

**DÉFIS D'UNE POSTURE DE PRATICIEN-CHERCHEUR
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Jocelyn Reulier, Jean-Pierre Gaté et Jean-Yves Lévesque**

Le cas d'une recherche-action à visée compréhensive centrée sur le développement interactif de la métacognition, avec des élèves de CM1 en difficulté de compréhension en lecture

Résumé

Un professionnel qui mène une recherche sur son propre terrain est qualifié de « praticien-chercheur » même si ce statut ne semble pas exister officiellement dans les recherches en Sciences de l'Éducation (Albarello, 2004). Bon nombre de chercheurs estiment qu'un praticien ne peut pas être en même temps un chercheur sur sa pratique. Au contraire, Khon (2001) considère qu'entreprendre un tel type de recherche permet un regard que seule cette personne peut porter. Dès lors, est-il possible de vivre simultanément deux postures qui sont celles de « l'aventure professionnelle » et celle de « l'aventure de la recherche » (Mias, 1998)?

La présente recherche doctorale en cours se veut un exemple d'une recherche-action menée par un « praticien-chercheur » auprès de 5 élèves de CM1 (4^{ème} année du primaire), en difficulté de compréhension en lecture. En tant qu'enseignant, son objectif consiste à étayer leurs propos de manière à ce qu'ils puissent accéder à une conscience métacognitive de leur lecture. En tant que chercheur, son objectif est de déceler, dans une dynamique compréhensive, en quoi ces interactions verbales entre pairs leur permettent de développer leur métacognition. Une des thèses de cette recherche est de soutenir qu'il est possible de concilier cette double posture simultanément.

Revêtir la double posture de praticien-chercheur n'est pas si aisée et relève de défis constants pour qu'un tel type de recherche soit reconnu par la communauté scientifique. Ce sont ces défis qui feront l'objet de précisions dans la communication. Le premier défi réussi est d'être parvenu à transformer un problème de terrain en un problème de recherche. D'un point de vue épistémologique, le choix d'une posture compréhensive permet au praticien de se distancier de sa pratique pour adopter une posture de chercheur mais cette distanciation constitue pour lui un défi important. D'un point de vue méthodologique, c'est l'utilisation rigoureuse d'outils tels que le recours à la vidéoscopie, au journal de bord, à l'aide précieuse de « l'ami critique », aux différents types de triangulations puis au « questionnement analytique en mode écrite » (Paillé et Mucchielli, 2003) qui permettent d'assumer progressivement cette distanciation.

Cette réflexion s'avère un analyseur qui met en relief beaucoup de questions qui se posent à tout chercheur ainsi qu'aux futurs professeurs des écoles à qui il est désormais demandé de concilier cette double posture, dans le cadre du mémoire de Master professionnel.

Introduction

En Sciences de l'Éducation, il s'avère que de nombreux professeurs d'Université ont d'abord exercé le métier d'enseignant. Ce sont généralement des préoccupations issues de cette pratique qui les ont motivés à s'engager dans des recherches universitaires. Il en est ainsi pour cette recherche doctorale en cours dont l'existence provient d'un constat de terrain. Néanmoins, une des singularités de cette étude est que l'apprenti-chercheur ose la mener auprès de sujets issus de son propre milieu professionnel. De fait, ce type de recherche reste beaucoup plus rare puisqu'il met en exergue la double posture de « praticien-chercheur » suscitant de vifs débats dans la communauté scientifique. C'est de ces controverses dont il sera question en préambule, pour laisser ensuite une large place aux propos du « praticien-chercheur » présentant les nombreux défis auxquels il a été et est encore confronté. Ces défis sont d'ordre théorique, épistémologique et méthodologique. Suite à ce récit d'expérience, d'aucuns pourront juger si cette position de « praticien-chercheur » est tenable et si ce type de recherche peut acquérir ses lettres de noblesse dans la communauté scientifique.

1. Débats sur la double posture de praticien-chercheur en Sciences de l'Éducation

Un professionnel qui mène une recherche sur son lieu de travail est généralement considéré comme un « praticien-chercheur » (Albarello, 2004). Cette expression signifie qu'une double identité est affirmée et le trait d'union entre les deux termes dénote cette revendication d'une appartenance à deux mondes et questionne par la-même, les interactions entre celui de la recherche et celui de l'activité professionnelle (Albero et Robin, 2004). Or, cet espace peut être parfois qualifié de « compromis », de « voie du milieu » (Jézégou, 1998). Plus généralement, assumer cette double posture constitue un « cas limite » et cristallise un ensemble de questions épistémologiques et méthodologiques (De Lavergne, 2007).

À cet égard, Mias (1998) se demande s'il est possible de vivre simultanément deux postures aussi différentes qui sont celles de « l'aventure professionnelle » et celle de « l'aventure de la recherche ». Comme l'avance Drouard (2006), un bon nombre de chercheurs considèrent ainsi qu'un praticien ne peut pas être en même temps un chercheur sur sa pratique puisque la pratique et la recherche n'appartiennent pas au même paradigme. L'une, la pratique, se situe dans une logique d'action (interprétation du dedans) et doit répondre en termes opératoires aux questions concernant l'exercice du métier, le « comment faire ? » ; l'autre s'inscrit dans une logique de recherche (interprétation du dehors) et doit comprendre en termes scientifiques, les « pourquoi » qui justifient le choix des « comment faire » (Linard, 2004). Dans le même sens, Barbier (2000) indique que le praticien s'exprime dans une « sémantique de l'action » alors que le chercheur utilise une « sémantique de l'intelligibilité de l'action ». Les explications données du point de vue extrêmement impliqué du praticien ne seraient donc pas recevables dans le champ scientifique.

D'autres auteurs (Groulx, 1994; Khon, 2001; Mias, 1998), au contraire, considèrent qu'entreprendre une recherche tout en occupant un poste de professionnel permet un regard que seule cette personne peut porter, ce qui constitue « un aspect de son originalité enrichissant pour tous » (Khon, 2001: 20). Le praticien-chercheur serait plus à même de relever des éléments incompréhensibles à quelqu'un venant ponctuellement. Alors qu'en est-il dans cette recherche? Quelle réalité y prend la double posture et cette dernière est-elle tenable? Quels sont les défis auxquels est confronté le praticien-chercheur et par conséquent, quels sont les précautions méthodologiques à prendre pour espérer que cette recherche soit reconnue par la communauté scientifique.

2. Défis d'un praticien qui se fait chercheur

2.1. Défis théoriques : problématisation et théorisation

Dès ses premières années d'enseignement, le praticien a été confronté à des difficultés de compréhension en lecture chez ses élèves de CM1-CM2. Il s'est alors posé la question suivante : « comment aider ces élèves en difficulté ? ». Cette question d'ordre praxéologique avait donc trait à la « sémantique de l'action » (Barbier, 2000). Chemin faisant, l'enseignant a découvert un atelier de remédiation où 5 à 7 élèves, accompagnés par leur enseignant, étaient invités à interagir sur la compréhension de leur lecture. L'objectif était de faire émerger les différences de compréhension et de susciter par la-même des débats. En observant et en pratiquant ce type d'atelier, il était évident pour l'enseignant qu'il se jouait quelque chose d'essentiel, que les élèves progressaient en collaborant mais quelles en étaient les raisons? Cette nouvelle question que s'est posée le praticien répond au « pourquoi » et cherche à donner de l'intelligibilité à l'action (Barbier, 2000). Elle dénote d'un changement de posture marqué par le passage de « praticien » à celui de « praticien-réflexif » (Schön, 1999). Comme le remarquent à juste titre Khon (2003), « l'entrée en recherche condamne à quitter ce paradis de regard habitué » et la pratique réflexive constitue, à notre avis, cette première entrée en recherche. Plus spécifiquement, décider de se lancer dans un processus de recherche universitaire constitue un véritable défi puisqu'il s'agit de réussir à problématiser cette intuition de terrain en un problème de recherche. Les chercheurs qui s'y sont aventurés savent bien par expérience à quel point ce défi peut-être difficile. En effet, Cros (2004) explique que le praticien vit come « une sorte de conflit intra-personnel » et « intrapsychique ». Son identité bascule : il était avant tout un praticien dont la légitimité était dans l'effectivité et il se met à douter de ce qu'il concevait jusqu'à présent comme évident. Cette perturbation semble pourtant nécessaire pour passer d'une logique à une autre.

Concrètement, la question actuelle de cette recherche doctorale : « en quoi les interactions verbales entre pairs permettent de développer la métacognition chez des élèves de CM1 en difficulté de compréhension en lecture ? » est le fruit de ce basculement qui a nécessité un temps important de maturation. Les défis théoriques sous-jacents à l'élaboration de cette dernière sont les premières étapes à franchir pour devenir chercheur. Il s'agit par exemple de définir les concepts. Ainsi, grâce au soutien du comité de recherche ainsi qu'aux différentes rétroactions des pairs lors des séminaires, le doctorant est parvenu à identifier les concepts de « compréhension en lecture », de « métacognition » et d'« interactions verbales ». La difficulté était à ce stade de ne pas se laisser envahir par les multiples concepts associés. Une catégorisation et un rattachement à un cadre théorique semblaient dès lors nécessaires. Parallèlement, il s'agissait de procéder à une revue de littérature la plus exhaustive qu'il soit pour faire état des lieux des différents points de vue théoriques et prendre connaissance des diverses recherches menées dans le domaine de prédilection. Le praticien qui avait l'habitude de lire des ouvrages de pédagogie pour y trouver des réponses à ses questions de terrain, inversement, dans des lectures plus théoriques, en ressort avec encore plus de questions provoquant un flou conceptuel bien loin des préoccupations praxéologiques. Par exemple, les définitions ouvertement composites du concept de métacognition provoquent des ambiguïtés théoriques et le concept en devient difficilement opérationnalisable. Pour autant, au fur et à mesure des lectures et des rencontres, la question de recherche s'éclaircit et la prétention à l'inédit qui légitime la recherche prend forme. La conceptualisation, la problématisation et la théorisation démontrent que le praticien se fait chercheur mais ce n'est pas pour autant qu'il en oublie son terrain car cette recherche, même si elle a pour objectif premier d'apporter de nouvelles connaissances, est bien au service des pratiques d'enseignants pour mieux faire réussir les élèves.

Acte du congrès international de l'AFIRSE, 2011.

2.2. Défis épistémologiques : prendre de la distance

Puisqu'ici le chercheur effectue sa recherche sur son propre terrain professionnel en agissant auprès d'élèves, il s'agit d'une « recherche participante complète » (Adler et Adler, 1987). Aux dires d'Albarello (2004), cette situation d'engagement serait précisément ce qui en fait sa richesse, sa force et son originalité puisque l'insertion du chercheur ferait percevoir les aspects dignes d'intérêt bien souvent cachés au premier regard. Selon Savoie-Zajc (2000), du point de vue de la rigueur scientifique, cette immersion permet d'assurer la « crédibilité » de la recherche qui repose dans la répétition des observations et des actions sur le terrain, cycle bien présent dans la méthodologie de la recherche-action (action/réflexion/action). L'observation participante a également l'avantage de recourir à la « triangulation indéfinie » caractérisée par le retour aux participants de la recherche (Savoie-Zajc, 2000). Ce retour a pris place particulièrement au début de chaque séance et répondait au souci d'adéquation entre les interprétations formulées et les perceptions des élèves.

La méthodologie employée dans le cas présent relève de la recherche-action. En se référant à la définition-synthèse proposée par Lavoie, Marquis et Laurin (1996), la recherche en cours peut être considérée ainsi puisqu'elle se réfère bien à des « besoins sociaux réels » (les difficultés de compréhension en lecture), est menée en « milieu naturel de vie » (l'école) et est associée à « une stratégie d'intervention dans un contexte dynamique » (le développement d'interactions métacognitives). Le chercheur agit auprès des sujets de manière à « produire un changement » (améliorer leur compréhension en lecture), ce qui constitue des objectifs praxéologiques. La recherche-action est également fondée sur la « conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies » : la connaissance émerge du contexte de l'action, ce qui constitue des objectifs scientifiques. Les travaux d'Élias (1983) permettent, quant à eux, de comprendre que le « praticien-chercheur » en conjuguant les deux postures, doit marier deux positions : « internes » et « externes ». La position « interne » relève de l'engagement alors que la position externe réfère à la distanciation. Ce double concept d'« engagement-distanciation » est tout à fait adéquat dans cette recherche-action puisque le « praticien-chercheur » est engagé dans une situation et souhaite aussi, en tant que chercheur, interpréter dans une autre perspective. Autrement dit, il doit se situer à la fois à un « niveau » et à un « méta-niveau » (Khon, 2001: 32), ce qui constitue un véritable défi.

Pour relever ce défi, la question de recherche débutant par « en quoi les interactions verbales entre pairs permettent de développer la métacognition » a été choisie volontairement pour aider le doctorant à mieux prendre cette distance. D'un point de vue épistémologique, cette étude s'inscrit dans une dynamique « qualitative-interprétative » qui suppose « une recherche de significations » s'appliquant à « comprendre des objets complexes » en les situant au « cœur même de la vie quotidienne des participants » (Savoie-Zajc, 2000 ; Schwandt, 1994). Dans le cas présent, le doctorant adopte une posture de chercheur en tentant de comprendre une situation pédagogique interactive complexe, au cœur même de la réalité d'une classe. En d'autres termes, il essaie de mieux comprendre le rôle des interactions verbales dans le développement de la métacognition faisant défaut à des élèves en difficulté de compréhension en lecture. Puisque cette recherche-action s'inscrit dans une recherche universitaire, les objectifs premiers sont d'apporter de nouvelles connaissances scientifiques et nécessite de la part de l'apprenti-chercheur d'adopter une posture distanciée. Ainsi, le praticien-chercheur se lance le défi de mener une analyse scientifique sur sa propre activité professionnelle, sans verser dans le discours professionnel. Cela peut se concrétiser grâce à l'utilisation d'outils méthodologiques rigoureux.

2.3. Défis méthodologiques : s'outiller pour garder le cap de la recherche

Lors des premières communications du doctorant, il lui a souvent été reproché de trop utiliser des propos de « praticien réflexif » passionné. Le défi a été de démontrer que sa recherche s'inscrivait véritablement dans un travail de thèse et ce sont principalement les outils méthodologiques qui lui permettent désormais d'en assurer la rigueur scientifique. Pour ces raisons, Albarello (2004) indique que l'ancrage du chercheur dans son propre terrain peut constituer un formidable atout à la seule condition que soit mis en place un certain nombre d'éléments de rigueur scientifique.

Lors d'une observation participante complète, les moyens les plus couramment utilisés pour conserver les données sont la prise de note, l'enregistrement audio ou la captation vidéo (Savoie-Zajc, 2000). Ces trois moyens méthodologiques ont été convoqués dans cette recherche puisque lors de son observation participante, le chercheur a consigné ses pensées dans un journal de bord. Celui-ci détenait trois fonctions principales : de fournir un espace pour exprimer ses interrogations et ses prises de conscience, d'écrire les informations pour préparer les séances suivantes et de prendre la distance nécessaire quant à la compréhension des matériaux recueillis. En ce qui concerne les informations enregistrées, pour Martineau (2005), l'avantage de ce type d'outils (enregistrement audio et vidéo) réside dans le fait de permettre la reprise de l'observation. De fait, une fois filmé, l'événement peut être revu autant de fois qu'il est souhaité, ce qui peut en permettre une analyse très fine. Au-delà de cet intérêt, ces outils ont eux aussi la qualité de permettre de mieux assumer cette distanciation.

L'expérimentation a été menée sur seize séances de trois-quarts d'heures pendant cinq mois auprès de cinq sujets et d'autres outils méthodologiques ont été employés tels que le recours à l'aide précieuse des « amis critiques » et du comité scientifique. Ainsi, hebdomadairement, une rencontre avait lieu avec l'« amie critique ». Selon Dolbec et Clément (2000) :

L'ami critique peut être un collègue ou un ami qui est intéressé par la recherche et qui accepte que le chercheur partage avec lui ses données et ses interprétations. L'ami critique s'engage à réagir à ce qui lui sera présenté en posant des questions et en offrant son point de vue tout en restant le plus honnête possible (Dolbec et Clément, 2000: 221)

« L'ami critique » permettait donc à l'apprenti-chercheur de voir son travail sous un nouveau jour en l'aidant à se décentrer grâce à des critiques constructives. « L'ami critique » a particulièrement aidé l'apprenti-chercheur à être à l'écoute des sujets, à ne pas avoir d'attentes quant aux résultats. De plus, les rendez-vous mensuels avec les directeurs de recherche ont permis de bien rappeler les objectifs de recherche et guider le doctorant dans l'analyse interséance. Cette aide constitue une autre forme de triangulation incontournable dénommée « la triangulation des chercheurs » (Savoie-Zajc, 2000). Ce type de triangulation est caractérisé par le recours à d'autres chercheurs qui interrogent le praticien-chercheur sur les décisions prises au cours de la recherche, lui permettant ainsi de prendre du recul.

Par rapport au mode d'analyse des données, l'ensemble des verbatims a fait l'objet d'une analyse de contenus interséance qui est actuellement affinée. Cette analyse prend appui sur le « questionnement analytique » en « mode d'écriture » proposé par Paillé et Mucchielli (2003). Selon ces auteurs, il s'agit de : 1) formuler, sélectionner ou adapter les questions opérationnalisant le mieux possible les objectifs de recherche ; 2) soumettre les données d'analyse à diverses questions de manière à générer de nouvelles questions plus précises en lien avec le corpus » puis, de 3) répondre progressivement à ces questions en générant des

réponses directes sous la formes de remarques, de propositions, de textes synthétiques et de nouvelles questions. Les questions du canevas investigatif deviennent ainsi des guides pour l'analyse du corpus, des structures pour les réponses et des balises pour la rédaction. Le travail d'écriture intervient dès lors dans la formulation des questions et des réponses propres au questionnement analytique. Ainsi, des réponses sont avancées sous forme de textes suivis nécessitant une série de lectures du corpus de données avant que « la plume ne puisse s'exprimer librement et valablement » (Paillé et Mucchielli, 2003: 106).

3. Les défis réels de l'expérimentation

3.1. Devenir praticien-chercheur sur son terrain : changement de posture et de regards

Lors de l'anticipation de son protocole de recherche, le doctorant avait annoncé qu'il offrirait aux élèves un cadre sécurisant propice aux échanges : en mettant l'accent sur la confiance, le droit à l'erreur, le respect mutuel, la liberté d'expression, autant d'habiletés indispensables pour collaborer. Parallèlement, il avait déclaré qu'il adopterait des gestes pédagogiques adéquats pour développer la métacognition : en proposant des tâches appropriées, en gérant la parole, les silences. En effet, la perspective socioconstructiviste à laquelle se rattache cette recherche mise sur l'importance de la collaboration dans le développement de la métacognition. Néanmoins, lors de l'expérimentation, autant la mise en œuvre du cadre sécurisant s'est effectuée aisément, autant la maîtrise des gestes pédagogiques adéquats s'est avérée plus délicate. Pourtant, ce praticien a l'habitude d'utiliser cette pédagogie socioconstructiviste, de faire collaborer ses élèves pour qu'ils puissent s'outiller mutuellement. Or, dans le cas présent, il est étonnant d'observer que lors des premières séances, il éprouve des difficultés à écouter ce que les sujets disent, à accepter les silences, à questionner et étayer à bon escient.

D'aucuns avanceront que tout chercheur peut être confronté à ce type de difficultés du fait d'attentes trop ciblées. Supposons qu'un chercheur extérieur au contexte de l'école ait agi auprès de ces mêmes élèves, peut-être aurait-il été lui-même confronté à ce type de difficultés. Certes, mais il y a là une différence de posture et consécutivement de regards à propos de cette posture. Dit autrement, ce chercheur fictif se perçoit comme chercheur tandis que dans cette recherche, même si le doctorant tentait de se percevoir ainsi, il était praticien de fait sur son terrain et était avant tout perçu comme tel par les élèves (comme par le corps enseignant). Il s'agissait donc de démontrer qu'il était ici dans une perspective de recherche. Pour ce faire, il était nécessaire de laisser de côté l'objectif praxéologique sous-jacent : « rendre ses élèves meilleurs lecteurs » et se concentrer sur les objectifs scientifiques : mieux comprendre les évolutions de la métacognition dans cette situation pédagogique interactive. Grâce à l'aide de l'ami critique puis aux directeurs de recherche, le doctorant a vite pris conscience qu'il était important de respecter les gestes pédagogiques annoncés dans son protocole et a même décidé, à l'issue de la quatrième séance, de changer de lieu en choisissant un local situé en classe de maternelle pour mieux se sentir chercheur. Ce n'est qu'au bout de quatre séances qu'un réel changement de posture a été observable, ce qui démontre de la difficulté à mener une recherche sur son terrain.

3.2. Réciprocité recherche/pratique de la recherche

Comme le souligne Mias (1998), se prétendre « praticien-chercheur » implique une « place duelle » qui s'inscrit dans un « rapport proximal local aux événements » et qui se veut à la fois « distale » pour mieux comprendre ces événements. À l'issue de chaque séance, une rencontre avait lieu avec l'ami-critique puis, hebdomadairement, le praticien-chercheur s'est accordé une journée de recherche pour retranscrire les données et procéder à une première analyse. La tâche était d'interroger les données à la lumière des objectifs de recherche suivants : « Développer une meilleure connaissance sur les étapes, les phases du processus d'élaboration des interactions métacognitives, les interventions les plus appropriées du praticien-chercheur dans le cadre de cette situation pédagogique interactive puis d'identifier les interactions métacognitives, en les catégorisant et en mettant en relief leur évolution ».

Même si avant de débiter l'expérimentation, le praticien-chercheur avait en tête ces derniers, l'analyse des premières séances démontre qu'il était principalement focalisé sur ses « interventions les plus appropriées ». En effet, les « auto-observations » lui faisaient prendre conscience que la mise en pratique était difficile, qu'il était confronté à des difficultés d'animation. Puisqu'il souhaitait observer en quoi la métacognition se développe grâce aux interactions, il était essentiel qu'il déploie lui-même les gestes pédagogiques adéquats en essayant, par exemple, de faire reformuler par les pairs. À propos des interactions métacognitives, il a constaté que celles-ci semblaient peu présentes lors des premières séances. Il s'est donc naturellement interrogé la manière d'accompagner ces sujets dans leur développement métacognitif. Ces questions sont-elles celles d'un praticien? D'un chercheur? D'un praticien-chercheur?

Justement, l'analyse des données par le « questionnement analytique » propose de poser des questions aux données par rapport aux objectifs de recherche. Or, les premières questions qui figurent dans le journal de bord sont de cet ordre : « comment guider la métacognition? », « quels sont les gestes pédagogiques adéquats pour développer les interactions? ». Les préoccupations d'ordre pratique semblent avoir inhibé initialement toute réflexion liée à la recherche. Plus précisément, le doctorant n'arrivait pas à distinguer les questions qui étaient celles du professionnel et celles liées à la recherche. Un temps s'est avéré nécessaire pour que le praticien intègre sur le terrain cette nouvelle posture de « praticien-chercheur », qu'il perçoive les élèves non pas comme des élèves mais des sujets et réciproquement, que ces derniers entrent dans une nouvelle dynamique d'apprentissage, qu'ils comprennent que leur collaboration était nécessaire. L'aide de l'ami critique, des directeurs de recherche le travail d'analyse intermédiaire a permis au praticien de réussir peu à peu à interroger les données à la lumière des objectifs de recherche. Ainsi, les questions qui avaient trait à la manière d'animer se sont transformées en « quelles sont les différentes formes d'étayage observables »? Celles qui référaient au développement de la métacognition ont amené à distinguer les interactions métacognitives, les catégoriser, à observer si elles se développaient chez chaque élève, à repérer leur provenance (par l'étayage du praticien-chercheur, individuel ou par le groupe). Cette analyse intermédiaire a permis progressivement de compléter le « canevas investigatif » (Paillé et Mucchielli, 2003) constitué de questions s'affinant et nourrissant la pratique de recherche. C'est en ce sens que Mias (2003) parle de « mouvement itératif » associant « réflexion intellectuelle » et « réflexion pratique ».

Conclusion

En préambule, la question suivante avait été posée : est-il possible de vivre simultanément deux postures qui sont celles de « l'aventure professionnelle » et celle de « l'aventure de la recherche »? Oui, il est possible de la concilier moyennant de réussir à relever un certain nombre de défis. L'un d'entre eux accompli est d'être parvenu à transformer un objet empirique en un objet de recherche, en prenant connaissance des écrits scientifiques puis en se rattachant à un cadre conceptuel reconnu. Ce défi démontre plus largement l'intégration d'une logique de recherche centrée davantage sur l'« intelligibilité » de l'action. De manière à rester dans cette logique et conseillé par son comité de recherche, le doctorant a fait le choix d'adopter une posture qualitative/interprétative. Même si sa recherche peut-être considérée comme de la recherche-action associant des objectifs praxéologiques et scientifiques, l'apprenti-chercheur, pour mieux « garder le cap » de la recherche, a préféré se focaliser sur les objectifs scientifiques. Mais, entre le « dire » et le « faire », entre « les objectifs de recherche » et les « objectifs praxéologique », l'expérimentation n'a pas manqué de mettre en relief les défis réels de cette double posture.

À la lumière de cette expérience, il semble que le défi majeur d'une recherche menée par un « praticien-chercheur » est de réussir à se considérer réellement comme un « praticien-chercheur » et non pas seulement comme « praticien ». Sur le terrain, il semble difficile au départ de concilier cette double posture. C'est alors que les outils méthodologiques se sont avérés des appuis réels. L'aide précieuse des directeurs de recherche comme celle de l'américain ont permis de prendre cette distance nécessaire, de se recentrer sur les objectifs de recherche et chemin faisant, d'abandonner sa posture de praticien pour réaliser et vivre l'engagement dans une recherche. Du point de vue de l'analyse des données, le questionnement analytique a permis de recentrer le praticien-chercheur sur des objectifs scientifiques et de progressivement se détacher de ses préoccupations qui relevaient de la pratique d'enseignant. Ces dernières sont devenues des préoccupations de l'ordre de la « pratique de recherche » (Clerc et Tomamichel, 2004). Pour illustrer, les diverses formes d'étayage sur lesquelles s'est questionné le praticien-chercheur ont constitué de nouvelles connaissances pour la recherche et permis d'intervenir plus adéquatement auprès des sujets. Dans ce sens, pour Perrault-Soliveres (2001), l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, l'activité de recherche ressource et réoriente l'activité professionnelle. Gaté (2004) soutient qu'elles s'alimentent de ce va et vient continu entre théorie et pratique, conceptualisation et expérience empirique, selon un « processus spiralaire ».

En somme, comme le remarque Mias (1998), conjuguer deux postures, celle de praticien et de chercheur, relève d'une position difficile à tenir, mais non impossible, preuve en est cette expérience. Cet auteur argue même que :

L'articulation entre les deux postures peut permettre la naissance d'une pertinence et d'une scientificité plus grande par le choc de leurs avantages et leurs limites intrinsèques » (Mias, 1998: 28).

Cet écrit a été l'occasion de mieux analyser ce vécu d'expérience, de pouvoir repérer et exprimer avec humilité les difficultés, les défis et les forces inhérentes à cette double posture. Toutes ces réflexions mettent en relief des préoccupations importantes dans le champ des Sciences de l'Éducation, et ce d'autant plus dans le cadre actuel de la Masterisation des enseignants où il est demandé d'élaborer un mémoire de recherche.

Bibliographie

- Adler, P. et Adler, P. (1987) *Membership roles in field research*. Newbury Park CA: Sage.
- Albarello, L. (2004) *Devenir praticien-chercheur, comment réconcilier la recherche et la pratique sociale, avec exemples concrets*. Bruxelles : De Boeck.
- Albero, B. et Robin, J.Y. (2004) Entre chercheurs et praticiens : trait d'union ou démarcation? Analyse d'une expérience. *Recherches et Éducatons* (8).
- Barbier, J. M. (2000) Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Dans Maggi, B. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, 89-104.
- Clerc, F. et Tomamichel, S. (2004) Quand les praticiens deviennent chercheurs. *Recherches et Éducatons* (8).
- Cros, F. (2004) La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. *Recherches et Éducatons* (8).
- De Lavergne, C. (2007) La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, Hors Série (3).
- Dolbec, A., et Clément, J. (2000) La recherche-action. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 199-224.
- Drouard, H. (2006) Chercheur et praticien ou praticien-chercheur ? *Esprit Critique*, 8(1), 1-15.
- Élias, N. (1993) *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Gaté, J.P. (2004) La rencontre des pratiques d'apprentissage : réflexions à propos d'un modèle d'entretien de recherche à visée métacognitive. *Recherches et Éducatons* (8).
- Groulx, L H. (1994) Liens recherche et pratique : les thèses en présence. *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2), 33-50.
- Jézégou, A. (1998) *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Kohn, R. C. (2001) Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur. Dans Mackiewicz, M.P. *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan. 15-38.
- Lavoie, L., Marquin, D., et Laurin, P. (1996) *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Linard, M. (2004) La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation. *Recherches et Éducatons* (8).

- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, Numéro Spécial (2), 1-15.
- Mias, C. (1998) *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrault-Soliveres, A. (2001) Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans M. P. Mackiewicz, M.P. *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, 41-53. Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2000) La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *Introduction à la recherche en éducation*, 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Éditions Logiques.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Dans Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. *Handbook of qualitative research*, 118-137. Thousand Oaks, CA: Sage.

Document d'accompagnement

Titre de la communication

Défis d'une posture de praticien-chercheur en Sciences de l'Éducation

Le cas d'une recherche-action à visée compréhensive centrée sur le développement interactif de la métacognition, avec des élèves de CM1 en difficulté de compréhension en lecture

Nom des auteurs et coordonnées :

➤ **Jocelyn Reulier** (doctorant)

- Attaches institutionnelles : Université Catholique de l'Ouest (Angers, France) et Université du Québec à Rimouski (UQAR, Québec) ;
- Adresse mail : jocelynreulier@hotmail.com ;
- Numéro de téléphone : 06 21 75 33 08 ;
- Adresse postale : L'Ecasserie, 49380 CHAMP SUR LAYON (France).

➤ **Jean-Yves Lévesque** (professeur et directeur de recherche de Jocelyn Reulier)

- Attache institutionnelle : Université du Québec à Rimouski (UQAR, Québec)
- Adresse mail : jean-yves_levesque@uqar.qc.ca ;
- Numéro de téléphone : (418) 723 1986, poste 1856 ;
- Adresse postale : UQAR, 300, allée des Ursulines, Rimouski (Québec), G5L3A1.

➤ **Jean-Pierre Gaté** (professeur et directeur de recherche de Jocelyn Reulier)

- Attache institutionnelle : Université Catholique de l'Ouest Angers (UCO, France) ;
- Adresse mail : jean-pierre.gate@uco.fr ;
- Numéro de téléphone (33) (02) 41 81 65 50 ;
- Adresse postale : UCO, Institut des Sciences de l'Éducation d'Angers, 3 place André Leroy, B.P. 10808, 49008 ANGERS cedex 01 (France)