

La réflexivité : une ressource dans la production d'une thèse sur les parcours d'étudiants atypiques

Reflexivity : a resource in the production of a thesis about student's atypical course

Vincent Enrico

Chercheur associé, FRED, Université de Limoges, Limoges, France
vincent.enrico@unilim.fr

Résumé

Cet article propose une analyse d'un parcours d'étudiant atypique qui produit une thèse afin de devenir chercheur. Ce long processus peut être analysé par le concept de réflexivité puisque l'objet de la recherche est construit sur une expérience personnelle : le persistance à s'inscrire en premier cycle à l'université tout en désinvestissant les études. Le journal de recherche constitue l'outil privilégié du travail d'aller-retour entre le chercheur et son objet pour parvenir à une restitution qui mette en lumière les éléments constitutifs de la réalité d'un processus tel que le chercheur l'a expérimenté puis observé.

Mots clés : restitution, réflexivité, journal de recherche, étudiant

Abstract

This article provides an analysis of an atypical course student who produces a PhD to become a researcher. This lengthy process can be analyzed by the concept of reflexivity as the object of research is built on personal experience: register on courses but do not pass examinations, and therefore remain undergraduate longer. The research journal is the preferred tool of work back and forth between the researcher and the object. This is a way for the researcher to write up the elements of a process as the researcher has experienced and observed.

Keywords : composition, reflexivity, research journal, student

Cet article propose une analyse d'un parcours d'étudiant atypique qui produit une thèse afin de devenir chercheur. Ce long processus peut être analysé par le concept de réflexivité puisque l'objet de la recherche est construit sur une expérience personnelle : la persistance à s'inscrire en premier cycle à l'université tout en désinvestissant les études.

La réflexivité sera définie ici en référence au « praticien réflexif » (Schön, 1993). La pratique considérée sera celle du métier d'étudiant, défini par A. Coulon comme une pratique nécessitant de maîtriser certaines compétences (ethnométhodes) pour s'affilier à l'université et en devenir membre (Coulon, 1996). Au-delà du fait d'être inscrit à l'université pour y suivre des cours et y obtenir un diplôme, être étudiant renvoie à des pratiques spécifiques dont les jeunes n'ont pas toujours conscience. En référence aux ethnométhodologues américains, A. Coulon définit des « étudiants professionnels » à partir d'une méthodologie basée sur l'écriture de « journaux d'affiliation », outil de réflexivité mettant en lumière des compétences qui vont bien au-delà de la salle de cours. La réflexivité de ces étudiants se retrouve dans leur aptitude à mettre à distance leur pratique quotidienne pour entrer dans un processus d'affiliation, en référence à la théorie ethnométhodologique (Garfinkel, 1967). Pour F. Dubet, l'idée de réflexivité des étudiants renvoie à leur capacité à adhérer « aux normes d'une organisation universitaire et d'un milieu, leur intérêt intellectuel, leur vocation » (Dubet, 1994, p. 512), car l'adaptation aux normes et aux contraintes complexes et floues de l'université contraint les étudiants à une forme d'auto-analyse afin de déterminer les choix pertinents dans une logique de projet.

Dans cette perspective, une autre référence concernant le concept de réflexivité sera empruntée à F. Weber (Noiriel, 1990), qui montre la dimension d'auto-analyse que représente le recours à un journal de terrain. La réflexivité apparaît alors comme une ressource dans la production d'une restitution de la recherche.

Dans cet article, je décrirai comment, en me définissant comme praticien du métier d'étudiant, j'ai développé au cours de mes travaux universitaires des analyses de mon propre processus d'intégration au milieu militant étudiant avec un regard réflexif sur les militants puis sur les étudiants « décrocheurs ». Ces travaux m'ont conduit à repérer des pratiques qui ne sont pas pensées comme telles par les individus dits « en échec » ou « en décrochage ».

Depuis que V. Erlich a donné une définition au « nouvel étudiant » (Erlich, 1998), les sociologues de l'enseignement supérieur cherchent à comprendre les différentes expériences étudiantes. Certains mettent en avant des conduites marginales au sein de la population étudiante massifiée, comme V. Erlich dans la conclusion de son ouvrage : « nos analyses nous amènent à considérer qu'à côté de ces portraits types bien circonscrits, apparaissent quantité de pratiques difficilement classables et plutôt diffuses à l'intérieur des catégories qui ont été présentées. Il n'existe pas un et un seul modèle de carrière étudiante et ces dernières ne se limitent pas au rapport aux études » (Erlich, 1998, p. 218). Au travers des dispositions ou dispositifs particuliers, l'institution universitaire prend en charge certaines situations : réorientations, passerelles entre filières, suivi psychologique... D'autres « manières de ne pas étudier » ne sont pas prises en compte par l'institution car elles restent invisibles, comme dans le cas des étudiants qui désinvestissent leurs études et prolongent leur cursus, qui n'entrent pas dans les dispositifs existants.

Je propose ainsi, au travers de ma démarche d'enquête, de m'interroger sur les conditions dans lesquelles ces étudiants sont devenus « visibles » et de montrer alors en quoi la réflexivité peut constituer une ressource pour le chercheur.

Ce questionnement implique de dévoiler ici des éléments de mon parcours universitaire, qui constitue le point de départ de mes recherches. Plus tard, le moment de la thèse a été le

moment de la formalisation d'une méthode de recherche éprouvée auparavant et affirmant l'importance du journal de recherche en tant qu'outil réflexif, particulièrement au moment de la restitution finale. Après avoir mis à jour le lien entre journal de recherche, réflexivité et restitution, j'ai expérimenté cette pratique de recherche réflexive en milieu étudiant au cours d'une recherche-action concernant une Université Populaire.

I. Le point de départ : un parcours « atypique » et singulier

Après avoir abandonné un BTS à la fin de la première année, en 1993, j'ai passé un an en première année de DEUG Lettres et Civilisation Etrangère, puis trois ans en deuxième année. J'ai donc dû demander deux dérogations pour poursuivre ce cursus. Au cours de ces quatre années, mon objectif de devenir enseignant s'est heurté à la réalité d'une discipline et d'un métier plus complexes que je ne l'imaginai. Désinvestissant peu à peu les études, mon temps libre a été consacré à du bénévolat dans un club sportif, de nombreuses sorties nocturnes et divers petits boulots étudiants.

La singularité de ma carrière étudiante tient à un parcours universitaire chaotique et atypique, parfois en quasi rupture, même si je n'ai jamais quitté l'université enquêtée de la première année de DEUG à la maîtrise (j'ai obtenu mon bac+4 après huit ans d'études). Mon parcours comporte donc des étapes clés : passage du logement universitaire (CROUS) au logement indépendant, obtention de diplômes (DEUG en quatre ans, licence en un an et maîtrise en trois ans), socialisation politique (investissement dans un mouvement étudiant), prise de responsabilités dans des activités extracurriculaires (sportives, culturelles et professionnelles). Il est aussi déterminé par des aspects locaux : spécificité des « manières d'étudier » (rapports au travail, au savoir et à l'institution) des étudiants inscrits en Lettres et Sciences Humaines (Lahire, 1997), fréquentation d'une petite université à taille humaine, relative souplesse de la procédure de dérogation.

Le caractère atypique de mon parcours est le point de départ de mes recherches ; ce qui constitue une première approche réflexive par la mise en perspective des discours sociologiques sur les parcours étudiants et mon propre cursus. En référence aux travaux des sociologues de l'école de Chicago, qui ont contribué à développer l'usage de l'observation participante et de l'enquête de terrain en sociologie (Lapassade, 1991), mes travaux de recherche partent du principe que la carrière étudiante du chercheur construit le terrain de la recherche. Je me suis donc inspiré des innovations de ces recherches dans la possibilité d'utiliser différents types de ressources en parallèle : entretiens, observations, statistiques, documents privés recueillis sur le terrain, etc. (Peneff, 1990). Les travaux sociologiques de l'école de Chicago ont souvent été réalisés par des professionnels de l'action sociale, de la justice ou de l'entreprise. La méthode s'inspirait des méthodes anthropologiques, et était mise en œuvre sur un terrain familier, alors que l'anthropologie supposait un terrain lointain ou exotique. Me placer en tant que chercheur sur le terrain de la vie étudiante et de l'institution universitaire s'inspire de ce type de démarche. La durée importante entre mon obtention du bac et mon accession à bac +3 (six ans) a façonné un parcours universitaire et personnel complexe. Grâce à mon expérience étudiante, à ma carrière, j'éprouve un intérêt particulier pour les processus qui conduisent le sujet à laisser apparaître certains éléments de sa situation.

Ma recherche porte sur des individus qui, comme je l'ai moi-même expérimenté, choisissent d'être soumis à une contrainte qu'ils ne respectent pas. Bien qu'ils soient inscrits à l'université, ils ne travaillent pas à « réussir ». Parfois, ils n'ont plus de désir d'études, mais l'université constitue un garde-fou, un cadre rassurant et structurant quand le temps des

études est désinvesti sans être réinvesti dans une autre activité. De plus, être inscrit à l'université peut être une manière de montrer à ses parents que l'on reste soucieux de son avenir. Dans cette perspective compréhensive, pour aller au-delà des différents discours sur les étudiants « en échec », j'ai choisi de mener des enquêtes de terrain, que je décrirai dans la partie suivante.

Ma posture de chercheur a évolué depuis le moment où j'ai choisi d'utiliser la vie étudiante comme terrain (mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation entre 1998 et 2001). J'ai commencé par réaliser une observation participante d'un mouvement étudiant (observé en 1998-99). Pour analyser les attitudes des étudiants dans ce mouvement, j'avais particulièrement orienté mon observation sur les militants des syndicats étudiants et les leaders du mouvement. L'enquête a duré le temps du mouvement, c'est à dire quelques semaines.

Le passage en maîtrise de sciences de l'éducation a été long (trois ans) car avant de passer à la rédaction du mémoire, une mise à distance a été nécessaire. J'ai commencé à rédiger lorsque mes lectures ont porté sur d'autres sujets et que je me suis un peu éloigné des amitiés nouées lors de cette expérience, soit plus d'un an après le début du mouvement. J'ai alors pris conscience que la contrainte du mémoire basé sur un travail de terrain avait été pour moi un moyen de m'engager dans ce mouvement étudiant. Le cadre formel du travail universitaire a levé mes inhibitions et m'a révélé en retour les résistances que j'avais à entrer dans cet engagement. L'analyse de ces résistances m'a permis de comprendre le processus qui conduit à devenir membre d'un groupe d'étudiants militants. J'ai pu reconstituer à l'aide du journal de terrain les étapes de cette affiliation, et les différents états que j'ai traversés, avec d'autres étudiants. L'écriture du mémoire a constitué un moment d'analyse de ce que D. Schön a appelé le « savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön, 1993), en dévoilant comment se construit un processus d'intégration réalisé au départ de manière très spontanée.

Devenu un praticien du mouvement étudiant, j'ai continué à développer par la suite cette démarche de praticien chercheur à l'université. La validation universitaire de cette démarche méthodologique m'a encouragé dans ma pratique de terrain et de recherche, basée sur des allers retours : le repérage de ces conduites étudiantes m'a permis de les analyser, mais également de mieux comprendre mon propre parcours. Le moment de la restitution a ainsi montré la nécessité pour le chercheur de réfléchir sur sa propre pratique.

II. Formalisation d'une méthode de recherche : le moment de la thèse

Mon objet de recherche s'est déplacé car au cours du premier travail de terrain, j'avais été surpris d'apprendre que certains étudiants, présents depuis de nombreuses années à l'université, étaient toujours inscrits en premier cycle. Cette découverte est à l'origine de ma réflexion en DEA (2002) sur « les vieux étudiants ». J'avais alors cherché à élargir la problématique de la prolongation des études à d'autres catégories d'étudiants. Dans la thèse, j'ai voulu aller à leur rencontre, en utilisant mes ressources sur le terrain de la vie étudiante de l'université dans laquelle j'ai été inscrit entre 1993 et 2001.

La mise à distance de cet objet a été facilitée par une nouvelle contrainte universitaire : l'université de Limoges ne proposait pas de troisième cycle en sciences de l'éducation. J'ai donc choisi de m'inscrire à l'université de Paris 8, ce qui a eu de nombreux effets sur mon terrain : ma présence y était forcément moins naturelle. C'est pourquoi ce mémoire a davantage été construit sur l'analyse de mes rapports à la vie étudiante, dévoilés de fait par

l'obligation d'assumer une position de chercheur ou de militant. En DEA, je n'ai cessé de naviguer entre ces deux postures.

A la fin du DEA, les « vieux étudiants » sont apparus comme un objet mal défini, ne prenant pas en compte leur relation aux études. J'ai orienté ma restitution sur les étudiants « qui traînent », passant de la description d'un état à la mise à jour d'un processus. Ce mémoire m'a permis de pointer du doigt l'absence des parcours tels que ceux observés lors du mouvement étudiant de 1998 et tels que le mien des travaux concernant la population étudiante. Ce constat a été le point de départ de ma thèse : comment expliquer qu'il est difficile de plaquer certaines expériences étudiantes sur des catégories déjà existantes ? Ici alors, je faisais explicitement référence à N. Anderson (1993), pionnier de l'école sociologique de Chicago, qui avait investi dans les années 1920 le terrain des sans-abri face à une insatisfaction personnelle concernant la description de cet objet dans les travaux sociologique de l'époque. Sa propre expérience l'incitait à remettre en question ces productions.

La même posture m'a conduit à ne pas me satisfaire des expériences des étudiants atypiques décrits dans les travaux récents, malgré des catégories approchantes comme celles de l'étudiant « en attente » ou « décrocheur » (Rayou, 2000). La question de l'appropriation par les individus des catégories qui sont construites pour les décrire s'est alors imposée. J'ai été d'autant plus sensible à ce phénomène que j'étais moi-même producteur d'une description restrictive d'une manière d'étudier plus complexe que celle que j'avais pratiquée. Pour poursuivre la recherche, il a donc été indispensable de réfléchir aux raisons qui font de ce désinvestissement des études une expérience positive. Lorsque ma directrice de recherche m'a fait remarquer que je n'avais regardé mon objet que sous un angle « positif », il est apparu comme une évidence que ce regard correspondait à mon expérience étudiante et militante. Ce temps des études désinvesties représentait pour moi un temps de maturation, qui a aussi permis de poursuivre par la suite mon cursus.

Cependant, il existait une dimension négative de cette expérience, que je n'avais pas voulu analyser par manque de distance : mes implications conditionnaient mon regard sur cet objet très personnel. Pour évoquer cette expérience, j'ai donc choisi de ne plus utiliser le terme « étudiant qui traîne » mais de parler d'étudiant « qui désinvestit ses études et prolonge son cursus ». Cette désignation ôtait alors toute connotation au terme.

Par la suite, j'ai cherché à aller vers l'individu « concret ». Les données recueillies lors de cette démarche constituent un corpus multiforme, constitué d'observations, d'entretiens, d'archives et de données statistiques.

Contrairement aux travaux précédents, les observations réalisées pour la thèse ont été des « observations participantes déclarées » (Lapassade, 1991). Il s'est agi tout d'abord d'un dispositif permettant aux étudiants « en échec » ou « en difficultés » d'être accompagnés pour une réorientation ou une insertion professionnelle. Ce dispositif, mis en place par le Service Universitaire d'Information et d'Orientation, avait pris la forme d'un Diplôme d'Université (DU) que j'ai rebaptisé « Rebondir ». J'ai passé une matinée avec ces jeunes « placés face à leur échec » afin d'observer une séquence pédagogique, puis de réaliser des entretiens. Ensuite, j'ai consulté les rapports écrits des quatre premières sessions rédigés par les étudiants pour valider leur diplôme. Les parcours de ces étudiants représentent le caractère fourre-tout de la notion d'échec. En effet, certains parcours comportaient des réorientations, des activités extracurriculaires variées, des difficultés psychologiques. Rares étaient ceux qui n'ont fréquenté qu'une seule filière dans laquelle ils avaient échoué. Il s'agit donc davantage d'échec de projets que d'échec scolaire. Ces étudiants sont pourtant traités

par l'institution universitaire d'une seule manière, réduisant leur expérience à un échec qu'il s'agirait de « dépasser ».

J'ai donc eu du mal à comprendre la motivation de ces étudiants pour le dispositif dans lequel ils me paraissent être infantilisés, pour deux raisons : le retour sur la scène universitaire d'acteurs qui n'y avaient pas leur place : les parents (prescripteurs ou accompagnateurs, invités à assister à la réunion de rentrée) et l'accompagnement des étudiants en fonction de leurs motivations professionnelles par des professionnels de l'insertion.

Or, dans mon parcours, ces démarches d'orientation et d'insertion ont été le fruit d'un travail solitaire. En revenant de nouveau sur ma pratique de cette période de « flou » qu'a constitué le fait de « traîner » à l'université, j'ai pris conscience des évolutions en cours dans la définition même de l'étudiant. Ma propre expérience de désinvestissement des études à l'intérieur de l'institution universitaire renvoyait à une époque où il s'agissait de se débrouiller seul puisque l'institution universitaire n'avait pas encore de diagnostic à poser sur ces situations. Ces étudiants flottaient dans l'institution dans un contexte nouveau où arrivait sur le devant de la scène sociologique et institutionnelle la notion de décrochage universitaire. Le traitement institutionnel de ce type d'individus était donc en pleine élaboration, contribuant à les réduire à une expérience « labellisée » de décrochage. Ces étudiants n'agissaient pas dans le même monde social que le mien et ne vivaient donc pas la même expérience. C'est ce que je suis allé étudier dans les demandes de dérogation en DEUG.

La procédure de dérogation était un moyen pour l'université de poser des limites et d'imposer une durée acceptable d'études au-delà de la durée « normale ». Enquêter à la scolarité, service en charge des demandes de dérogation, représentait une opportunité de retrouver une trace d'un traitement institutionnel des étudiants « persistants ». Comment étaient-ils traités ?

Il est apparu que parmi les étudiants « dérogataires » figuraient des individus aux parcours incohérents, vus d'un regard extérieur. L'administration proposait un cadre qui enfermait les parcours comme le mien dans une définition restreinte et négative. Dans ce cadre, pour persister, certains avaient réussi à apporter la preuve de leur capacité à continuer à étudier pour obtenir des diplômes, en ayant recours aux « bons » arguments, mis en relation avec une situation personnelle vérifiable (raison de santé, personnelle ou obtention partielle de certaines UE). J'ai alors découvert que l'administration recherchait dans les dossiers des éléments concrets attestant de cette « capacité à persister », ce qui est assez éloigné de ce qu'imaginent les étudiants. J'ai aussi compris pourquoi, lors de mon propre parcours, cette démarche angoissante s'était avérée être une simple formalité : les arguments que j'avais employés à l'époque étaient en relation avec ma situation objective.

A bien y regarder, il est évident que j'ai reproduit au cours de la thèse et du DEA, la méthode éprouvée en maîtrise : revenir sur mes propres traces afin de mettre à jour des processus qui, a priori, vont de soi et ne sont pas analysés par les acteurs. Cette démarche méthodologique est dictée par la prise de conscience de ma subjectivité, constituée par toutes les expériences qui me donnent des éléments de compréhension et d'interrogation des processus de socialisation des étudiants à l'institution universitaire¹.

¹ La relation entre ces individus ayant prolongé leur cursus dans une institution qui leur demande de justifier cette prolongation par le fait d'obtenir un minimum de résultats scolaires positifs conduit ces étudiants à rechercher des voies institutionnelles et psychologiques de contournement de cette difficulté afin de se maintenir

Mon rapport à l'institution universitaire a été façonné de la même manière, et c'est en l'interrogeant que j'ai développé cette recherche. Mon corpus a donc été constitué d'entretiens, d'archives, de statistiques et d'observations, mais aussi d'interrogation sur mon implication en tant que chercheur dans mon objet de recherche. L'écriture de la thèse a été le moment de ce travail réflexif, moyen de mettre à distance des perceptions liées à mon expérience étudiante.

Au travers de mon expérience, l'Université, réduite à deux espaces distincts, l'un ancré dans la ruralité et l'autre profondément urbain, apparaît comme un espace-temps d'attente, de culture et d'action politique. Elle fait ainsi écho au moratoire social évoqué par A. Muxel (Muxel, 1991). Pour la sociologue, ce moratoire représente un temps de mise en retrait, d'organisation et de réorganisation dans la constitution de l'identité sociale du sujet. Le moratoire ne se limiterait pas au choix politique mais définirait le temps des études.

Considérer ainsi mon propre parcours a été un moyen de garder une attitude compréhensive face aux étudiants rencontrés, en ne réduisant pas un jeune qui souffre psychologiquement à cette souffrance ou un jeune qui persiste à s'inscrire à un échec, et en ne mettant pas de côté l'impact psychologique de l'inscription universitaire d'un jeune plus investi par ailleurs. La posture réflexive a consisté à rendre ma situation et mon parcours descriptibles par l'exploration de parcours et de situations semblables.

III. Journal de recherche et réflexivité

En reprenant le journal lors de la restitution de chaque recherche, j'ai pu me défaire de mon point de vue originel mais aussi revoir ce point de vue pour un autre départ lié à un changement de la vision de mon propre parcours, et des contextes qui façonnent les parcours².

Inscrit à l'université Paris 8 en sciences de l'éducation au sein du Laboratoire de Recherche en Analyse Institutionnelle, j'ai été familiarisé avec le concept d'implication et l'utilisation du journal de recherche (Lourau, 1988). Dans ma première recherche, le journal était au départ un moyen de donner des éléments de compréhension de la pensée et des conditions de production des données, du travail de terrain. A posteriori, je constate qu'il a constitué en fait une partie « du travail » et non un éclaircissement « sur le travail ». F. Weber explique que le journal a pour effet de « vous rendre étranger à vous-mêmes » (Beaud et Weber, 1997, 97). Cette auto-analyse représente un temps de réflexivité, où l'étudiant-chercheur réfléchit sur sa propre pratique au travers de l'écriture, rendant visible certaines données, qui font avancer la réflexion du chercheur. Le décalage entre les normes auxquelles je suis soumis en tant que chercheur et celles des enquêtés, apparaît au travers du journal. H. Garkinkel (cité par Lapassade, 1991, p.61) résume ainsi l'essence de la réflexivité :

« Chacun élaborait des évidences tout en étant en même temps élaboré par elles ».

Partant de cette définition, mon propre parcours devient une part du corpus de recherche. Le journal de recherche a été l'outil privilégié d'aller-retour entre le terrain, ma pratique et la

dans l'institution. La capacité de prendre en compte cette contrainte est un indicateur de la socialisation effective de ces jeunes. C'est un processus de socialisation spécifique, qui façonne des individus singuliers, mal perçus/pensés par l'université. La capacité qu'ils ont de prendre en compte cette contrainte est un indicateur de la socialisation effective de ces jeunes.

² Par exemple, dans le cas d'une recherche sur le désinvestissement et la prolongation des études, l'apparition du décrochage et des méthodes d'insertion professionnelle à l'université représente une évolution considérable du contexte.

réflexion. Le journal constitue ce que R. Lourau a nommé le « hors texte » de la recherche, témoignant de ce que je retiens des interactions avec les enquêtés. Le journal constitue ainsi un passage du « constat spontané » au « recueil de données construit » (Kohn et Nègre, 2003). Il se compose ainsi de situations vécues abordées en référence à mon expérience qui ne pouvait s'y plaquer et me donne ainsi des indications sur les évolutions des contextes mais aussi des cadres de pensée des individus concernés et qui sont passés par des étapes semblables aux miennes. Le journal m'a alors conduit à prendre conscience du caractère « caché » ou « invisible » des informations auxquelles j'ai eu accès. Enfin, il a montré le rôle que jouent des individus rencontrés sur le terrain et devenus au fil de la recherche des « personnes ressources ».

Ce type d'écriture représente un moyen pour le chercheur de prendre conscience du rôle de ses implications et d'« objectiver » des éléments, au départ, subjectifs. Consigner dans mon journal chaque événement, chaque rencontre, chaque observation, c'est prendre une posture de chercheur, travaillant à la production d'une thèse, alors que l'idée de cette recherche se situe dans un autre registre, celui de mon expérience d'étudiant.

Le recours aux éléments rédigés dans ce journal pour l'écriture de la thèse a constitué un moment inattendu de réflexivité. Ecrire la thèse représentait la mise en perspective d'un corpus de parcours étudiants atypiques et des travaux sociologiques sur la question étudiante. C'est pourquoi l'écriture de la thèse m'a contraint à analyser mon propre parcours du point de vue résidentiel, financier et de l'autonomie. J'ai ainsi mieux compris mon expérience, les raisons de mes choix et l'importance de certains actes au travers des discours des autres, mais aussi des travaux sociologiques.

La restitution a alors constitué un temps de prise de conscience de soi, nécessitant un approfondissement de l'examen de mon parcours. Par exemple, les données recueillies m'ont poussé à chercher à mieux connaître la relation de ma famille à l'université. Dans un souci d'intelligibilité de la restitution, j'ai ressenti le besoin d'explicitier ma relation en tant que chercheur avec mon objet de recherche.

Cette démarche va de soi lorsque l'objet de la recherche concerne la vie étudiante ou l'enseignement supérieur, car cela place de fait le chercheur universitaire en position d'observateur participant. Cet objet de recherche est en lui-même problématique puisqu'il suppose d'analyser une pratique qui concerne le chercheur. Cette analyse va se heurter aux implications du chercheur, à son rapport à l'institution universitaire, notamment défini par son parcours d'étudiant, puis à l'évolution de son état de membre de cette organisation. Souvent, les universitaires se réfèrent à leur connaissance de « cas », et les étudiants craignent de se trouver dans les catégories présentées. Cet objet exige donc une clarification et un dévoilement des logiques cachées qui sont constitutives de la recherche, et notamment de sa restitution (enjeux personnels et professionnels).

J'ai donc donné au lecteur des éléments de mon propre parcours, en reconstituant une histoire familiale des études supérieures. Cette auto-analyse devait permettre au lecteur de mieux comprendre d'où je parlais, et en quoi cette position me conduisait à étudier les expériences décrites dans la thèse.

J'ai alors réalisé, voulant être exhaustif, que ma connaissance de cette histoire était relative. Pour réaliser ce travail, j'ai eu recours à la relecture de mon texte par un membre de ma famille. J'ai ainsi pris conscience des difficultés de la transmission du capital scolaire dans la fratrie. L'expérience universitaire de mes sœurs se traduisait par une certaine indifférence dans ma famille. Ma manière d'aborder dans un premier temps ce monde nouveau avait été influencée par cette attitude familiale, comme le décrivent les sociologues concernant la

relation famille-école. Prendre conscience de ces effets dans sa propre famille conduit naturellement à investiguer et à réfléchir sur sa propre pratique. C'est de cette manière que j'ai progressé dans ma capacité de compréhension des éléments qui guident les individus dans leurs actions. L'inclusion de la problématique du chercheur et de la recherche elle-même dans le champ de l'étude relève d'une posture réflexive.

La réflexivité a constitué un outil d'objectivation de la relation à l'objet lors de la restitution mais pas lors de l'enquête et du choix du terrain. Le journal et son traitement ont fait la différence entre ces deux moments. La tension entre le vécu des étudiants rencontrés (ainsi que le mien) et le traitement « institutionnel » de leur situation, a alimenté l'élaboration de ma thèse, et continue d'alimenter mes travaux de recherche. Les données ne se limitent donc pas au recueil de la parole des étudiants ou des autres membres de l'université ; le chemin qui mène à leur recueil en fait aussi partie. Sur les traces des étudiants qui n'étudient pas se sont produites de multiples rencontres. D'autres ont été impossibles, et ces obstacles ont aussi été une matière pour cette recherche.

Pour compléter les données recueillies, j'ai alors eu recours à des données qui permettent de « cadrer » la recherche, par un chiffrage du nombre d'étudiants qui désinvestissent les études et prolongent leur cursus. Pour ce faire, j'ai bénéficié de l'aide d'un statisticien, responsable de l'observatoire local de la vie étudiante (OLVE). Les premières données qu'il m'a proposées portaient sur les étudiants « en retard ». Ce retard correspond à un âge « normal » d'obtention du bac mais cela n'expliquait en rien l'ancienneté d'étudiant. Ce premier temps de la négociation d'informations montrait ce que mon interlocuteur imaginait de ce que je souhaitais savoir, et mettait aussi en lumière nos rapports de place : il était bien ici le spécialiste de la question étudiante et j'étais le chercheur dont la demande n'était pas suffisamment claire ou précise.

Le recours à un statisticien m'a contraint, en tant que chercheur, à déterminer comment choisir les critères pour façonner les données. Il m'a fallu déterminer des variables de niveau et de durée d'études. Mon choix s'est porté sur les données que j'imaginai les plus simples à obtenir : le nombre d'inscrits encore présents quatre ou cinq ans après leur première inscription. Il semblait que ce type de question n'était pas complexe pour l'OLVE. Je me suis donc trouvé dans la position du donneur d'ordre ou du commanditaire d'une enquête concernant un phénomène dont je cherchais à mettre en avant le caractère impensé. Cette démarche m'a contraint à penser précisément le phénomène, au-delà de ma propre expérience.

Cet exemple montre comment, en étant confronté à d'autres pour cette recherche, j'ai pris conscience de moi-même et j'ai progressé dans ma capacité à comprendre l'autre. Pour les ethnométhodologues :

« la réflexivité désigne donc les pratiques qui à la fois décrivent et constituent un cadre social » (Coulon, 1993, p. 37).

Ici, il ne s'agit pas de penser « en action » mais de penser sur ou à partir d'une situation originelle, les mots des « autres » permettant de décrire quelque chose de personnel. Après avoir mis à jour ces dimensions cachées de ma recherche, j'ai pu utiliser cet aspect réflexif de manière délibérée.

IV. Après la thèse, expérimentation de la réflexivité : la recherche-action Université Populaire

L'université populaire constitue l'exemple le plus récent de cette démarche : à l'autonomie 2010, après avoir accompagné le mouvement social contre la réforme des retraites, les étudiants de l'université de Limoges ont mis en place une Université Populaire. Ils cherchaient ainsi à profiter de leur mobilisation pour réfléchir collectivement à leur formation. Dans le cadre des cours, débats et ateliers organisés à l'UP, j'ai proposé de mettre en place un atelier de réflexion sur le mouvement en lui-même. Mon objectif était de connaître les questions que se posaient les étudiants, la manière qu'ils avaient de les poser et d'y répondre. La recherche-action avait ainsi pour intérêt commun de réfléchir sur les moyens de mobiliser les étudiants.

Je me suis alors présenté à ce groupe en tant qu'enseignant-chercheur et j'ai présenté ma démarche comme relevant de la recherche-action, indiquant aux étudiants que nous devons chercher ensemble la question sur laquelle nous trouvons des intérêts partagés. La méthodologie prend alors toute son importance : c'est parce que j'ai présenté ainsi ma démarche que les étudiants ont pu penser que je n'étais pas présent dans leur intérêt mais dans le mien. C'est dans l'action, au cours des ateliers, que s'est dessiné un questionnement partagé. Notamment : comment mobiliser les étudiants et les amener à réfléchir sur leur condition³ ?

En tout, quatre ateliers ont eu lieu, permettant de passer de mes propres questionnements à ceux des étudiants. Les questions évoquées par les étudiants ont été sources de débat. Lors du premier atelier, j'ai suggéré au groupe un certain nombre de thèmes, en référence aux travaux existants sur les mobilisations étudiantes, mais aussi à partir de ma propre expérience. D'autres questions ont été évoquées par les étudiants présents (sur une trentaine, une petite dizaine a pris la parole), mais principalement, les étudiants ont été très intéressés par deux aspects : comment un étudiant évolue dans l'institution « mouvement étudiant » et quelle est l'histoire des mouvements étudiants ?

On peut alors considérer que l'idée de chercher ensemble un moyen de mobiliser n'est pas leur préoccupation première. Nous avons réfléchi à la difficulté de franchir le pas qui mène à l'amphi, au comité de lutte, à l'AG, ou à militer. L'objectif était de réfléchir aux moyens d'accompagner les étudiants qui n'y arrivent pas.

Les débats entre étudiants, et avec moi, lors des ateliers, montrent d'un côté les apprentissages informels réalisés par les étudiants lors de leur mouvement (prise de parole en public, argumentation, structuration du discours). De l'autre des étudiants confrontés à la question fondamentale de leur place à l'université, ou plutôt, de la place de l'université dans leur parcours politique et personnel. En s'organisant collectivement, ces jeunes semblent apprendre davantage sur eux-mêmes, sur le fonctionnement des institutions et sur leurs relations avec elles, qu'ils ne réussissent à mobiliser leurs camarades. Ce fonctionnement n'a pas permis de pérenniser l'UP et n'a pas permis au collectif de se cimenter en fondant un véritable « groupe sujet », au sens de F. Guattari (Guattari, 1974)⁴.

³ Les étudiants engagés dans le mouvement de l'automne 2010 parlaient de « conscientiser » leurs camarades.

⁴ F. Guattari établit une « différence entre les groupes qui ne sont pour eux-mêmes que quelque chose de passif, les groupes assujettis, et ceux qui se proposent d'interpréter leur propre position : les groupes-sujets ».

Par ailleurs, cette recherche interroge la recherche-action en tant que méthode, dans la mesure où elle représente un moyen de faire réfléchir les étudiants mobilisés au sujet des apports et de l'intérêt de leur action pour leur futur (en terme de collectif et de formation). Me positionner en tant qu'enseignant-chercheur à côté des étudiants (même si aucun participant ne faisait partie de « mes » étudiants) m'a posé problème : j'ai dévoilé mes implications au cours des tours de paroles, modifiant ainsi le regard porté par les étudiants. Alors qu'ils avaient sollicité la participation d'enseignants à l'UP afin d'y transmettre des connaissances, je n'ai pas répondu à leurs attentes en me positionnant davantage comme un ancien étudiant engagé, proposant un savoir basé sur des expériences. Je me suis présenté et j'ai agi comme un ancien militant, comme si j'avais été à leur place, et pas comme un enseignant. Cela représente a priori une faiblesse ou une contradiction dans la mesure où je prétendais réaliser une recherche. Toutefois cela s'est avéré être aussi un atout car je pouvais ainsi réactiver la démarche réflexive et les allers retours entre ma pratique, les terrains et les travaux de recherche. Encore une fois, j'ai cheminé sur mes propres traces pour donner des clés de compréhension de la pratique de ces étudiants.

Ainsi, il apparaît que la réflexivité peut être utilisée comme un outil pour la recherche dans une perspective de travail de terrain et dans des conditions particulières. Elle s'avère être un moyen de comprendre la réalité passée par la confrontation et par l'écriture.

V. Conclusion

Faire référence à la réflexivité en tant qu'outil pour « réfléchir sur l'agir professionnel » suppose de considérer le métier étudiant atypique comme une pratique professionnelle. Tel est le parti pris de mes recherches, à partir de réflexions sur les expériences, mon vécu, mes actions et mes choix. La démarche consiste à penser que cette somme d'actions réfléchies est aussi potentiellement l'objet d'une réflexion chez les autres persistants. La recherche consiste alors à réaliser des allers retours permanents entre ces niveaux de réflexion. Au travers des travaux sociologiques et du corpus recueilli, mes recherches m'ont fait prendre conscience d'éléments fondamentaux de mon parcours ; éléments qui permettent à leur tour d'interroger les pratiques des étudiants « persistants ». Cette boucle est fondamentale. Aujourd'hui, elle est au cœur de ma pratique de recherche, et les résultats produits attestent de sa validité.

Une prise de conscience s'est avérée nécessaire pour passer du statut de praticien à celui de chercheur, pour réussir à considérer les pratiques des étudiants pour ce qu'elles sont et non pour ce que je voudrais qu'elles soient. Mes premières réactions sur le terrain étaient nettement marquées par ce manque de distance sur ces expériences, provoquant à la fois une certaine connivence mais aussi une certaine incompréhension. J'ai éprouvé cette sensation décrite par F. Weber lorsqu'elle retrouve des sentiments de son enfance au cours de l'enquête qu'elle mène au contact des ouvriers. Elle reconnaît alors ces sentiments et va chercher à les comprendre :

« en 1986, je n'avais pas une conscience aussi nette de ce qui, dans mon passé, expliquait mon rapport au monde ouvrier, ni même de mon désir, voué à l'échec, de m'y sentir chez moi » (Noiriel, 1990).

Ainsi, la réflexivité consiste ici à ce que G. Althabe décrit comme « la production de soi dans l'espace-temps des autres » :

« D'une manière générale, le chercheur est produit comme acteur d'un jeu social et symbolique qui lui est extérieur et qu'il se donne pour objectif d'interpréter. Dans ce cadre, la notion d'implication rend compte de la production de soi dans l'espace-temps des autres. L'anthropologue est projeté, qu'il le veuille ou non, sur la scène locale, à laquelle il est contraint de participer » (Althabe, 2004, p. 10).

Un des partis pris de ma méthode de recherche consiste à considérer que la démarche de recherche est directement dépendante des processus sociaux qui en sont l'objet. Ainsi le recours à la réflexivité sous la forme d'aller-retour entre le chercheur et son objet a constitué un dispositif de prise de conscience de mon expérience et de son importance dans la restitution de la recherche.

Références bibliographiques

Althabe, G. et Hernandez, VA (2004). Implication et réflexivité en anthropologie. *Journal des anthropologues*, 98-99. Récupéré du site : <http://jda.revues.org/1633>

Anderson, N. (1993). *Le Hobo : sociologie du sans abri* (trad. par Annie Brigant). Paris : Nathan.

Beaud, S., Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

Coulon, A. (1993). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.

Coulon, A. (1996). *Le Métier d'Etudiant*. Paris : PUF.

Dubet, F., Filatre, D., Merrien, F.-X. (1994). *Universités et Villes*. Paris : L'Harmattan.

Erlich, V. (1998). *Les Nouveaux Etudiants*. Paris : Armand Colin.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. 1967 (trad. fr. Michel Barthélémy, Baudouin Dupret, Jean-Manuel de Queiroz et Louis Quéré). Paris : PUF.

Guattari, F. (1974). *Psychanalyse et Transversalité*. Paris : Maspero.

Kohn, R. et Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. L'Harmattan : Paris.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation Française.

Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Lourau, R. (1988). *Le Journal de Recherche*. Paris : Meridiens-Klincksieck.

Muxel, A. (1991). Le moratoire politique des années de jeunesse. In Percheron A. et Rémond, R. (dir.) : *Âge et politique*. Paris : Economica, 203-232.

Noiriel, G. (1990). Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber. *Genèses*, 2, 138-147.

Peneff, J. (1990). *La méthode biographique : de l'Ecole de Chicago à l'histoire orale*. Paris : A. Colin.

Rayou, P. (2000). Une génération en attente. *V.E.I. Enjeux*, 122, 48-62.

Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.