Ce dernier est façonné par un discours qu'il définit, cherchant à établir une position narrative en tant que sujet social à travers sa prise de parole discursive. Cette approche accorde une importance particulière aux « dires » des sujets, permettant une meilleure compréhension des dynamiques dans la construction de soi. De plus, elle permet d'explorer en détail les trajectoires de vie, révélant non seulement des faits sociaux mais aussi, à travers les manières d'énoncer, les perceptions, sentiments et intentions personnels qui sont intimement liés à ces récits. Elle sert à identifier non seulement ce qui est dit, mais aussi comment c'est exprimé, capturant les nuances de chaque récit individuel. À travers un traitement

narratif et énonciatif, « l'art de raconter confère une structure temporelle aux actions et les métamorphose en discours argumentatifs, exprimant la perspective énonciative et évaluative de l'individu, qui se réfère autant à sa propre position qu'à la représentation qu'il forge de son identité » (Delory-Momberger, 2014 : 84).

Selon les principes de l'énonciation établis par Kerbrat-Orecchioni (1980), chaque acte de parole est ancré dans un contexte spécifique, façonné par des discours et des représentations sociales qui reflètent à la fois des perspectives individuelles et collectives. Le dispositif d'énonciation est un cadre structuré qui permet et régule la manière dont les sujets expriment et échangent des idées, favorisant l'interaction. En intégrant la sensibilité aux échanges, cela facilite la création d'espaces de dialogue. Inspirée par Jacques Rancière, cette perspective du sensible vise à remettre en question la division traditionnelle entre affect et discours. Rancière énonce : « Un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives » (2000, p. 12). Cette notion du sensible, tel que conceptualisé par Laplantine (2005), rend une communication émancipatrice, plus enrichissante pour tous les participants, où la parole se libère en mettant l'accent sur cette dimension émotionnelle et perceptive dans les interactions humaines. Cette distribution n'est pas seulement une allocation de parts et de places mais elle institue également un partage des espaces, des temps et des formes d'activité du sensible comme faculté constructive et du sensitif comme faculté empathique (Razafimandimbimanana & Fillol, 2022), qui façonne profondément la manière dont un collectif s'engage dans la participation et l'agencement auquel chaque individu contribue. Cette perspective du sensible enrichit le dispositif d'énonciation, cultivant une approche plus intégrale et résonante de l'expérience humaine.

4. Résonances réflexives de recherche

Dans ma posture de chercheur en biographique, je m'efforce d'adopter une posture à la fois sensible et impliquée, ancrée dans l'échange authentique et la réflexivité. C'est un mouvement délicat entre la conscience personnelle et la rigueur intellectuelle, où chaque pas est mesuré contre l'empreinte que je laisse dans le récit étudié. J'essaye de développer une relation emphatique avec l'autre, en me réajustant constamment et en éprouvant l'intégrité du sensible, comme le décrit Laplantine (2005). Cela me mène à explorer le « soi-même comme un autre », une idée philosophique développée par

Ricoeur (1990), qui propose de se trouver dans l'échange avec l'autre une véritable solidarité politique. En adoptant ce que Michel Foucault (1984) nomme la question du présent, « qu'est-ce qui se passe aujourd'hui ? Qu'est-ce qui se passe maintenant ? ». Ce *ici et maintenant* guident à la fois mes échanges et mes observations, me poussant à reconnaître, distinguer et déchiffrer ce qui, dans le présent, a de la valeur et du sens pour l'interlocuteur. Je suis conscient de mon implication en tant que sujet dans la recherche, d'une quête du réel telle que décrite par Jean-Louis Comolli (2004, p. 213) : « Le monde nous est donné à travers des récits. Le réel est ce qui n'est pris dans aucun récit, qui échappe à tous les récits déjà formés. Le réel est ce qui est déjà-là sans être saisissable et qui nous saisit. » Cette prise de conscience me conduit à questionner ma posture vis-à-vis du réel de moi-même à travers le récit de l'autre.

En tant que chercheur, je deviens un acteur d'un événement, pas seulement en tant que témoin mais comme participant. Je me confronte à un questionnement sur mon identité en tant que chercheur. L'expérience de rencontre avec les Hommes et leurs territoires, ces situations « vivantielles » que j'entends me sollicitent profondément, me poussant à interroger et à articuler une perception qui, parfois, se transforme en un leitmotiv ou même en une revendication. Toutefois, pour parvenir à cela, je relativise mes perceptions, surveille mes habitudes et comportements. Je suis traversé par mes réalités quotidiennes et mes représentations du monde, qui influent sur l'événement de la recherche. Comme l'écrit Christiane Vollaire (2017), l'expérience m'oblige à devenir l'objet de ma propre vigilance. Ceci, afin de ne pas succomber à un quelconque ethnocentrisme et de saisir au plus juste l'impact des conditions que je souhaite étudier (Vollaire, 2017, 30).

En termes de démarche épistémologique, je m'ancre fermement dans un cadre humaniste et relationnel, mettant en relief la co-construction de la connaissance à travers l'interaction entre le narrateur et moi. En me plongeant dans une pratique réflexive et interactive, je ne me contente pas d'observer, mais je participe activement au processus narratif, valorisant la richesse des expériences humaines partagées. De ce fait, je m'identifie à une posture constructiviste, envisageant la réalité comme le fruit des interactions sociales. Cette perspective me guide dans la compréhension que notre dialogue façonne le récit d'Aizik, soulignant que notre communication mutuelle forge et est forgée par notre compréhension partagée. Dans ma quête herméneutique, mes questions visent à saisir le contexte, tandis que mes reformulations m'aident à appréhender les

significations profondes dans les expériences vécues d'Aizik. Avec une orientation phénoménologique, j'ai l'intention d'entrevoir l'expérience d'Aizik de son propre point de vue, en mettant de côté mes préconceptions pour appréhender l'essence de son vécu. Cette posture me permet d'apprécier sa réalité, en saisissant les perceptions d'Aizik telles qu'il les vit et les communique.

Bien que cette contribution n'embrasse pas une posture critique des structures de pouvoir et des inégalités, cette décision est délibérée. Mon objectif ne réside pas dans l'analyse des dynamiques sociopolitiques ou des relations de pouvoir au sein de la société néo-calédonienne. À la place, je me suis appliqué à comprendre la posture du chercheur. J'ai cherché à éclairer comment ma propre position, mes questions, et mes reformulations étaient employées non pas pour contester ou juger, mais pour mieux appréhender le sens et saisir les significations entrelacées dans le récit d'Aizik. Finalement, je tente de mettre en lumière ma pratique réflexive de chercheur et l'impact de cette pratique sur l'énonciation d'une histoire de vie.

5. Paroles révélées : témoigner pour exister

La biographie qui s'écrit interroge ma position de chercheur sur l'espace d'énonciation à la croisée de la confiance, de l'intimité partagée et de la divulgation des paroles qui peuvent être socialisées. Je m'avance avec Aizik Wea, sur ce sentier empreint de sensibilité, où le fardeau du silence cède la place à la révélation des mots.

Extrait de verbatim d'Aizik WEA à Ouvéa, 9 juillet 2022 :

> *Aizik : L'histoire d'Ouvéa / ils ne l'ont pas encore écrite ///*
>
> *Dave : D'accord ///*
>
> *Aizik : L'histoire d'Ouvéa / et au niveau des îles / même sur la grande terre / le dernier évènement qui s'est passé // c'est ici / à Ouvéa /// là / où je vous parlais / en 1864 / parce qu'à ce moment-là / tous nos grands-pères / ils ont déjà reçu la parole de Dieu / ça y est /// ils ont déjà ça / ici / à Ouvéa /// mais / quand // le gouvernement français avec les Wallisiens / ils sont venus ici / c'est /// moi /c'est pour ça que je pense que /// c'est ça // c'est l'histoire de l'Europe par rapport aux protestants et à l'Église catholique / c'est comme ça / ça // c'est ma façon de voir les choses /// les derniers événements // c'est ici / à Ouvéa /// nous on est tranquille / on vit les choses ensemble // je prends les choses comme ça // parce que*

nos deux grands-pères / sont deux frères // tous les deux sont les deux pasteurs /// c'est pour ça que je ne comprends pas pourquoi les gens ils font comme ça /// mais ce que tu fais / c'est bien parce que ce n'est pas encore écrit / l'histoire pour nous /// je parle ici à Gossanah /// parce qu'ici à Gossanah /// parce que dans la bible c'est Goshen / ici / c'est Goshen / mais en « Iaai » c'est Gossanah /// ça c'est les vieux pasteurs qui ont mis le mot / parce que les propriétaires terriens / c'est lui qui a donné le nom Goshen ///

Dave : Et / vous savez ce que cela veut dire / Goshen ///

Aizik : C'est au moment de l'histoire de Joseph dans la bible avec ces frères /// là où ils l'ont vendu /c'est lui qui garde le troupeau de leur père et puis voilà /// ces frères l'ont pris et ils ont pensé de le tuer /et le dernier frère a dit / non / il ne faut pas le tuer /// c'est un de nos frères / et / c'est à partir de là / quand il y a des voyageurs qui sont passés et voilà /// ça c'est l'histoire de Joseph et ces frères ///

Dave : Et pourquoi / le pasteur il aurait donné le nom de Goshen à cet endroit ///

Aizik : Parce que nos grands-pères ils sont restés ici /// (avant) ce n'était pas encore le nom de Goshen /// alors au moment // où / il y a eu un problème entre l'Église catholique et nous /// et après / ils sont partis vers Fayaoué / d'ici / vers là-bas / au bout de l'île /// il y a des falaises où nos grands-pères sont restés là-bas / dans la brousse /// il y a des endroits là / où ils sont restés // je ne sais pas / ça fait combien des années /// ils sont restés dans la brousse / et après // c'est là que les catholiques / ils ont su que les gens de Gossanah / les protestants / ils sont là-bas / et ça y est alors / ils sont partis de là-bas pour les chasser de là-bas /// et c'est là / ils ont fait le tour de l'île et après / ils sont partis vers Fayaoué / parce qu'avant l'Église protestante / c'était des gens de Hwadrilla qui sont les premiers ici / mais / ce vieux-là / c'était un vieux de Lifou /// Goshen / c'est le lieu de la bénédiction / de la réconciliation /// au moment où c'est difficile /// c'est un peu comme ça /// mais en 1864 et puis 1899 c'est là que le Gouverneur / il a amené les gens de Gossanah / là-bas / ici / et c'est à partir de là / que le propriétaire terrain il a donné ce nom-là / Goshen[3] /

3 - Goshen, mentionnée dans la Bible, est une zone en Basse-Égypte, à l'est du delta du Nil, où Jacob, le père de Joseph, s'établit avec ces autres fils pour échapper à la famine en Canaan. Goshen est vue comme une terre de fertilité et un refuge durant la famine dans la région.

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi Aizik a décidé de partager son récit avec moi. Initialement, ma présentation en tant que chercheur a pu établir un cadre formel et respectable, éveillant son intérêt à engager une conversation significative. Malgré cela, c'est la résonance empathique qu'il a perçue lors de nos échanges initiaux qui a vraiment encouragé son ouverture. Au fur et à mesure de notre dialogue, Aizik a continué à se confier, renforcé par la reconnaissance et la validation de ma posture d'écoute, qui lui ont offert un espace sécurisé et compréhensif.

Un respect mutuel s'est incarné, cet acte de reconnaissance a contribué à établir un terrain d'échange où les deux énonciateurs ont pu se rencontrer dans une dynamique d'égalité et de respect réciproque. Il ne s'agissait pas de jouer un rôle autre ou d'entretenir des apparences, mais de créer une opportunité sincère au dialogue — un moment pour livrer et recevoir des « vérités », pour s'exprimer et écouter véritablement.

Extrait de verbatim d'Aizik Wea à Ouvéa, 9 juillet 2022 :

> *Aizik : En bas sur le terrain / là-bas / il y a le tombeau à papa et le pasteur // mon frère /// on l'a mis ensemble les deux // parce que papa /// il est mort pendant les événements de 88 / et le 6 /// papa /// il est mort parce que tous les sévices qu'ils nous ont faits / on n'a pas encore écrit notre histoire /// c'est là / que papa à ce moment-là / il avait 86 ans /// c'est là qu'il est mort parce tous les sévices qu'ils nous ont faits avec lui / il était avec nous / tous les matins de bonne heure / vers six heures du matin /// ils nous amènent sur le terrain de foot / là-bas / on est resté ensemble avec lui / jusqu'au soir / puis ils nous ont fait rentrer dans la maison /// c'est tous les jours comme ça jusqu'aux 22 / 23 / 24 / 25 / 26 et 27 avril / ça // c'est au moment des événements /// et tous les jours-là / c'est /// des sévices qu'ils nous ont faits /// on n'a pas mangé avec nos enfants /// ça / c'est une histoire qui / ici / en Nouvelle-Calédonie // c'est le premier // voilà / c'est /// nous /// c'est après / l'assaut de la grotte /// les militaires / le matin / nous, on est resté là-bas / sur le terrain / et de l'autre côté là-bas / on voit bien quand on regarde comme ça / on voit bien l'hélicoptère le puma / avec le fusil / on voit bien / on a entendu les coups de fusil et à ce moment / ça / ce n'était pas encore terminé peut-être à 7 heures / voir 7 heures et demie comme cela /// voilà // le car de la commune qui vient nous chercher /// nous on ne connaît pas /// mais avant ça / c'est le 22 vendredi et samedi le troisième jour / c'est là que l'armée a essayé de rentrer dans la tribu /// mais / nous on a fait des barrages / hein /// de là-bas à partir de Hwadrilla jusqu'à ici à Saint-*

Joseph // on a coupé des cocotiers sur la route qui tombent sur la route / alors c'est difficile pour eux de passer /// mais seulement ils ont passé / parce qu'à ce moment un bateau de guerre de l'un côté et un de l'autre côté de l'est / et des pumas // ils amènent des voitures sur le bateau et directement sur le terrain là / le temple /// ils les amènent sur le terrain avec des jeeps / des camions / et / une petite tribu comme cela / ça c'est rien [rire] */// ce qui est malheureux / c'est que ça / c'est le vendredi 29 / et après tous les gens de Mouli jusqu'à Hwadrilla / ils sont rentrés chez eux /// vous voyez /// c'est /// et puis / ils ont laissé / et / voilà /// oui /// c'est difficile de parler de ça / mais /// nous on subit tout ça dans la petite tribu / avec nos enfants ///*

L'espace de dialogue que nous avons établi a servi de fondement à un échange empreint de sécurité et de considération. Aizik n'a perçu aucun sentiment de jugement de ma part, une absence de préjugés due en grande partie à ma méconnaissance de ce passé. Ma posture de non-sachant, authentique et sans volonté d'imposer une vérité, m'a permis d'aborder son récit avec une ouverture d'esprit, accueillant sa réalité comme vraisemblable. Ces temps de dialogues se sont transformés en refuges où les paroles d'Aizik pouvaient être énoncées et appréciées à leur juste valeur. Ainsi, mon rôle a dépassé celui d'un simple auditeur ; j'ai œuvré à maintenir ce lien de confiance, encourageant Aizik à partager librement son vécu sans appréhension.

Extrait de verbatim d'Aizik WEA à Ouvéa, 9 juillet 2022 :

Dave : Et / ces propos / vous ne les avez jamais dits à quelqu'un ///

Aizik : Oui / oui / on a dit ça /// aux gens /// je pense qu'il y a une chose aussi /// c'est que personne aussi comme vous / nous a posé des questions /// ils ont un peu peur de nous questionner / et pendant les événements / ils nous ont abandonnés comme ça ///

Dans le cadre que nous avons soigneusement façonné, Aizik a trouvé la force d'ouvrir les portes sur ses expériences douloureuses, les partageant avec des pauses révélatrices et une recherche délicate de mots qui résonnaient avec la gravité de son vécu. Chaque silence, chaque regard qui se perdait dans le vide, semblait projeter un film des événements traumatisants de son passé sur les traits de son visage buriné par le temps et les épreuves. À ses côtés, dans une atmosphère empreinte de sensibilité, je respectais le rythme de son récit par mon propre silence, ma respiration se calant sur le flux de sa narration. D'autres fois, je contenais mes émotions, adoptant une posture analytique qui me permettait de rester dans l'écoute. Ma démarche

analytique offrait un contrepoids, me permettant d'accompagner ses émotions sans que les miennes n'interfèrent. L'objectif que je poursuivais était de m'immerger pleinement dans le récit d'Aizik, afin de capter l'essence même de son expérience, en lui offrant la liberté de livrer son histoire.

Parfois, j'ai ressenti le besoin de parler, et d'autres fois, j'ai compris qu'il valait mieux garder le silence. J'ai appris que c'est ma capacité d'écoute qui peut soit révéler soit occulter les récits que j'essaie d'entendre. De plus, au centre de mon approche, j'ai placé cette démarche réflexive qui m'incite à examiner mes préjugés, à reconsidérer mes valeurs et à être pleinement conscient de la dynamique relationnelle que je tisse avec le narrateur. Cette conscience réflexive, loin d'être une barrière, s'est avérée être une force qui consolide la relation et favorise une communication sereine entre moi et le narrateur. Je perçois l'échange comme un processus dynamique et en évolution, situé dans une interaction où le véritable défi n'est pas de jongler entre silence et expression, mais de cultiver une confiance qui permette une narration sensible et chargée de sens.

Extrait de verbatim d'Aizik Wea à Ouvéa, 26 février 2023 :

Dave : Est-ce que vous avez réussi à pardonner ///

Aizik : Oui /// nous on a fait ce que l'on a fait / on a pardonné // mais /// moi // je dis cela parce que je pense // moi / je ne parle pas /// je pense que c'est moi / c'est moi / parce que j'ai essayé de faire tout mon possible pour pardonner / chez moi /// et pourtant / moi avec ma femme / j'ai toujours fait mon possible /// pour faire la réconciliation avec les deux familles que mon frère à /// parce qu'il a tué Tjibaou / /[…] / /// il faut essayer de trouver une solution / pour nous / de nous réconcilier avec la famille Tjibaou / et nous /// ça fait douze ans déjà que j'ai fait mes coutumes /// […] /// je suis parti là-bas pour essayer de faire ma coutume / pour essayer de trouver des choses / pour demander pardon /// mais tout le monde / ils ont peur de /// je ne sais pas // ils ont peur de /// alors / voila / c'est là que j'ai fait une coutume là-bas / après douze ans /// après douze ans / après les événements ///

Dave : Et / vous avez eu le sentiment que la famille Tjibaou / ils ont accepté le pardon ///

Aizik : Mais /// c'est dur /// c'est dur /// c'est dur /// mais / seulement /// c'est des années que l'on a fait la réunion / pour essayer de partager ensemble / avec ces enfants // surtout avec ses enfants / et puis / c'est juste après /// […] */// parce que nous aussi / on a été voir les gendarmes*

/ pour essayer de pardonner /// par rapport à ce qui s'est passé / aussi à la gendarmerie ///

En tant que chercheur biographe, l'un de mes défis majeurs est la restitution fidèle des témoignages, conscient que chaque choix de présentation porte en lui des conséquences significatives. Je dois aller au-delà de la simple énumération des faits pour intégrer le contexte, l'argumentation et les complexités qui entourent ces informations. Danilo Martuccelli, dans son épilogue « Pour ou contre les mots » (2009), met en garde contre les dangers inhérents à l'usage des mots. Il met en lumière le risque de blessure additionnelle lorsque les mots échouent à être entendus, devenant ainsi un fardeau supplémentaire, confinés comme s'ils étaient contraints de rester inexprimés, privant symboliquement le monde de leur existence. Il nous exhorte à apprécier la beauté et la puissance des silences et des mots qui jalonnent l'histoire de nos sociétés et qui, dans leur agonie, nous incitent à la réconciliation. Suivant les pensées de Danilo Martuccelli (2009 : 190), je crois que les mots permettent de se reconstruire, de s'affirmer, et de rompre avec l'indicible. Ainsi, l'expérience personnelle, lorsqu'elle est exprimée, se socialise, s'ouvrant à de nouveaux univers de signification et de vie. La dignité humaine est fondamentalement liée à cette liberté d'expression. Chaque personne, quel que soit son parcours, possède le droit inaliénable de narrer son histoire à sa manière, de sélectionner les mots qui résonnent le plus authentiquement avec son expérience intérieure. En tant que chercheur, je m'interroge sur la portée des mots pour le narrateur, leur pertinence et la manière dont ils peuvent être partagés en respectant à la fois l'intégrité et la dignité du sujet. Lorsque j'écoute le récit de vie d'Aizik, je ne révèle pas uniquement son parcours individuel, mais également l'histoire collective de sa communauté, mettant en exergue d'autres luttes et d'autres aspirations.

6. L'écho du récit : héritage d'un dialogue continu

Cet article résonne comme l'écho de la voix d'Aizik et incarne de manière tangible un acte impliqué de ma part en tant que chercheur. Il s'inscrit dans la continuité d'un engagement de transmission, une extension de ma posture qui se manifeste à travers la forme même de cet écrit. Mon intention a été de faire de cette narration non seulement un acte de communication académique mais aussi une forme d'archive vivante, un moyen par lequel la voix d'Aizik peut continuer à influencer, éduquer et éveiller. Ma rencontre avec Aizik a donné naissance à un récit nuancé où les voix d'Aizik et la mienne

se sont rencontrées pour enrichir le récit. Il est essentiel de noter que la relation entre le chercheur et le narrateur est profondément interactive : tout en écoutant, j'ai posé des questions, offert des perspectives, ce qui a ajouté de la profondeur et de la dimension à la discussion, révélant les couches des expériences individuelles et collectives.

Non issue d'une commande, mais d'une rencontre de vie extraordinaire, cette exploration réaffirme que si la méthodologie et l'intégrité académique sont primordiales, c'est bien la relation humaine significative au sein de l'espace énonciatif qui insuffle vie et pertinence à la recherche. La méthode biographique sociodiscursive a été le prisme à travers lequel la dignité d'Aizik et sa liberté d'expression ont été entendues, valorisées, offrant une fenêtre sur l'expérience humaine dans toute sa complexité. Dans cette contribution, j'ai tenté de mettre en lumière de la définition des principes fondamentaux de la recherche biographique à l'examen minutieux d'une posture de recherche, une compréhension plus profonde de l'impératif de raconter des histoires de vie, même face aux controverses qu'ils peuvent évoquer.

Se raconter, écouter et raconter sont au cœur de ce que j'appelle la « dignité narrative », soulignant l'importance de l'empathie, du respect et de la réceptivité. Le partage de ces récits ne contribue pas seulement à enrichir le corpus académique ; ils brisent également le silence autour des expériences traumatisantes, offrant des moyens de reconstruction sociale et discursive pour l'individu. Ainsi, l'expérience personnelle, lorsqu'elle est exprimée, se socialise et s'ouvre vers de nouvelles possibilités de sens et d'existence. La dignité humaine, à laquelle j'attache une importance capitale, est intrinsèquement liée à la liberté de se « dire ». Chaque individu a le droit inaliénable de narrer son histoire à sa manière, de choisir les mots qui incarnent fidèlement sa vérité intérieure. Ma démarche énonciative, visant à créer un espace de dialogue équilibré, reconnu et valorisé, offrant à Aizik un temps de paroles où ses mots pouvaient être reçus avec toute l'attention qu'ils méritent. Par l'approche biographique, nous avons pu rassembler ce qui avait été fragmenté, lui redonnant une place et une voix dans le grand récit collectif.

Extrait de verbatim d'Aizik Wea à Ouvéa, 27 février 2023 :

> *Dave : Le fait d'avoir raconté tout cela // qu'est-ce que cela vous fait //*
>
> *Aizik : Ça y est /// ça me soulage un peu // […] /// c'est la première fois que j'en parle comme cela ///* […]*/// Oléti*

Références

Bénéteau de Laprairie Dave, 2021, « Analyse énonciative et approche contrastive du discours interventionniste : les stratégies argumentatives des autochtones palikur de la Guyane française », thèse de doctorat, université de Guyane.

— 2023, « La biographie sociodiscursive, pour une posture énonciativiste dans le récit de vie », *Trivium : Estudos Interdisciplinares*, Ano XV, « Resistências africanas e histórias de vida », vol 1, numéro spécial, p. 80-89, https://ojs.uva.br/index.php/trivium

Chabrol Claude, 2009, « Des identités discursives aux élaborations identitaires », dans Patrick Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant,* Paris, L'Harmattan, p. 29-38.

Gaulejac Vincent de, et Roy Shirley, 1993, *Sociologies cliniques, Paris, Desclée de Brouwer.*

Delory-Momberger Christine, 2014, *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques,* Paris, Tétraèdre.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1980, *Les théories de l'énonciation de la subjectivité*, Paris, Armand Colin.

Laplantine François, 2005, *Le social et le sensible*. *Introduction à une anthropologie modale*, Paris, Tétraèdre.

Martucelli Danilo, 2009, « Pour et contre les mots », *in* Christine Delory-Momberger et Christophe Niewiadomsy (dir.), *Vivre / Survivre : récit de résistance, Paris, Téraèdre,* p. 189-195.

Pineau Georges et Le Grand Jean-Louis, 1993, *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France.

Rancière Jacques, 2000, « Du partage du sensible et des rapports qu'il établit entre politique et esthétique », *in* Jacques Rancière, *Le partage du sensible : Esthétique et politique*, Paris, La fabrique Éditions, p. 12-25.

Razafimandimbimanana Elatiana et Fillol Véronique, 2022, « Le sensible en contexte universitaire plurilingue et (post)colonial », *Contextes et didactiques* [En ligne], 20, mis en ligne le 30 décembre 2022.

Ricoeur Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.

Vollaire Christiane, 2017, *Pour une philosophie de terrain*, Paris, Créaphis Éditions.

Revendiquer une posture dans et sur la subjectivité : témoignage réflexif contextualisé, enjeux scientifiques collectifs

Jésabel Robin,
Pädagogische Hochschule Bern (CH)

1. Entrée de « je »

Certes, il s'agit d'une traduction de l'anglais, certes, il s'agit d'un ouvrage canadien où ces considérations sont beaucoup plus souples, il n'en reste pas moins qu'utiliser la première personne du singulier du début à la fin de son ouvrage sur les « Sources du moi » n'a pas empêché le philosophe C. Taylor de gommer les traces de son individualité, ni de prendre la distance nécessaire à la scientificité de son travail. Ainsi, en m'attaquant à présent à un travail de « réflexivité radicale » au sujet de mes propres démarches et activités scientifiques passées, je choisis d'assumer ci-après le « je ». Il m'est déjà arrivé de l'utiliser, notamment dans le prologue de ma thèse de doctorat, où l'enjeu était justement de me situer par rapport à mon travail, avant de passer ensuite bien sagement au « nous de modestie » attendu dans les espaces académiques français (je n'y associe volontairement pas l'ensemble des espaces francophones) et garant d'une certaine distance entre la chercheuse en tant que personne et le propos tenu. Il arrive toutefois dans des espaces non-francophones que ce « nous », qui se veut pourtant modeste, soit interprété comme un « nous de majesté », ultime marque d'arrogance et signe justement d'une posture de recherche problématique. Il induit bien des non-francophones en erreur. Rien qu'en 2018, trois collègues différentes (pourtant chevronnées, francophiles et bienveillantes à l'égard de mon travail) m'ont posé la même question, à savoir de combien de personnes exactement il était question dans mon travail, confuses entre ce qu'elles croyaient comprendre, seulement moi, et ce « nous », pour lequel il n'y a pas d'équivalent en allemand. Lasse de devoir l'expliquer (et d'ailleurs ces explications ne convainquent personne en Suisse alémanique) et de le défendre, j'ai désappris l'usage du « nous scientifique » et adopté, au risque de devoir à présent défendre cette nouvelle position, le « je » qui a cours dans les espaces où j'exerce et surtout, qui traduit tellement mieux la posture scientifique que je revendique envers mon terrain de recherche. (Robin, 2022)

À ma grande surprise, cette petite note préliminaire à ma synthèse d'habilitation à diriger des recherches, intitulée « Concevoir et ancrer une didactique des langues et des cultures dans les dispositifs de formation en Suisse alémanique », a été épinglée lors de la soutenance (en France) par un membre du jury qui l'estimait être d'un autre temps. S'il est vrai que « le "je" méthodologique » s'est établi depuis un certain temps dans les milieux académiques français, notamment avec les travaux de Jean-Pierre Olivier De Sardan (2000), peut-on en dire autant de tous les contextes nationaux et linguistiques (je suis en poste depuis bientôt dix-huit ans en Suisse allemande et inscris justement mon témoignage réflexif dans ce contexte) et peut-on en dire autant du "je" de réflexivité radicale » de Charles Taylor (2003) évoqué dans cette note ? Je ne partage pas l'opinion que cette note « rate sa cible » et « irrite un lecteur de 2022 » *(dixit)*. Le choix du « je » ne devrait pas être un allant de soi non questionné ni devenir une convention. Par rigueur scientifique, il convient bien au contraire d'expliciter et de contextualiser les réflexions qui ont guidé ce choix, si banal semble-t-il être. C'est dire si l'appel à communications des Journées d'Études (JE) de 2023 m'a interpellée. D'ailleurs, très vite, les différent·e·s intervenant·e·s s'y sont approprié·e·s les jeux, je, JE. D'entrée de jeu, le choix énonciatif du « je » donc.

2. (Se) construire une posture de recherche

La question de mon positionnement vis-à-vis du terrain de recherche m'a toujours vivement (pré)occupée, comme en témoignent ces extraits de la version remaniée de ma thèse de doctorat[1] :

> *La « co »-construction des corpus et du sens à leur donner sous-entend également que le chercheur n'est pas absent de sa recherche, mais au contraire l'influence de diverses manières. Nos informateurs sont bien conscients de notre statut institutionnel. Lorsque je demande à Tim[2] pourquoi il a écrit en plusieurs langues dont le français sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s), il répond :* « Das Französisch ist einfach wegen dir, weil du, eben Dozent – Schüler, also von früher her »[3]. *Tim reconnaît*

1 - Intitulé complet de la thèse (2010-2014) : « Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern : récits d'expériences, de formation et de mobilité », Université de Fribourg, Suisse.

2 - Tous les prénoms sont des prénoms d'emprunt.

3 - Traduction personnelle de la phrase en allemand dans la citation : « s'il y a du français, je pense que c'est à cause de toi, parce que tu sais, nos rapports prof-élève d'avant… Je crois que c'est pour ça qu'il y a un peu de français ».

> *notre présence à nous, francophone, et ajuste son dessin en fonction de ce que nous représentons pour lui : son ancienne enseignante de français. Nous sommes donc présente dans nos corpus.* (Robin, 2015, p. 296)

C'est finalement par le regard de Tim que je prends conscience de ma présence sur la carte. C'est lui, le regard qu'il pose sur notre relation, qui vient (me) questionner les processus de co-construction. J'existe à travers l'autre. Une autre personne interrogée dans le cadre de cette étude, n'avait d'ailleurs pas hésité pas à me dessiner et même à me nommer directement dans sa carte de langue(s) et de mobilité(s) (Robin, 2014).

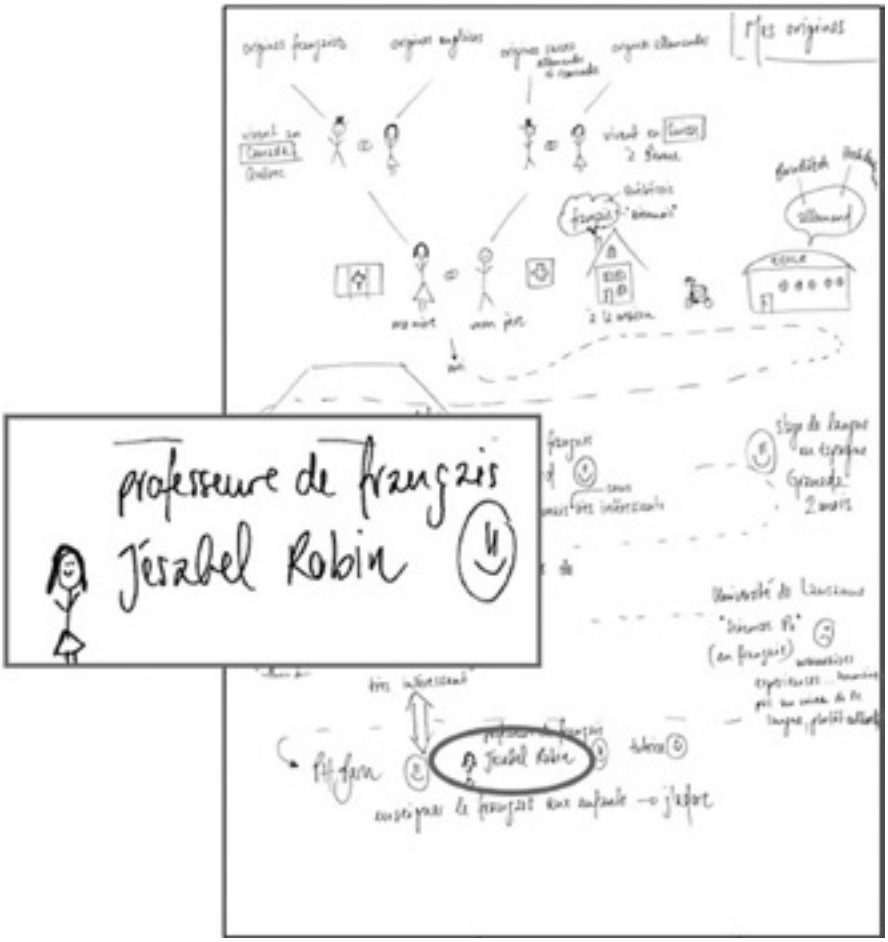


Figure 1 : Détail de la carte de Lisa (Robin, 2015, p. 297)

Tout projet de recherche est socialement situé et s'articule autour de critères, d'objectifs, d'attentes élaborées en fonction d'intérêts de recherche et de représentations des personnes cherchantes, de leurs projections, de leur socialisation scientifique et, bien entendu, des financements (ou non) mis à disposition et qui sont les conditions même de l'existence de la recherche. La co-construction des corpus et du sens à leur donner sous-entendent que la personne cherchante n'est pas absente de la recherche mais, bien au contraire, l'influence à divers titres. Ainsi, l'on repère aisément sa présence dans les récits recueillis (ne serait-ce que la voix posant les questions lors d'un entretien enregistré), indices qui rappellent les conditions de production des témoignages.

> *Il est clair que, appartenant moi-même au champ à construire, avec, comme tous les autres agents du champ, une position, des intérêts, une trajectoire, des capitaux, etc., je ne donne pas une analyse neutre, venue de nulle part et qui n'aurait pas de point de vue. D'une part cependant, un champ n'est jamais indépendant de l'observateur du champ, il n'y pas de point de forme pure du champ : dans ces conditions, appartenir au champ, que l'on veut décrire fait certes difficulté, mais, inversement, analyser un champ auquel on n'appartient pas entraîne des difficultés symétriques* […]. *D'autre part, les démarches d'objectivation (bien qu'elles soient elles-mêmes toujours des productions socialement affectées) permettent d'espérer qu'on ira aussi loin que nécessaire dans la rupture constitutive avec les « adhérences et les adhésions ». Sera ainsi fournie une preuve supplémentaire de ce qui a été dit d'entrée de jeu : dans ce qui précède, personne ne règle de compte avec quiconque, parce que l'auteur est lui-même observateur et observé*. (Porcher, 1987, p. 74)

Face à la « crédibilité suspecte du chercheur impliqué » (Charaudeau, 2013), je me suis interrogée sur le mythe prétentieux et fallacieux d'une prétendue objectivité de la recherche. Problématiser une subjectivité revendiquée (de la personne cherchante, des acteur·e·s interrogé·es, etc.) sous forme d'« engagement raisonné » (Rabatel, 2013) semble être en revanche une pratique de recherche plus objectivante. Ainsi, les corpus recueillis n'ont d'intérêt que pour ce que les acteur·e·s en disent et en font. Dans leur très beau texte sur l'engagement de soi dans la recherche, Daniel Cefaï et Valérie Amiraux (2002) thématisent les familiarités avec le terrain, légitimant même l'amitié avec les enquêté·e·s (Manh et Zannin, 2020). Les principes réflexifs de mise à distance scientifique impliquent une part de « don de soi » dans la recherche : pénétrer un milieu, des pratiques, des

logiques nécessite un engagement réciproque. Ni complètement dans le terrain, ni complètement en dehors, on n'échappe pas à l'engagement. Ainsi, tous les questionnements et les négociations de soi envers le terrain, la nécessaire « posture de la réflexivité » (Blanchet, 2009), devient une éthique de recherche.

Bien qu'une réflexion des chercheur·e·s sur leur posture de recherche soit souhaitable et même indispensable, cette réflexion présente elle aussi des limites : revendiquer une part de subjectivité dans l'activité de recherche tout en documentant les efforts parallèles de mise à distance dans une tentative d'objectivation de la subjectivité. Daniel Coste rappelle toutefois la prudence nécessaire à cet exercice :

> *Quand Narcisse et Echo se renvoient leurs voix et leurs images, la mise en scène ne manque sans doute pas d'attrait, voire de séduction, mais le théâtre est aussi de ceux où on risque de jouer en rond et de se retrouver entre soi. En d'autres termes, autant il convient que la didactique s'auto-analyse et range ce nécessaire retour sur elle-même au nombre de ses priorités de l'heure, autant elle doit échapper, sous peine de dérive suicidaire, à ce que cette observation obligée peut contenir de fascinant immobilisme*. (Coste, 1986, p. 17)

Je vais m'appuyer à présent sur mes récentes expériences de recherche dans le cadre d'un projet plurilingue et pluridisciplinaire pour montrer comment nous avons collectivement tenté d'échapper au piège de l'immobilisme.

3. Articuler engagement, distanciation, interventionnisme : la RAF

Bien que capitale d'une confédération plurilingue, la ville de Bern[4] est exclusivement alémanique. Le principe de territorialité suisse inscrit dans la constitution définit qu'une langue est officielle là où elle est majoritaire. Localement, les fonctionnements publics en mode bilingue sont ainsi extrêmement rares, la norme suisse étant plutôt que chaque commune n'ait qu'une seule langue de fonctionnement public. Le projet de recherche qualitative « Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires : le cas de parents francophones à Bern » (2019-2023)[5] se penche sur les Politiques Linguistiques Familiales (dorénavant PLF), à savoir, les

4 - Le canton bilingue de Berne peut être orthographié en français « Berne », avec un « e » final, la ville germanophone de Bern, en revanche, est dans ce texte orthographiée en allemand « Bern », sans « e » final.

5 - Site du projet : https://www.phbern.ch/forschung/projekte/politiques-linguistiques-familiales-et-institutions-scolaires-les-cas-de-parents-francophones-a-berne

modalités de transmission d'un français familial en articulation avec les choix de scolarité en ville alémanique de Bern. Comment ces acteur·e·s, issu·e·s d'une communauté linguistique triplement minoritaire (niveaux fédéral, cantonal et communal) se représentent-iels leur statut et celui du français à Bern ? Quelle est leur attitude envers le bi/plurilinguisme familial ? Comment envisagent-iels leur rôle et celui de l'école dans la transmission des langues à leurs enfants ? Quels rapports entretiennent-iels avec les institutions éducatives alémaniques ? En quoi leurs représentations diffèrent-elles entre suisses-romand·e·s et francophones étranger·e·s ? Telles étaient, à l'origine, les questions de recherche annoncées. Ce n'étaient pas tant les pratiques linguistiques effectives des familles que les représentations des parents qui sont au cœur des enjeux. La vingtaine d'acteur·e·s sélectionné·e·s sont des parents francophones/plurilingues qui résident en ville de Bern :

- de Suisse romande et étranger·e·s ;
- des hommes et des femmes ;
- seul·e, en couple francophone et en couple linguistiquement mixte (Zeiter, 2018) ;
- installé·e·s à Bern depuis peu et de longue date ;
- installé·e·s à Bern de manière provisoire et définitive ;
- actif.ve·s au sein de groupe d'intérêt francophone ou non ;
- qui ont choisi l'allemand, le français et le mode bilingue pour la scolarisation de leurs enfants.

Financé pendant quatre années par l'institut de recherche à la Pädagogische Hochschule Bern, ce projet plurilingue et pluridisciplinaire est mené en collaboration entre trois chercheuses de disciplines différentes (didactique des langues et des cultures (DLC)/sociolinguistique, anthropologie sociale et sociologie), plurilingues fonctionnelles mais de langues premières différentes (respectivement français, allemand et albanais). Les chercheuses travaillent en étroite collaboration à toutes les phases du projet : phase exploratoire, développement des instruments, collecte du corpus, analyses, interprétations, présentation des résultats, etc., chacune éclairant le projet du point de vue de son domaine et de ses propres épistémologies.

Le cadre méthodologique est basé sur une approche systémique du contexte et compréhensive des témoignages recueillis. Trois types de corpus sont convoqués à l'occasion de deux rencontres avec les acteur·es : une fiche

de données biographiques et une carte de langue(s) et de mobilité(s) à l'occasion d'une première rencontre et un entretien individuel semi-directif en auto-confrontation avec les deux précédents corpus lors d'une seconde rencontre. Les analyses qualitatives sont envisagées dans un esprit de dynamique dialogique entre les corpus puisqu'il s'agit de saisir des logiques individuelles. Regroupements thématiques et mise à jour de « catégories conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2012) viennent compléter les instruments méthodologiques convoqués.

Sachant que l'environnement bernois et les institutions éducatives publiques locales sont exclusivement germanophones et que, justement, la question du bilinguisme est au centre des enjeux de recherche, le choix d'une collaboration entre une chercheuse francophone et une chercheuse germanophone a semblé particulièrement pertinent. Stratégiquement, cette collaboration multiplie par ailleurs les chances de diffusion et de valorisation de la recherche en permettant l'accès :

- aux espaces scientifiques à la fois germanophone et francophone,
- aux espaces scientifiques à la fois des sciences sociales et de la DLC/ sociolinguistique.

Si la question du devoir d'engagement du chercheur envers son terrain dépasse largement le domaine de la DLC, elle ramène néanmoins aux nécessaires réflexions concernant l'articulation entre une posture scientifique, appuyée par une conception du champ, et un cadre méthodologique mis en place au contact du terrain. Pour éviter le danger du nombrilisme des pratiques réflexives, il convient de ne jamais perdre de vue le projet lui-même. En l'occurrence, le projet PLF porte bien sur les stratégies familiales de transmission d'une langue en contexte de minorisation. Les éléments de réflexion méthodologique sur la subjectivité et le rapport au terrain ne sont pas le projet, ils l'accompagnent en revanche et participent de sa contextualisation.

Une conception de la DLC utile socialement, se présente avant tout comme étant au service d'usager·e·s des langues formé·e·s, averti·e·s et conscient·e·s. Elle implique d'élaborer sur mesure, pour chaque contexte étudié de manière systémique, des instruments souples au service des acteur·e·s (et non de mettre les acteur·e·s en conformité avec des instruments). Inspirée, entre autres, par l'anthologie de Pierre-Marie Mesnier et Christophe Vandernotte portant sur l'« intelligence de l'agir » (2012), j'ai pensé le projet PLF comme instrument d'intervention systémique de recherche-

action-formation (Charlier, 2005 ; Bassil-Grappe et Abdul Reda, 2012 ; Clerc et Richerme-Manchet, 2016) qui permet l'interpénétration des différents pôles d'investigation entre acteur·e·s et dispositif et recherche. Faire le choix de la Recherche-Action-Formation (RAF), c'est assumer une posture réflexive et une auto-confrontation avec ses propres pratiques (et celles d'autres praticien.ne·s). La RAF implique la double posture d'engagement et de distanciation (Elias, 1983), cette dynamique étant indissociable d'un certain engagement de la personne cherchante, qui, pourtant, se doit de faire rupture avec ses pratiques du terrain.

La RAF participe à la transformation de l'environnement et des dispositifs ; elle contribue à enclencher des processus réflexifs réinvestis ensuite dans les dispositifs de formation par le biais d'ajustements. La RAF propose un format d'intervention en DLC qui est cohérent avec ma posture. La triple démarche de recherche « réflexive, subjective assumée, interventionniste et collaborative » (Deshayes, 2018) de l'équipe de chercheur·e·s en sociolinguistique urbaine centrée autour des travaux de Thierry Bulot m'a inspirée. Je me sens actrice au sens glottopolitique, à savoir que ma posture fonctionne comme une politique linguistique personnelle. Elle nécessite ses outils d'intervention. La RAF s'est révélée particulièrement adaptée à la posture revendiquée. Sans aller forcément jusqu'à la posture militante pour la « justice spatio-linguistique » de l'équipe évoquée ci-avant, revendiquer une intervention sur le changement social est un marqueur de l'implication de la recherche : « qu'on le veuille ou non, [nous nous situons] dans l'action sociale qu'est l'exercice de la recherche » (Heller, 2002, p. 18).

4. Me / te / se / nous / positionner

Pouvoir jouer sur le statut germanophone ou francophone de la chercheuse constitue par ailleurs un paramètre particulièrement intéressant pour le contact avec les acteur·e·s. Moi-même parent francophone en ville de Bern et didacticienne au sein des institutions éducatives germanophones publiques, je me trouve en tant que chercheuse francophone en tension permanente entre engagement et distanciation envers le terrain et occupe une double posture à la fois « émique et étique »[6]. Si « assurer la double posture est loin d'être facile » (Kohn, 2001, p. 21), la position du « praticien-chercheur » est aujourd'hui courante (De Lavergne, 2007). De plus,

6 - En sciences sociales, on parle de la position « émique » et/ou « étique » du chercheur par rapport à son objet d'étude. Les termes désignent ce qui est vécu de l'intérieur « emic » et ce qui est observé de l'extérieur « etic » (Pike, 1954) et sont ici francisés.

pouvoir compter sur la posture apparemment plus étique de la chercheuse germanophone semble offrir une garantie scientifique supplémentaire.
Parmi les trois chercheuses du projet PLF, qui est en posture émique, qui est en posture étique vis-à-vis du terrain ? L'illustration ci-dessous, issue d'une diapositive power-point, prend comme critères la langue première (L1), l'origine géographique, la situation personnelle de parentalité, les langues familiales, comme elle pourrait en prendre encore bien d'autres, pour montrer l'impossibilité de répondre à cette question telle qu'elle est formulée. Considérant que la francophone est étrangère (française) et que l'alémanique est suisse-allemande du canton de Berne, toutes deux sont parties prenantes du terrain. La distribution des postures soi-disant étique et émique pourrait tout aussi bien être inversée. D'une part, il s'agit d'interroger sa propre société pour la chercheuse suisse, d'autre part, il s'agit pour moi, de m'interroger sur mon rapport à la transmission du français dans ce contexte. Sur l'axe paradigmatique du proche et du lointain, de nombreux travaux ont suggéré que c'est paradoxalement en s'éloignant que l'on se rapproche et, à ce titre, aussi, le regard étique de la Française sur les enjeux sociolinguistiques bernois est tout aussi nécessaire que celui de l'alémanique sur la minorité francophone en ville de Bern.

LI	**Chercheuse 1 :** francophone	**Chercheuse 2 :** germanophone	**Chercheuse 3 :** albanophone
Nationalité(s)	–	suisse-allemande BE	–
Parentalité	parent d'enfants	parent d'adulte	–
Transmission langue(s)	PLF	–	PLF

Figure 2 : Des trois chercheuses du projet, qui est émique/étique ?

La présence de la troisième chercheuse, jeune sociologue, elle-même bilingue albanais-allemand, renforce l'engagement des sciences sociales dans le projet. Si sa posture peut passer pour étique, sa biographie personnelle, en revanche, fait écho à de nombreuses problématiques abordées par le projet (mobilités familiales, transmission de langue minoritaire et minorée, etc.). Une équipe de recherche, comme un terrain de recherche, est forcément composite, ancrée dans un contexte, et chaque élément se situe sur un continuum, en tension dynamique entre ces deux pôles, plus ou moins émique ou étique. Les étiquettes, pourtant tentantes, semblent finalement peu pertinentes.

> *L'identité des membres d'un milieu minoritaire ou d'un groupe minoritaire se forme dans l'interaction avec d'autres membres du groupe social, l'identité n'étant pas qu'une définition qu'on se donne nous-mêmes, mais également une définition que nous proposent les autres.* (Dalley, Roy, 2008, p. 7)

Si les trois chercheures impliquées communiquent entre elles lors des séances de travail aussi bien en français qu'en allemand de manière fluide, la langue du terrain est indéniablement le français, ce qui signifie pour les deux chercheuses dont le français n'est pas la L1 de mener des entretiens en français avec des francophones. En août 2020 par exemple, nous avons mené l'entretien bilingue du couple linguistiquement mixte Éric (Suisse romande) et Lila (Suisse alémanique), parents de deux enfants bilingues de 4 et 6 ans scolarisées en allemand. Dans un premier temps, seul Eric (acteur principal en tant que parent francophone) avait été sélectionné pour le projet. Toutefois, à titre exploratoire, nous avons décidé d'aller ensemble à deux (une chercheuse francophone et une chercheuse alémanique) interroger le couple en question, garantissant ainsi à l'un comme à l'autre de pouvoir participer dans sa L1. La question de la gestion des langues dans nos pratiques de recherche était au centre de la préparation de cet entretien. Le tableau ci-dessous reprend les réflexions que nous nous sommes faites en amont de cet entretien concernant ce quatuor inédit. En fonction de la manière dont la constellation pouvait être perçue, différentes dynamiques plus ou moins souhaitables étaient à prévoir :

Représentation de la constellation	**Dynamiques possibles non souhaitables**
2 francophones 2 germanophones	2 discussions monolingues parallèles sans interaction l'une avec l'autre
3 femmes / mères 1 homme	Exclusion de l'acteur principal
3 Suisses 1 Française	Exclusion de la sociolinguiste francophone
3 personnes parents de jeunes enfants francophones de Berne 1 personne parent d'une jeune adulte alémanique de Bienne	Exclusion de l'anthropologue sociale alémanique

Figure 3 : Questionnements préalables à l'entretien (Robin, 2021, p. 280)

Évidemment, l'entretien ne s'est déroulé selon aucun de ces scénarios. Nous (collectivement) le savions pourtant, en théorie, et nous sommes tout de même tombées dans le piège, en pratique. Une fois de plus, les étiquettes « francophones », « alémaniques », « homme », « femme », « suisse », « étranger·e·s », etc. se sont avérées vaines, voire dangereuses. Essentialiser est une impasse mais la réflexion collective, surtout celle *a posteriori*, est extrêmement riche et nous a permis, en l'occurrence, de faire le point sur cette expérience d'entretien.

5. Pratiques réflexives : entre tentatives et tâtonnements

Comparer les pratiques, comparer les apports et limites des outils en vue d'une même finalité ont fait partie du quotidien de ce projet et en sont même devenus une caractéristique majeure (Zingg et Robin, 2024). Si nos statuts respectifs n'étaient pas tous identiques au sein du projet, nous avons tenu, dans nos pratiques, à tendre vers une hiérarchie horizontale. C'est ainsi sans posture surplombante, ni de nous envers le terrain ni entre nous, mais, au contraire, dans le plus grand souci du respect d'autrui et dans une posture d'humilité, que ces échanges ont pu avoir lieu. Les pratiques réflexives ont accompagné la constante négociation entre nous trois de nos pratiques linguistiques, scientifiques et disciplinaires.

Figure 4 : Photographie personnelle de mes carnets en cours, novembre 2021

Pour ma part, j'ai célébré symboliquement le lancement du projet en m'offrant, en guise de journal de bord (Gohard-Radenkovic et *al*, 2012), un carnet de notes. À chacun de mes projets, petits ou grands, correspond un carnet d'une couleur différente ; il trône ainsi en permanence sur mon

bureau de cinq à douze carnets colorés. Je prends dans ces carnets des notes qui, en vérité, n'ont pas vocation du tout à être publiées[7], mais dont je partage ci-après, en toute humilité, quelques extraits afin d'illustrer le propos de cette aventure scientifique subjective.

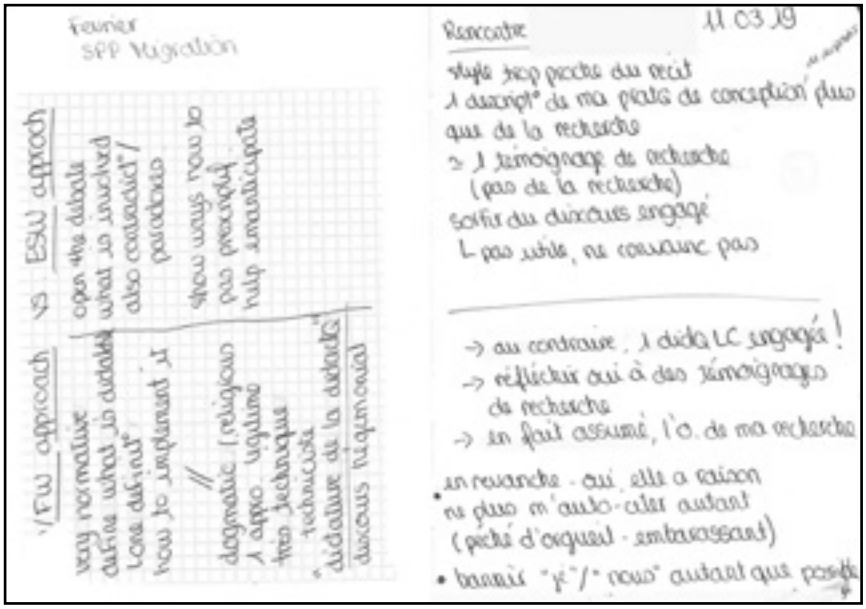


Figure 5 : Notes du 11.03.19 - Revendiquer le témoignage de recherche comme pratique scientifique

Au tout début du projet, j'ai rencontré une personne représentante du tout nouveau laboratoire de recherche Familie, Bildung, Schule[8] créé au sein de mon institution, afin d'évaluer la possibilité d'y ancrer le projet PLF et d'envisager de potentielles collaborations entre nous. L'échange a été sympathique au niveau personnel mais pour le moins déroutant au niveau professionnel. Très vite « l'objectivité » de ma posture au sein du projet PLF a été questionnée en cela que je faisais de toute évidence partie moi-même du « groupe cible ». Sans prétendre résumer ici les grandes lignes qui opposent les approches quantitatives et qualitatives, je dois avouer avoir été franchement déçue par la banalité des arguments avancés. Moi qui pensais que des chercheur·e·s de ma génération, connaissant

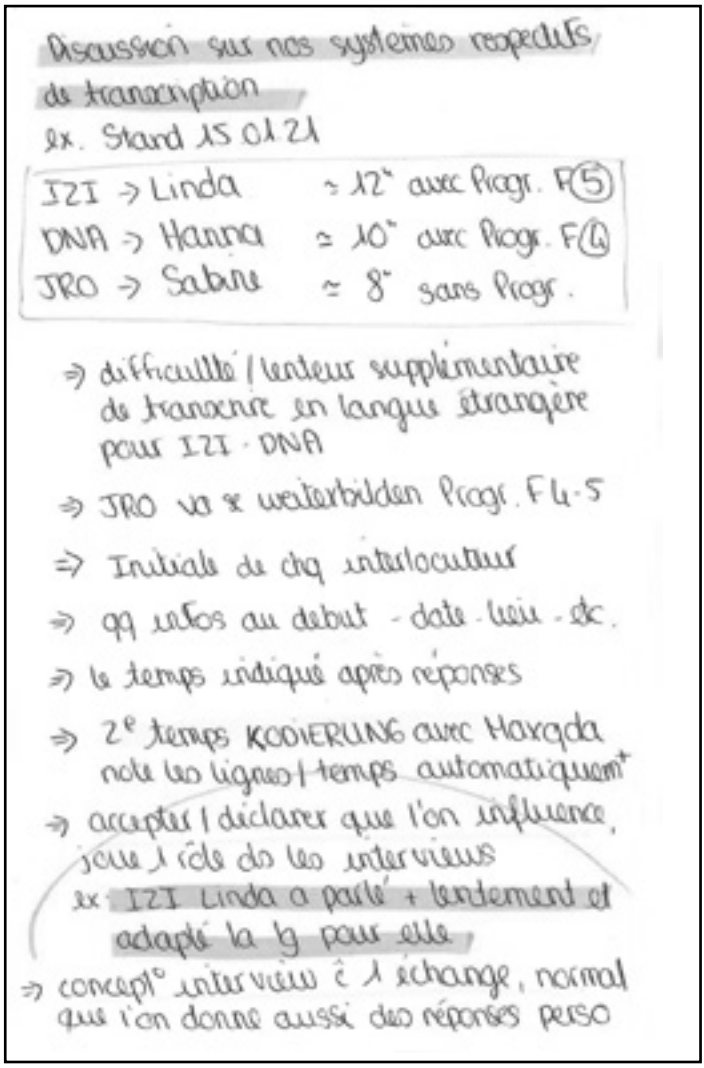
7 - Bronislaw Malinowski n'a, lui, jamais eu l'intention de publier ne serait-ce que des extraits choisis de ses notes de terrain. La publication (1967/1984) à titre posthume par sa veuve de ces notes a d'ailleurs créé la polémique : tant par le non-respect de son choix que par les contenus mis au jour. L'un des nombreux intérêts de ces notes saisissantes est d'éclairer les coulisses de la recherche.
8 - « Famille, formation, école »

par cœur ces querelles, pouvaient en faire fi et enrichir mutuellement leurs questionnements et approches, quelle désillusion ! Cet entretien fut déterminant : non seulement il était clair que le projet PLF ne s'inscrirait pas dans ce laboratoire malgré son intitulé prometteur, mais surtout, je dus affuter mon positionnement.

Cette rencontre m'avait laissée perplexe, d'autant que, par le plus grand des hasards, j'avais justement répondu la semaine précédente en tant que maman à un questionnaire anonyme qui avait été diffusé à tous les parents de la ville de Bern *via* les écoles dans le cadre d'une enquête en sciences de l'éducation de l'Universität Bern. La moitié des questions au moins n'était pas appropriée du tout à la situation de mes enfants et il m'avait été difficile d'indiquer que la question ne se posait pas – ou bien ne se posait pas en ces termes – en cochant une simple case. Je me rendais compte aussi que je répondais encore sous l'influence de la grosse colère que ma plus jeune fille avait piquée le matin même et que j'aurais sans doute donné d'autres réponses en d'autres circonstances. Comment communiquer cela aux statisticien.ne·s qui allaient recevoir le questionnaire rempli ? J'ouvrais mon journal de bord et couchais sur le papier mes réflexions, *supra*, figure 5.

À la même époque, une professeure des sciences de l'éducation en Suisse, à qui je soumettais en toute confidentialité les premières réflexions de ce qui allait devenir mon HDR, les estimait être « plus de la description et de l'analyse de mes propres pratiques de recherche et de mes conceptions de la recherche que de la recherche » *(dixit)*. Elle me conseillait d'en faire le deuil, de sortir une fois pour toute du discours engagé « qui ne convainc pas » et de bannir absolument « je » dans mes écrits. Pour ma part, j'envisageais l'HDR comme la reconnaissance d'un parcours scientifique, même différent, et comme une démarche au cours de laquelle je devais, justement, m'affranchir et affirmer un positionnement (basé bien entendu sur des lectures, des expériences de recherche, des pratiques réflexives, etc.). Cette nouvelle incompréhension de ma posture a agi comme un moteur. Elle m'a poussée à m'intéresser davantage encore à mes propres épistémologies et aux différentes conceptions de la didactique, la didactologie, la sociodidactique, la sociodidactologie. Toutes les lectures sur ce domaine qui se revendique volontiers impliqué[9] m'ont renforcée dans mon positionnement et mes pratiques. La rencontre avec une « éthique de subjectivité » et son contraire, « le dangereux déni de la subjectivité »

9 - Ou bien « appliqué » ? C'est justement la question que pose Pierre Martinez (2018, p. 12).


Discussion sur nos systèmes respectifs de transcription
ex. Stand 15 01 21

IZI → Linda ≃ 12' avec Progr. F5
DNA → Hanna ≃ 10' avec Progr. F4
JRO → Sabine ≃ 8' sans Progr.

⇒ difficulté / lenteur supplémentaire de transcrire en langue étrangère pour IZI · DNA
⇒ JRO va se weiterbilden Progr. F4-5
⇒ Initiales de chq interlocuteur
⇒ qq infos au début - date - lieu - etc.
⇒ le temps indiqué après réponses
⇒ 2e temps KODIERUNG avec Maxqda note les lignes / temps automatiquem+
⇒ accepter / déclarer que l'on influence, joue 1 rôle ds les interviews
ex: IZI Linda a parlé + lentement et adapté la lg pour elle
⇒ concept° interview c 1 échange, normal que l'on donne aussi des réponses perso

Figure 6 : Notes du 04.05.21 – Comparaison de nos pratiques

(Rabatel, 2013), et plus récemment avec la « conscientisation de la subjectivité » comme force d'un travail de recherche (Candel, 2021) ont été éclairantes. En cela, les deux évènements/déceptions décrits ci-dessus ont été constitutifs de la manière dont j'assume, depuis, ce côté « témoignage de recherche » en méta-positionnement[10] par rapport au terrain. Non seulement ce positionnement a toute sa place sur la scène scientifique

10 - En référence à Philippe Blanchet « le chercheur qui est un acteur [du monde social] en meta-position » (2014, p. 14).

(donner à voir les processus à l'œuvre en coulisses tant dans un souci de transparence que dans un souci pédagogique), mais il contribue aussi à faire évoluer les pratiques, les discours et à sortir de l'immobilisme.

En avril 2021, nous nous sommes toutes les trois soumises au même exercice de transcription d'un entretien. Les bases de l'approche méthodologique sont données, les questions et objectifs de recherche sont les mêmes et, pourtant, de nombreuses questions se posent quant au traitement que nous donnons chacune aux corpus recueillis. Les transcriptions et codages extrêmement minutieux de la chercheuse en anthropologie sociale et les miens, plus épurés, se traduisent très concrètement par une cinquantaine de pages de transcription, pour l'une, et à peine huit pages de transcription, pour l'autre, pour un même entretien ! Sur la même page de notes personnelles, j'avais par ailleurs noté que, lors de l'entretien mené par ma collègue alémanique, Linda[11] avait adapté son débit de parole au fait que ma collègue ne soit pas de L1 française.

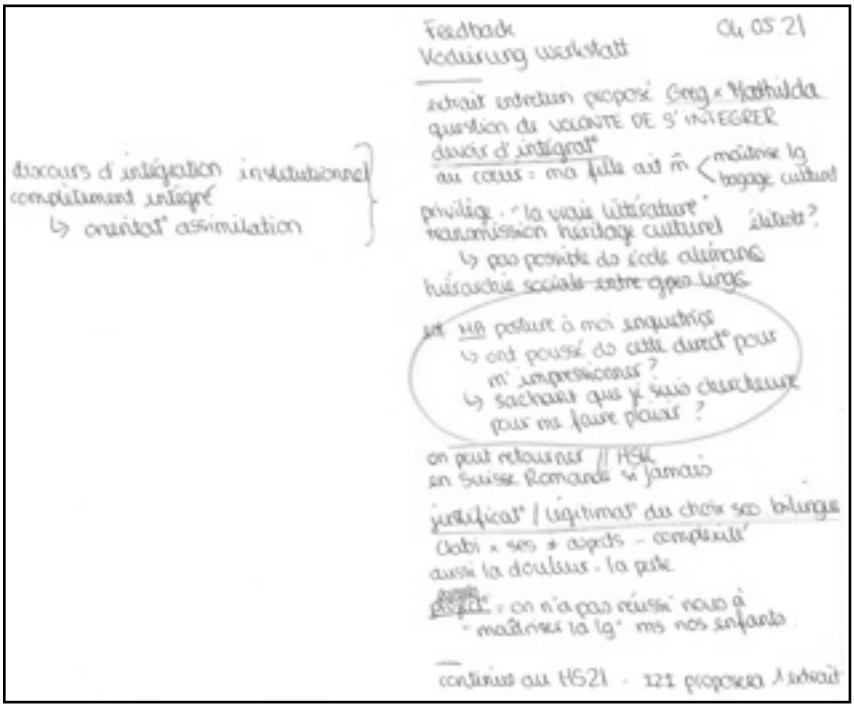


Figure 7 : Notes du 04.05.21 – Assumer ma présence sur le terrain

11 - Prénom d'emprunt.

De nouveau, et sans surprise, j'ai trouvé des traces de ma présence sur le terrain dans les corpus recueillis. Ce qui a provoqué chez moi un certain malaise en mai 2021, c'est le fait que ce soit mes collègues qui me le rappellent. Nous remarquions lors d'une séance de travail que, si de nombreux parents évoquaient l'objectif familial de donner accès à leurs enfants à la littérature et à une certaine maîtrise des codes écrits de la langue française (l'oralité, supposée acquise, inquiète beaucoup moins), seuls Greg et Mathilda, dont j'avais mené seule l'entretien, citaient les titres de grandes œuvres de la littérature française. Mes collègues supposaient qu'il s'agissait de m'impressionner, moi. Tel un réflexe non maîtrisé de ma part, et qui vient contredire toutes mes prises de position, je n'ai pas assumé que cela puisse avoir à faire avec ma présence. Cela ne correspondait tellement pas à l'image que je me fais (ou voudrais me faire) de moi-même sur le terrain (une personne que l'on associe aux grands classiques de la littérature). En l'occurrence, et pour diverses raisons, je ne suis toujours pas convaincue par cette interprétation, mais le fait que cela m'ait gênée d'envisager ma présence sur le terrain sous cet angle me semble complètement absurde, exemple, s'il en est, de ce que signifie travailler « avec et contre soi » (Cefaï et Amiraux, 2002).

Nous avons ainsi souvent interrogé nos postures de recherche et nous nous sommes souvent égarées aussi. Nous avons réfléchi ensemble à ces apparents « ratés » qui, finalement, sont bien plus que cela et ont contribué à faire évoluer nos réflexions. Au travers de dialogues intersubjectifs, nous avons confronté nos pratiques et nos épistémologies, nous nous sommes écoutées en vue de complexifier et multiplier nos analyses. Ces dernières ont bénéficié d'avoir été produites à plusieurs.

6. Revendiquer la subjectivité

> *Force est de reconnaître que cette posture de réflexivité radicale (Taylor, 2003) et d'auto-analyse (Bourdieu, 2 004) soulève encore des débats épistémologiques non dénués de passion. L'équilibre est fragile entre la posture de Pascal,* « *le moi haïssable* » *et l'engouement contemporain des* « *selfies* ». […] « *Les habitus professionnels* » *des chercheurs nous plongent au cœur même des tensions et débats épistémologiques, inévitables, voire souhaitables, dans l'écologie interdisciplinaire et interculturelle des communautés scientifiques qui abordent ces problématiques.* (Guilbert, 2018, p. 12)

Si de nombreuses personnes de la communauté cherchante défendent en théorie une posture revendiquée *dans* et *sur* la subjectivité, ses différentes manifestations irritent encore en pratique (un réflexe que j'ai moi-même eu) et ne sont pas devenues des lieux communs. Elles interpellent et demandent à être explicitées, justifiées et tant mieux ! Cela invite à la vigilance scientifique et contribue à la vitalité des débats. Le partage ici d'une sélection de notes personnelles extraites du carnet documentant des efforts de mise à distance et d'objectivation de la subjectivité dans le cadre du projet PLF n'avait d'autre but que de montrer que l'exercice d'équilibriste qui consiste à trouver le ton juste est, certes, nécessaire mais avant tout périlleux. Supposer que cet exercice soit toujours réussi serait présomptueux. Que l'on soit débutant·e ou confirmé·e, rien n'est jamais acquis et l'humilité est toujours de rigueur.

Former d'autres à se positionner en contexte d'interaction, c'est former au contact *de* et aux interactions *avec* la/les langue(s). Faire le pari de cette posture, c'est en somme accepter un contrat tacite : prendre des risques, se tromper, ne pas tout maîtriser et reconnaître que les processus enclenchés peuvent s'inscrire dans d'autres temporalités et enjeux qui nous échappent, finalement, c'est accepter de faire corps avec le terrain.

Références

Bassil-Grappe Isabelle et Abdul-Reda Suzanne, 2012, « Une recherche action-formation (RAF) en tant qu'opportunité de transformation de ce qu'on est et du comment on transmet », Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.

Blanchet Philippe, 2009, « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale », *Cahiers de sociolinguistique*, vol.14, p. 145-152.

— 2014, « Nécessité d'une réflexion épistémologique », *in* Philippe Blanchet et Patrick Charaudeau (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, p. 5-15.

Cefaï Daniel et Amiraux Valérie, 2002, « Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie I », *Cultures & Conflits*, Vol. 47, http://journals.openedition.org/conflits/829

Charaudeau Patrick, 2013, « Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat », *Argumentation et analyse du discours*, vol. 11, https://doi.org/10.4000/aad.1532

Clerc Stephanie et Richerme-Manchet Claude, 2016, « Aspects glottopolitiques d'une recherche-action-formation visant des pratiques éducatives inclusives de la pluralité sociolinguistique en terrain scolaire francophone *», in* Philippe Blanchet (dir.), *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage du français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?*, Louvain-la-Neuve, EME Éditions, p. 19-27.

Charlier Bernadette, 2005, « Parcours de recherche-action-formation », *Eudit*, vol. 31, p. 259-272.

Coste Daniel, 1986, « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité », *Études de linguistique appliquée*, vol. 64, p. 17-30.

Deshayes Thierry (dir.), 2018, « Justice sociale et sociolinguistique urbaine : problématiser la justice spatio-linguistique », *Cahiers de sociolinguistique,* vol. 44/2, P. ?

Elias Norbert, 1983, *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance,* Paris, Fayard.

Gohard-Radenkovic Aline, Pouliot Suzanne, et Stalder Pia (Eds.), 2012, *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*, Bruxelles, Peter Lang.

Guilbert Lucille, 2018, « Conditions de vie et d'études : ressources et stratégies des étudiants en mobilité internationale. Introduction », *Journal of International Mobility, vol. 6*, p. 3-15.

Heller Monica, 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.

Kohn Ruth, 2001, « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur », *in* Marie-Pierre Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan, p. 15-38.

Malinowski Bronislaw, 1985 [1967], *Journal d'ethnographe*, Paris, Éditions du Seuil.

Manh Ly Shia et Zannin, Thomas, 2020, « "Tu fais partie de l'équipe !" L'ethnologue dans des relations amicales », *Les politiques sociales*, vol. 1-2, p. 31-42.

Martinez Pierre, 2018, *Un regard sur l'enseignement des langues*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

Mesnier Pierre-Marie et Vandernotte Christophe (dir.), 2012, *En quête d'une intelligence de l'agir*, Volume 1, Paris, L'Harmattan.

Olivier de Sardan Jean-Pierre, 2000, « Le "je" méthodologique. Implication et explication dans l'enquête de terrain », *Revue française de Sociologie*, vol. 41.3, p. 417-445.

Paillé Pierre et Mucchielli Alex, 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Pike Kenneth Lee, 1954, *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*, The Hague, Mouton.

Porcher Louis, 1987, *Champs de signes : États de la diffusion du français langue étrangère*, Paris, Didier.

Rabatel Alain, 2013, « L'engagement du chercheur, entre "éthique d'objectivité" et "éthique de subjectivité" », Argumentation *et analyse du discours*, Vol. 11, pages, https://journals.openedition.org/aad/1526

Robin Jésabel, 2014, « Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne : quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français », *Glottopol*, Vol. 24, p. 64-79. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_03robin.pdf

— 2015, *« Ils aiment pas le français ». Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité*, Bruxelles, Peter Lang. https://www.peterlang.com/document/1067643

— 2021, « Le projet bilingue et pluridisciplinaire "Politiques linguistiques familiales de parents francophones à Berne" : réflexions méthodologiques en cours et premières esquisses », *in* Nicolas Sorba (dir.), *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Questions politiques, familiales et migratoires*, Louvain-La-Neuve, Éditions EME, p. 282-307.

— 2022, « Concevoir et ancrer une didactique des langues et des cultures dans les dispositifs de formation en Suisse alémanique », habilitation à diriger des recherches, soutenue le 6 avril 2022 à l'université Paul Valery de Montpellier (document non publié).

Taylor Charles, 1989, *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Éditions du Seuil.

Zeiter Anne-Christel, 2018, *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*, Lyon, ENS Editions.

Zingg Irène et Robin Jésabel, (à paraître), « (Fremd-)Sprache als Positionierung. Wenn die Sprache des Interviews Forschungshaltungen in Frage stellt », *in* Cornelia Bading, Kerstin Kazzazi, et Jeannine Wintzer (dir.), *(Fremd-) Sprache und Qualitative Sozialforschung : Forschungsstrategien in interkulturellen Kontexten*, Springer Spektrum. Ville, éditeur, pages citées.

Conférence

Candel Danielle, 2021, Propos tenus lors de la Table ronde en ligne « La linguistique est-elle une discipline de combat ? », février 2021.

PRESSES UNIVERSITAIRES
DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE

Seules presses universitaires francophones du Pacifique, les Presses Universitaires de Nouvelle-Calédonie (PUNC) ont vocation à contribuer à l'édition d'ouvrages et de revues à caractère scientifique. Elles sont un outil de diffusion et de promotion de travaux de recherche – notamment conduits à l'Université de la Nouvelle-Calédonie – qui présentent un intérêt pour la Nouvelle-Calédonie et au-delà pour l'Océanie. Elles entendent également favoriser l'accès en Nouvelle-Calédonie à des ouvrages de référence à partir d'une politique de traduction et de réédition. Les PUNC ont, par ailleurs, pour ambition de faire connaître la recherche francophone au sein de la région Pacifique par la mise en place d'une politique de communication bilingue et de coéditions.

La collection La-Ni regroupe les travaux des membres des équipes SHS ERALO et TROCA de l'université de la Nouvelle-Calédonie. Son nom, La-Ni, « Le chemin des richesses » en nengone permet d'affirmer l'ancrage calédonien des deux équipes et il est emblématique des centres d'intérêt et axes de recherche sur lesquels travaillent ces deux équipes. Leur approche est résolument pluridisciplinaire, voire interdisciplinaire, et encourage la complémentarité des outils méthodologiques.

Les objets d'analyse centraux de TROCA se trouvent dans l'étude des sources orales, écrites, historiques, géographiques ou archéologiques qui permettent de restituer, dans leur complexité synchronique et diachronique, les trajectoires des sociétés contemporaines d'Océanie.

Du peuplement initial à l'arrivée des Européens, 3 000 ans d'histoire ont forgé l'histoire de l'archipel calédonien dans cet environnement fluide que constitue l'espace océanien. La dialectique temps-long/temps court qui s'applique à cet espace fluide constitue la matrice des recherches menées par TROCA.

ERALO a pour objet central les langues, les discours et les dynamiques plurilingues et explore, en particulier, les créations, les mobilités et les idéologies au travers d'entrées pluridisciplinaires (linguistiques, géographie, sociolinguistique, études visuelles).

Les projets de recherche, de formation et de médiation de cette équipe ont pour objectif de contribuer à la valorisation des langues et cultures océaniennes. Les actions de terrains incluent les milieux scolaires, urbains et artistiques. Il s'agit, ici, de contribuer à la pluralité sociale à partir des besoins.

Les PUNC : https://unc.nc/recherche/presses-universitaires/presentation/
- Directeur : Véronique Fillol
- Responsable éditoriale et coordinatrice : Françoise Cayrol

Décerné aux PUNC lors du SILO 2019
Lauréat
Prix Popaï
2019
Pour l'ensemble de leurs publications

Popaï est un prix littéraire initié par madame Déwé Gorodey, alors vice-présidente du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie et attribué dans le cadre du SILO. Véritable gage de qualité pour les livres primés, les prix sont attribués par un jury de professionnels du livre et de la culture.

Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie UNC - BP R4 - 98851 Nouméa Cedex
Tél. : (+ 687) 29 04 75 • Email : francoise.cayrol@unc.nc

COUP D'OUEST

NOS ÉDITIONS, NOTRE RAYONNEMENT SCIENTIFIQUE

Les presses universitaires de Nouvelle-Calédonie :

- Actes de colloques
- Monographies
- Revues scientifiques
- Manuels pédagogiques
- Traductions d'ouvrages de référence sur la Nouvelle-Calédonie

UNIVERSITÉ de la NOUVELLE-CALÉDONIE

Punc PRESSES UNIVERSITAIRES DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE

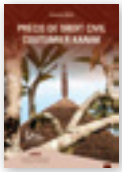
COLLECTION LIRE

L'école calédonienne du destin commun
Stéphane Minvielle (dir.), 2018

Langues et Cultures Océaniennes, École et Famille : Regards croisés
Rodica Ailincai et Séverine Ferrière (dir), 2021

COLLECTION LARJE

Quelle insertion économique régionale pour les territoires français du Pacifique ?
Gaël Lagadec (dir.), Jéremy Ellero, Étienne Farvaque, 2016



Précis de droit civil coutumier kanak (4e édition) avec un lexique coutumier et un lexique des « faux-amis »
Antoine Leca, en coédition avec les Presses Universitaires d'Aix-Marseille (PUAM), 2019

L'indépendance des universités en Nouvelle-Calédonie
Mathias Chauchat (dir.), 2017

L'identité et le droit. Perspectives calédoniennes, nationales et internationales
Christine Bidaud (dir), 2020

Le droit de la santé en Nouvelle-Calédonie : de la médecine traditionnelle à la bioéthique
Guylène Nicolas (dir.), 2017

Les enjeux territoriaux du Pacifique
Géraldine Giraudeau (dir), 2021

La coutume kanak dans le pluralisme juridique calédonien
Étienne Cornut et Pascale Deumier (dir.), 2018

Understanding New Caledonia
Caroline Gravelat (dir), 2021

L'avenir institutionnel de la Nouvelle-Calédonie
Jean-Marc Boyer, Mathias Chauchat, Géraldine Giraudeau, Samuel Gorohouna, Caroline Gravelat et Catherine Ris (dir.), 2018

Quel droit pour les entreprises en Nouvelle-Calédonie ?
Matthieu Buchberger (dir), 2021

La Nouvelle-Calédonie face à la crise des finances publiques
Manuel Tirard (dir), 2019

La fonction publique dans le Pacifique Sud
Charles Froger, 2023

Quelle économie pour la Nouvelle-Calédonie après la période référendaire ?
Samuel Gorohouna (dir.), 2019

La lutte contre les atteintes à la probité en Nouvelle-Calédonie
Sabrina Lavric, 2024

COLLECTION LA-NI

Du quartier au Pays, Sociabilités pluriculturelles et appartenance en Nouvelle-Calédonie
Benoît Carteron, 2020

Sous le ciel de l'exil Autobiographie poétique de Marius Julien, forçat de Nouvelle-Calédonie
Gwénael Murphy, Louis Lagarde, Eddy Banaré, avec la contribution d'Aurélia Rabah Ben Aïssa, 2020

Uane nore nodei lanengoc Penser les langues Thinking about languages COOL 11
Anne-Laure Dotte, Stéphanie Geneix-Rabault et Suzie Bearune, 2022

COLLECTION RÉSONANCES

Le réveil kanak La montée du nationalisme en Nouvelle-Calédonie
David Chappell, 2017 (Coédition avec les éditions Madrépores)

La ficelle et le cerf-volant Les frontières de la différence dans une société kanak de Nouvelle-Calédonie
Anna Paini, 2022

Violences réelles et violences imaginées
Adrian Muckle, 2018

COLLECTION CRESICA

Au fil de l'eau Nouméa 2019
Workshop des 17 et 18 septembre, 2020

Biodivesité, un besoin urgent d'action en océanie
Claude E. Payri et Éric Vidal (dir.), 2020

Biodiversity, a pressing need for action in oceania
Claude E. Payri et Éric Vidal (dir.), 2019

CO-ÉDITIONS – HORS COLLECTION

Vivre le métissage
Raina Chaussoy, 2022

Punc
PRESSES UNIVERSITAIRES
DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE

Achevé d'imprimer décembre 2024

Construire une posture de recherche impactante et implicante

Vouloir produire de la recherche en prise directe avec la société requiert une connaissance sociale de ce que « science » veut dire. Cela implique également d'interroger les relations au terrain, la conception de l'éthique, les conditions d'accessibilité ou encore les postures de recherche.

Plutôt que de croire qu'il faut ou qu'il serait même possible de faire du travail de terrain dans une parfaite « invisibilité » ou neutralité axiologique, cet ouvrage pose que la recherche qualitative l'est parce que *socialement implicante et impactante*. La pratique d'une telle recherche, c'est-à-dire socialement responsable, requiert une posture implicante où le sujet-chercheur·e travaille *avec* et *pour* les acteur·rice·s du terrain. Le sujet-chercheur·e travaille aussi en tant que sujet social et socialement situé.

Cet ouvrage présente une diversité de perspectives en la matière car il y a cheminement, tâtonnements, conscientisations, déstabilisations, en un mot, (dé)constructions avant d'être en mesure de constituer une posture de recherche. Pour autant, ce processus au fondement de tout travail de recherche ainsi que les réflexions qui l'alimentent sont le plus souvent laissés aux marges des publications scientifiques. Les contributions ici regroupées recentrent le regard afin d'explorer davantage cet angle mort de la recherche : la construction de postures. Plus encore, les dimensions implicantes et impactantes sont interrogées. Les terrains insulaires, notamment ceux aux caractéristiques (post)coloniales, ont également la préséance parce que nous leur reconnaissons des besoins de visibilité et de représentativité dans les productions scientifiques.

Avec les contributions de :
Dave Bénéteau de Laprairie, Mathilde Chavallard, Angeline Greugny, Poevai Lequerre, Florence Mury, Jean-Fabrice Ondo, John Palene, Aurélie Pourrez, Jésabel Robin, Natacha Roudeix, Emilie Sentucq, ainsi que de Véronique Fillol et Elatiana Razafimandimbimanana

UNIVERSITÉ de la NOUVELLE-CALÉDONIE
PUNC PRESSES UNIVERSITAIRES DE NOUVELLE-CALÉDONIE
ISBN 979-10-91032-33-9
9 791091 032339
LA-NI