

Chercheur, praticien même terrain ?

Jean Donnay

Volume 22, 2001

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1085608ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1085608ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches qualitatives*, 22, 34–53. <https://doi.org/10.7202/1085608ar>

Chercheur, praticien même terrain ?

Jean Donnay

Département Education et Technologie
Facultés universitaires N-D de la Paix
B.5000 Namur (Belgique)

Avant-propos

Les lignes qui vont suivre ont émergé d'une analyse portant sur vingt années de recherche en éducation menées au sein du Département Education et Technologie des Facultés Universitaires de Namur (Belgique). Ce département compte, suivant les années, environ une trentaine de personnes dont deux secrétaires. Il touche :

- les nouvelles technologies de l'information et de la communication, des points de vue didactique, technique et de la formation qui accompagnent leur maîtrise (CEFIS) et du point de vue conception de produits éducatifs, y compris à distance et leurs usages (CIP);
- la pédagogie universitaire facette enseignement et apprentissage (SPU); la formation d'acteurs de l'éducation et de la formation (CEFOPE); l'étude de la personne en Education (CARPE).

Les activités développées dans chaque secteur dépendent en bonne partie de contrats de recherches soutenus par des institutions publiques ou privées extérieures à notre université (Ministères, Communautés Européennes, Ecoles, Chambres de commerce, etc.). Les chercheurs du Département y sont, à majorité, à temps plein, dédiés à des tâches d'action, de recherche et de formation. La plupart ont une expérience d'enseignement (primaire, secondaire, adultes, universitaire).

Introduction

Adoptant une position d'interface entre l'environnement et le Département (pour lequel le maintien de l'emploi et d'une masse critique de chercheurs est un objectif important), j'ai pu rencontrer un très grand nombre de situations où la tension entre plusieurs enjeux n'était jamais absente. Très souvent, j'ai été amené à me poser des questions sur notre posture de chercheur en éducation en regard de nos missions d'universitaire, d'acteur social, de service aux collectivités locales ou globales, dans une économie de marché où concurrence et qualité ne font pas toujours bon ménage.

Où sommes-nous ? Qui sommes-nous ? Pour qui ? Pour quoi faire ? Dans quel but ?

Voici quelques questions parfois lancinantes qui reviennent chaque fois que des acteurs sociaux nous sollicitent sur des terrains qui sont les leurs; du Ministre au praticien de terrain en passant par toutes les formes d'accompagnement de changement. Les schémas qui vont vous être proposés sont sous-jacents aux débats et tensions vécus par les chercheurs au sein de notre Département. Ils aident à clarifier certains enjeux, démarche qui, dans une certaine mesure, permet de les valider au quotidien.

Les dilemmes qui émergent de ces interactions reviennent à poser la question IDENTITAIRE du chercheur en éducation.

Ancrage dans des cas vécus

Cas 1 : Appel à l'aide téléphonique d'un directeur d'école souhaitant arrêter la perte d'élèves menaçant son institution; il souhaite redorer l'image extérieure de son institution.

Questions identitaires du chercheur :

« Suis-je un consultant en marketing ? Un expert en analyse organisationnelle ? Un expert en audit ? Un sapeur pompier institutionnel ? Un mercenaire de l'éducation ? Un chercheur sur le local ? »

Cas 2 : *Je souhaite savoir si mes étudiants apprennent mieux leur futur métier dans un dispositif de formation intégrant l'apprentissage par situation problématique et comment améliorer le dispositif et, par là, mes pratiques de formateur.*

Questions identitaires du chercheur :

« Suis-je un praticien-formateur qui réfléchit ou un chercheur ? Ne suis-je pas dans une position biaisée au départ ? Ne suis-je pas trop impliqué ? Comment adopter une attitude rigoureuse ? Comment mes étudiants vont-ils me percevoir si je les interroge moi-même ?

Cas 3 : *Le Ministre de l'Education commande au Département un curriculum de formation des maîtres de stage de 6 jours par an (en partenariat avec une autre université désignée imposée) dans le cadre de la réforme de la formation des futurs enseignants. J'avais fait seul une proposition dans ce sens plusieurs mois auparavant.*

Question identitaires :

« Suis-je à la solde du politique ? Ne suis-je pas en train de me faire récupérer, de légitimer un projet « scientifiquement léger » mais lourd politiquement ? Jusqu'où avons-nous les coudées franches ? »

Cas 4 : *L'utilisation et la mise en pratique du concept de compétence repose sur des options pédagogiques et une lecture de l'élève liées à un paradigme d'éducabilité. Comment les enseignants se positionnent-ils par rapport à l'idéologie du don ? Comment lisent-ils la réforme à travers leurs pratiques d'évaluation ? Quel changement de paradigme ont-ils perçu ?...*

Questions identitaires :

« Suis-je porteur d'une innovation ? Suis-je un chercheur, acteur social comme les autres ou dois-je rester « neutre » ? Ne suis-je pas un prédateur sorti de sa tour d'ivoire ? De quel droit puis-je aller chercher des informations auprès des représentations des enseignants alors qu'ils n'ont rien demandé ?».

Bref, quelle(s) est (sont) mon (mes) identité(s) personnelle(s), professionnelle(s) et sociale(s) ?

Conduites relatives à des postures différentes de création de savoir

Mener une recherche, c'est accepter d'entrer dans un processus de création de savoir, on peut, dans un premier temps, distinguer, à la suite de Marc Heens (Heens, 1999), œuvre scientifique et production scientifique. L'œuvre désignerait une spécificité, une originalité, une singularité inachevée et à la signification potentiellement universelle tandis que la production entrerait dans une globalité indistincte, serait reproductible, instrumentale et quantifiable. Si cette distinction : créer une œuvre ou produire du savoir, porte un jugement implicite sur ces types de recherches, je préférerais replacer le type de création de savoir en fonction du projet de l'acteur et du contexte dans lequel il travaille. Car ne l'oublions pas, la carrière académique ne se mesure-t-elle pas, bien souvent, plus à la quantité de publications qu'à leur qualité ?

Si on ouvre le concept de création, apprendre n'est-ce pas déjà créer du savoir pour soi¹ et plus tard, pour d'autres ? Le mot création n'est ici ni usurpé ni pédant puisque pour Antonio R. Damasio lui-même, **apprendre c'est réaliser une création singulière, spécifique à l'être unique qui apprend en fonction de ses propres paramètres et de sa structure interne** [Damasio, 1995 #44 p.320]. Par ailleurs, s'il y a création de savoir, est-elle le fruit d'un travail individuel ou collectif ? Car, en éducation, la fonction recherche appelle l'interdisciplinarité (Ferrer, 1999) qui implique des apports méthodologiques et conceptuels différents pour approcher la complexité de la réalité de terrain et des systèmes éducatifs.

Il reste que tout professionnel, au cours de son développement, tout au long de sa vie, crée du savoir plus ou moins rigoureux, explicite et communicable.

Car quelle que soit notre activité professionnelle, dans la vie de tous les jours, on ne réfléchit pas toujours à tout ce que l'on fait. Cette prise de recul, cette mise à distance impliquée par la réflexion, ne s'impose pas toujours, d'une part, et, d'autre part il nous arrive souvent de n'y voir aucun intérêt, de ne pas en ressentir le besoin (pourquoi se poser des questions quand tout va bien ?).

Bien souvent l'action ne précède-t-elle pas la pensée (du moins consciente) ? Les actes sont-ils toujours explicites en mots ?

Ainsi dans la vie d'un professionnel, la réflexion sur ses pratiques et les situations peut être plus ou moins présente et à des niveaux extrêmement variés. C'est ainsi que je propose de décrire des conduites, postures différentes de création de savoir, en fonction :

1° du rapport : **attachement-détachement vécu** par le professionnel dans l'implication de sa personne, dans ses activités, dans son travail, dans ses actes. Dans quelles mesures est-il partie prenante, concerné par les enjeux de la situation traitée ? Dans quelle mesure sa personne est-elle dans le projet ?

2° du rapport **fusion-distanciation par rapport à la situation**, la prise de recul est-elle possible ou le professionnel fait-il partie intégrante de la situation ou est-il extérieur à la situation ? Quel regard distancié peut-il porter du lieu où il est : invisible, clandestin, neutre, participant, co-acteur ?

3° du degré de **théorisation** : métaphorisation, schématisation, conceptualisation, modélisation, formalisation, théorisation . . .

4° du niveau de **langage** : allant du langage idiosyncrasique, particulier à celui qui « parle », à un langage codé, standardisé par/pour une communauté scientifique, utilisé pour décrire, analyser, comprendre.

5° du degré de **communicabilité** : par quelle médiatisation (support) et quelle médiation (traitement), et diffusé vers qui, pour quel transfert ?

Ces critères seront utilisés pour tenter de décrire des **postures de création de savoir** qui peuvent rendre compte des sauts épistémologiques présents dans les conduites émises tant par des professionnels différents que par un même professionnel à des moments et dans des projets différents. Ces postures peuvent aider à clarifier, d'une part le processus **identitaire** du chercheur en lien avec le praticien et, d'autre part participer à la prise de conscience chez la même personne du processus **pluri-identitaire** qui existe potentiellement en chacun de nous et nous fait agir différemment en fonction des circonstances et des projets dans lesquels on s'inscrit. L'enjeu consiste à être à chaque fois le plus au clair possible avec sa posture dans chaque contexte de travail.

1. Conduites de Praticien

Se centrer sur l'action et l'efficacité des situations *in situ* sans trop se poser de questions à propos du pourquoi ça marche ou ne marche pas.

Puiser par automatisme dans son répertoire d'expériences et de routines pour essayer de résoudre des problèmes, rencontrer des situations nouvelles.

N'accorder ni de l'énergie ni du temps à réfléchir sur la situation, à mettre en mot ce qui se passe pour des raisons diverses : l'urgence, « *J'agis, je réfléchirai si j'en ai le temps* », le manque d'intérêt pour ce qui s'est passé ou se passe...

Réagir « spontanément », en fonction des perceptions du moment et à partir d'une perception interne diffuse de ce qui doit être fait ou dit à ce moment là.

Le savoir est incarné, la mise en mot ne se fait pas soit par manque du vocabulaire nécessaire, des métaphores correspondantes, soit tout simplement parce que le vécu n'est pas explicitable, verbalisable.

Le savoir créé n'est pas communicable si l'interlocuteur n'est pas présent (en direct ou en différé, enregistré) lors de l'émission de ces conduites : communication *in situ*. « Regardez, venez voir vous-même comme je fais ». Ceci ne préjuge en rien de la richesse implicite de ce savoir en actes.

Le discours qui peut en émerger sera le fruit de la création de l'observateur et inévitablement à la fois une « réduction-trahison », une conceptualisation, une modélisation voire une théorisation.

2. Conduites de praticien réfléchi²

Très proche des situations de travail, décrire ses propres pratiques, ses conduites et ses vécus dans un langage quotidien, personnel en se référant à des actions précises, concrètes, des séquences-souvenirs contextualisées. Il prend comme référence sa propre histoire.

Multiplier les cas, les exemples, les actions-situées dans l'espace et dans le temps pour rapporter ce qu'on fait. Le savoir est incarné, contextualisé, distribué dans des cas-exemples vécus et concrets. Tous les éléments de la situation rapportée composent un ensemble indifférencié, fondamentalement structuré en fonction de la mise à plat pure et simple de ce que l'on a perçu.

Le savoir est communicable oralement par une description d'actions situées, juxtaposées, dans un langage idiosyncrasique.

La mise à distance est liée au décalage entre, d'une part, les vécus rapportés et *in situ*, et, d'autre part, un premier niveau de mise en mot dans une communication de savoir expérientiel.

3. Conduites de praticien réflexif

Tout en se centrant sur l'action, chercher à la comprendre.

Extraire du savoir à propos de ses propres réflexions, sans nécessairement utiliser un langage « standardisé » par des disciplines académiques, pouvoir repérer un exemplaire central, un prototype, (De Munck, 1999) autour duquel il est possible de rapporter plusieurs situations qui y ressemblent.

Effectuer un retour sur son propre savoir en actes et pouvoir dialoguer avec d'autres pour partager, comparer, mettre en question, enrichir ses pratiques.

Traiter des énoncés sur ses pratiques, mettre à distance avec des mots qui permettent déjà une conceptualisation facilitant la diffusion, la communication du savoir créé dans les pratiques. Le savoir reste très contextualisé et relié aux expériences vécues par le praticien réflexif. Le langage métaphorique ou standardisé reste oral.

Néanmoins, il y a rupture épistémologique du fait du recadrage des pratiques par un changement de niveau de langage même s'il est métaphorique. Il y a discursivité sur les énoncés produits par la réflexion sur les pratiques. En ce sens, il y a un deuxième niveau de mise à distance par rapport au vécu et à la situation et, de là, un autre saut épistémologique observable dans le discours. Sa posture d'extériorité lui permet, éventuellement, d'adopter différents angles de lecture (multiréférentielle).

4. Conduites d'acteur-chercheur

Se centrer sur la compréhension des actions posées *in situ* (CRE-ACTION) afin de transférer à d'autres situations (les siennes et celles d'un Autre), le savoir ainsi créé.

L'action-recherche tend à décontextualiser le savoir produit par la réflexivité et donc à permettre une mise en relation avec les savoirs standardisés repris dans la littérature scientifique. La mise à distance par les mots est encore plus grande car le langage utilisé est emprunté à une discipline. La rupture épistémologique s'accompagne d'un langage partagé par une communauté scientifique. La diffusion et la transmission du savoir ainsi produit en sont d'autant plus facilitées non seulement vers la communauté scientifique mais aussi vers les autres acteurs de l'éducation. Le support de l'écriture peut étendre encore la diffusion du savoir construit. Par ailleurs, le risque de perte de sens peut s'en trouver accru dans la mesure où le référent pratique s'éloigne encore des mots supposés en rendre compte.

5. Conduite de chercheur-acteur

Se centrer sur une compréhension systématisée des actions, la question transcende les actions. Les pratiques sont lues comme des « cas exemplaires ».

L'intention de création de savoir est ici guidée par une question *a priori* de recherche qui va piloter le recueil plus systématique d'informations (observations, essais de pratiques) en vue de résoudre un problème, poser des actions, comprendre, créer un savoir à partager avec d'autres chercheurs ou acteurs du monde éducatif. Le langage scientifique sert autant à poser le problème, définir l'objet d'investigation qu'à diffuser le savoir créé. Les méthodes d'investigation sont partagées par une communauté scientifique. Lecture et écriture se font dans ce même langage.

La pratique restant la finalité première de la recherche-action, la communication du savoir créé se fait pour les praticiens et donc dans un langage utilisable par eux et traduisible dans les pratiques. Le sens de cette posture de création de savoir reste lié au contexte de la recherche-action mais le niveau de transfert de savoir visé est plus étendu avec les risques de décalage par rapport aux pratiques singulières qui y sont associés.

6. Conduite de chercheur-académique

Se centrer sur la création et la compréhension en extension et en intention de prototypes, de concepts et de théories. Poser des questions aux fondements des actes et des conditions de leur émergence, aller à l'encontre des idées reçues.

La question de départ, ou le souci d'investigation, a son origine plus dans le projet de celui qui va mener la recherche que dans celui de l'acteur qui se laisse questionner par la pratique éducative, quoique les résultats de la recherche puissent avoir une incidence sur les pratiques. La rupture épistémologique s'approfondit encore car la prise de recul s'accompagne en plus d'une « grammaire spécifique à la recherche » qui fait entrer les faits dans un cadre théorique et méthodologique (externes) pour les transformer en données traitables par des outils conçus à l'extérieur des situations de recueil d'information. Le degré de généralité des résultats est ici en point de mire. Ils pourront fournir des points de repère pour des acteurs du monde éducatif mais surtout pour la communauté scientifique elle-même afin de poser d'autres questions ou d'avancer dans la compréhension des phénomènes étudiés.

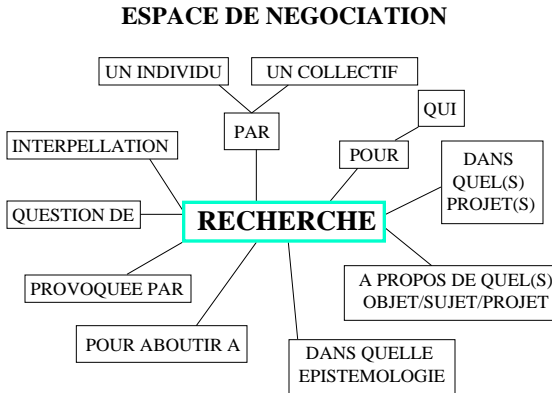
Le savoir construit est public; il est échangeable et soumis à la critique systématique d'une communauté scientifique au moins. Ce savoir doit être retraduit pour s'incarner dans les pratiques; cette traduction est un travail à la fois d'application, de vérification et de validation des idées avancées à partir d'un champ théorique.

Espace de négociation

Chercheur et acteur œuvrant en relation dans les champs éducatifs auront à se positionner les uns par rapport aux autres et immanquablement auront à revisiter leur identité professionnelle. Au service de qui et de quoi suis-je, jusqu'où accepter de négocier et à propos de quoi ? Quels résultats sont acceptables, avec quels effets et quels bénéfices pour qui ?

En fait, ces questions sont plus ou moins présentes simultanément dès qu'une interaction se produit entre chercheur et acteur de terrain. Toutes ne demandent pas de réponse *a priori* mais, tôt ou tard, elles se poseront et dans certains cas, pour éviter des surprises, il vaut mieux y penser avant.

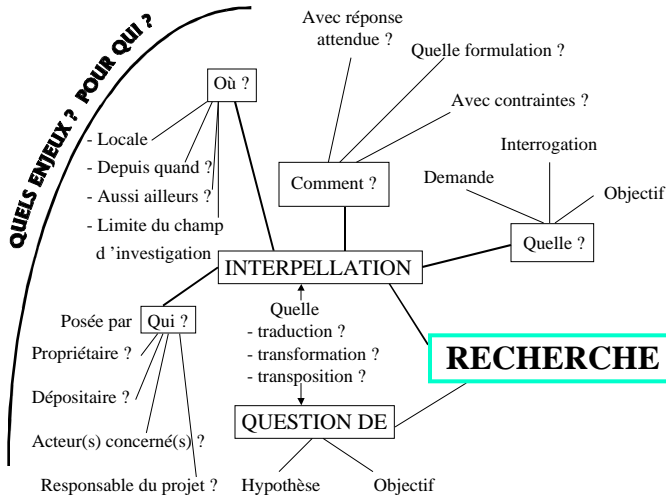
La grille ci-dessous peut non seulement clarifier le cahier des charges mais aussi fonder un partenariat où chacun, chercheur et participant, pourra se retrouver dans le processus et le résultat de la recherche.



La métaphore d'un **espace de négociation** a été utilisée pour rendre compte de quelques facettes qui, d'expérience, interviennent dans les relations entre partenaires impliqués dans la création de savoir quel qu'en soit **l'auteur**. En effet, si chacun se sent reconnu par l'Autre dans sa posture de créateur de savoir, autrement dit, s'il se sent **sujet** et non objet, réduit à l'état **d'agent** fournisseur de données, si chacun se vit au moins comme **acteur** sinon **auteur** (Ardoino), les interactions pourront plus facilement s'organiser autour d'une **adhésion partenariale** (Defrenne, 1990). Si, en plus, les partenaires introduisent dans la négociation leurs **fragilités** respectives, alors **la nécessité réciproque** (Defrenne, 1990) créera la cohésion indispensable à la collaboration. Je ne traiterai pas ici cette facette relationnelle, même si elle est cruciale, je me limiterai à balayer l'espace dans lequel le chercheur, ainsi que les autres acteurs, ont intérêt à clarifier les enjeux par un repérage des questions à élucider, idéalement avant d'entamer la recherche.

L'entrée dans cet espace de négociation dépend des circonstances et des acteurs impliqués, c'est pourquoi les 9 questions de base s'étalent en éventail plutôt qu'en algorithme linéaire. Ces questions sont toutes interreliées et dans la réalité, on est amené à naviguer d'un bout à l'autre du schéma. Ces questions n'épuisent pas tous les enjeux mais peuvent servir de tiers-objet (de boussole) pour faciliter la clarification des postures de chacun. J'espère que le lecteur pourra se donner des référents aux questions posées se construisant ainsi son propre schéma de référence.

L'interpellation



J'ai distingué l'interpellation du chercheur et la question de recherche, cette dernière étant le résultat d'un traitement de la première. On sait que toute traduction, transformation ou transposition en hypothèse(s) ou objectif(s) est un travail délicat pour éviter toute « trahison », « l'interpelleur » ne reconnaissant plus sa demande, son interrogation ou son objectif de départ. Un processus de négociation-régulation s'impose donc dès le départ du processus de recherche pour s'assurer que chacun s'y retrouve.

Par exemple : Dans le cas de l'appel de la direction d'école, si la demande de départ était « modifier l'image externe » pour enrayer la perte d'élèves, elle fut traduite en « d'abord clarifier, à l'interne, l'identité institutionnelle en impliquant tous les acteurs de l'école ».

Dans le cas où ce serait le chercheur en éducation lui-même qui pose la question de recherche, peut-être ne lui serait-il pas inutile de s'interroger sur le type d'interpellation (demande sociale explicite ou implicite) dans lequel sa recherche s'inscrit. La question du sens serait ainsi posée.

La manière dont s'opère l'interpellation (le comment ?) n'est pas innocente. S'attend-t-on à la confirmation d'une réponse déjà construite ? La formulation induit-elle une orientation implicite, laquelle ? Quelles sont les contraintes temporelles, matérielles et humaines liées à l'interpellation ?

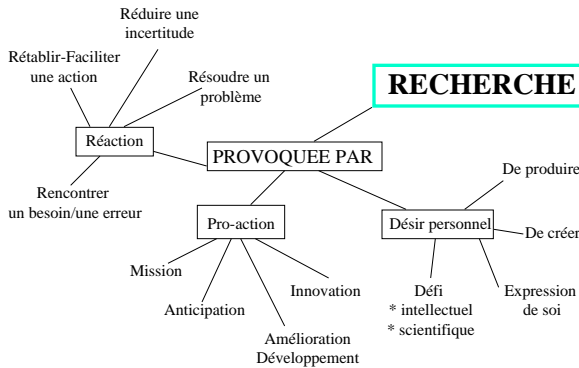
Par exemple : Si le chercheur-acteur fait un travail sur ses pratiques (forte implication), quelles précautions doit-il prendre pour mener sa recherche avec rigueur ?

Si le Ministre de l'Education souhaite légitimer des décisions politiques ou explorer un champ où des décisions seront appliquées ou s'il veut prendre des informations avant de décider, l'interpellation du chercheur sera différente.

Le lieu de l'interpellation peut-être plus ou moins local, singulier, avec un intérêt plus ou moins général. On peut supposer que la posture de chercheur le pousse à créer un savoir transposable, le local lui offrant une opportunité d'enrichir son capital « d'exemplaires » dont il extraira « des ressemblances » (De Munck, 1999) pour construire « des concepts-prototypes ». Le lieu, du fait même de sa singularité, est assorti de contraintes « ontologiques » auxquelles peuvent s'ajouter des contraintes supplémentaires comme : des échéances, des partenaires obligés, des limites d'investigation, des cadres institutionnels, etc..

Celui, celle ou ceux qui interpellent, qui sont-ils ? Dans quelle mesure sont-ils partie prenante de la demande, de l'interrogation ou de l'objectif ? Cette question n'est pas indépendante du (des) projet(s) où s'inscrit la recherche (voir plus loin). Derrière cette question s'en profilent d'autres concernant : le degré d'implication des acteurs concernés, ceux à qui il faudra rendre des comptes, les négociateurs potentiels des résultats et des effets (voir plus loin), les appuis pendant le processus de recherche, les « régulateurs » de ce même processus (groupe de pilotage ou autre), etc.

L'incitation

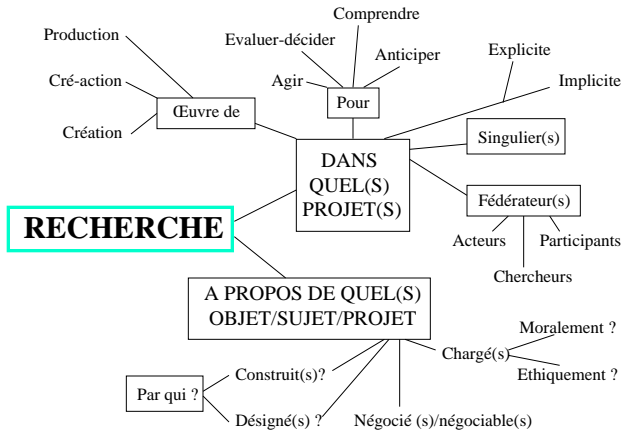


Qu'est-ce qui est à la base de l'interpellation ? Qu'est-ce qui a provoqué le processus de recherche ? Qu'est-ce qui incite à mener la recherche ?

Une rupture, une incertitude, un besoin qui s'est avéré progressivement une priorité à satisfaire, bref une réaction *a posteriori*, un processus étant déjà enclenché depuis plus ou moins longtemps ou alors, un changement anticipé qui a plus de chance d'entrer en interaction avec des résistances (dont on ne préjuge pas ici de la légitimité). Ces conditions de départ ne sont pas innocentes et requièrent, de la part du chercheur, des approches différentes en raison même des conditions de travail sur lesquelles il a plus ou moins prise et où il peut-être chargé d'un projet plus ou moins « manipulateur ». L'analyse des enjeux devrait l'aider à juger son degré d'implication afin de savoir « jusqu'où ne pas aller » pour garder sa posture tierce par rapport aux objectifs des différents acteurs. Le respect des autres acteurs ne passe-t-il pas par un respect de son éthique personnelle et professionnelle de chercheur ?

Comme tout autre acteur social de l'éducation, le chercheur a aussi la possibilité de réaliser ses désirs personnels. D'ailleurs, n'est-ce pas cette opportunité de créer dans la liberté (académique) qui anime la plupart des chercheurs universitaires (sans mépriser d'une quelconque manière les chercheurs au service d'une production entreprise) ? Cette liberté a un coût salarial et une insécurité d'emploi d'autant plus facile à accepter, sinon à gérer, si les conditions de travail permettent l'épanouissement, la créativité et les défis à relever qui dynamisent la personne. Sans cela ne faut-il pas craindre une désertion de la profession ?

Le sens du projet



Le(s) projet(s) dans lequel s'inscrit la recherche soulève sans doute encore plus d'interrogations. C'est ici que la pluralité des projets des acteurs impliqués peut apparaître. Les rendre au mieux explicites est sans doute une des premières tâches des « négociateurs » de l'espace de recherche. Chacun peut en effet projeter sa subjectivité dans les actions et recherches menées, le tout est qu'un consensus minima apparaisse fédérant les énergies dans le respect des différences. Dans certains cas, il n'est pas inutile d'écrire noir sur blanc ce qui unit et différencie les projets des acteurs concernés. Les malentendus seront suffisamment nombreux pour justifier un maximum de clarification des enjeux.

Ces projets singuliers explicités pourraient éviter le sentiment d'être « exploité » par l'Autre « qui souhaite une caution scientifique à leur projet obscur » et d'adopter des attitudes de « prédation » souvent attribuées aux universitaires qui « s'en retournent dans leur tour d'ivoire après avoir utilisé le milieu pour leur seul profit personnel ».

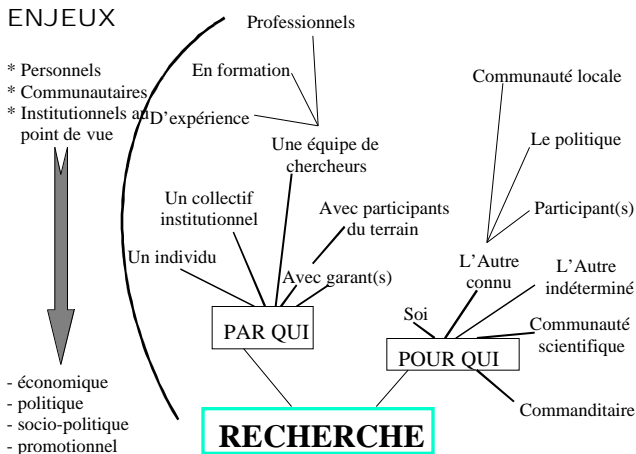
Il reste qu'au-delà des projets singuliers, le chercheur doit savoir au mieux dans quel jeu il joue. Production (voir plus haut), création, cré-action, même si une posture paradoxale ne peut toujours être évitée (pour maintenir son emploi de chercheur, jusqu'où peut-on aller dans les compromis ?). Quelle tâche est centrale et pour qui ?

Par exemple, si pour le chercheur-acteur (cas 2), il s'agit avant tout d'évaluer les effets d'un dispositif de formation, cet objectif peut offrir des éléments de compréhension du changement de rapport au savoir qu'implique l'apprentissage par problèmes. L'étude des représentations des enseignants à propos des

changements de paradigme relatifs à l'utilisation des compétences peut amener à prendre en considération certains facteurs dans l'implantation d'innovations pédagogiques (cas 4).

En réalité, chacun peut se construire son objet/sujet/projet de recherche à partir d'une interpellation de départ. Le tout est de pouvoir négocier avec les autres acteurs la part qui intéresse chacun et justifie son implication. Relativisation des projets n'implique pas relativisme moral et éthique... Sans doute arrive-t-il que le chercheur refuse de se mettre au service de projets où son éthique scientifique et sa morale de citoyen s'en trouveraient malmenées. Mais heureusement, dans le travail de chercheur au quotidien, il est plus fréquent que les valeurs défendues par le chercheur et le promoteur-commanditaire se rejoignent que l'inverse.

L'explicitation des acteurs et de leurs enjeux



Derrière les questions de recherche se profilent à chaque fois des personnes. Qui fera la recherche concrètement, sous la responsabilité de qui et avec quel(s) participants sont des données essentielles ? Le dialogue chercheurs-acteurs sociaux est de plus en plus fondamental dans les recherches, par exemple collaboratives, qui considèrent les enseignants non pas comme des « objets » mais comme des « sujets » co-opérateurs. Le travail du chercheur sera perçu

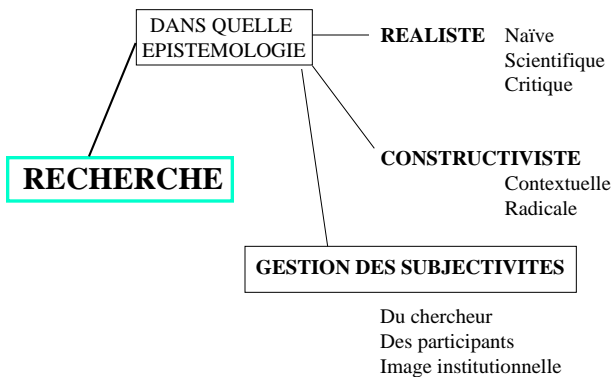
différemment s'il fait partie d'une équipe, s'il jouit d'une expérience professionnelle d'enseignant, de formateur ou de recherche déjà conséquente.

Dans le cas 4 cité en début, pour se faire accepter, la chercheuse universitaire professionnelle dut faire valoir ses dix ans d'expérience d'enseignement dans le secondaire auprès des enseignants interviewés, sinon elle se voyait refuser l'accès à leur école.

A cet égard les recherches menées avec des étudiants de maîtrise, au doctorat ou déjà dans la profession peuvent prendre des allures différentes, ne fut-ce que dans la maîtrise des outils méthodologiques. L'implication de participants de terrain imposera des ajustements dans les approches, les méthodes et les retombées attendues. Dans le cas de la recherche collaborative, la posture épistémologique du chercheur sera sans doute influencée dans la mesure où sa « grammaire de recherche » devra tenir compte du contexte de travail et de l'implication des autres acteurs dans la création de savoir. Les rapports entre les acteurs impliqués demandent donc une gestion particulière des subjectivités (voir plus loin).

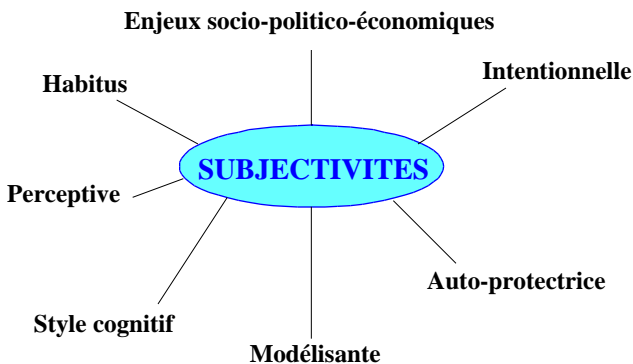
Travailler pour soi ou pour l'Autre et la définition que l'on s'en donne est aussi au cœur des enjeux économiques, politiques, et personnels. Cet Autre peut-être « connu » ou indéterminé suivant le projet dans lequel s'inscrit la recherche. Il reste qu'au moment de l'écriture de la recherche, il est essentiel de s'être au moins représenté son destinataire. Le niveau de langage est un facteur essentiel de diffusion des connaissances. Trop de recherches en éducation restent confidentielles et sans effet sur les pratiques parce que réservées à un cercle d'initiés parfois extrêmement restreint. Les règles de valorisation des « productions scientifiques » qui régissent la carrière universitaire n'y sont pas étrangères.

La position des acteurs



Une responsabilité majeure qui incombe au chercheur ressortit à la conscience de sa posture épistémologique. Ce regard méta sur la création de savoir, quelles que soient les circonstances, rencontre le critère minimum de rigueur exigé chez un universitaire. Celui-ci l'oblige à adopter une position tierce par rapport aux projets, aux acteurs, aux méthodes et ... à lui-même comme acteur social, comme personne et comme chercheur. Tendue entre la quête de sens et la création de savoir rigoureux, il a à se situer, à chaque moment du processus de recherche, dans le paradigme qu'il privilégie (Guba, 1990). Madill et ses collaborateurs (Madill, 2000) ont récemment synthétisé les différentes options qui se présentent aux chercheurs « qualitatifs » allant du réalisme naïf (croyance dans une Vérité pré-existante à découvrir objectivement) au constructivisme radical niant toute possibilité d'éliminer la présence du sujet dans la représentation de la réalité, de ce fait non représentable dans un quelconque discours.

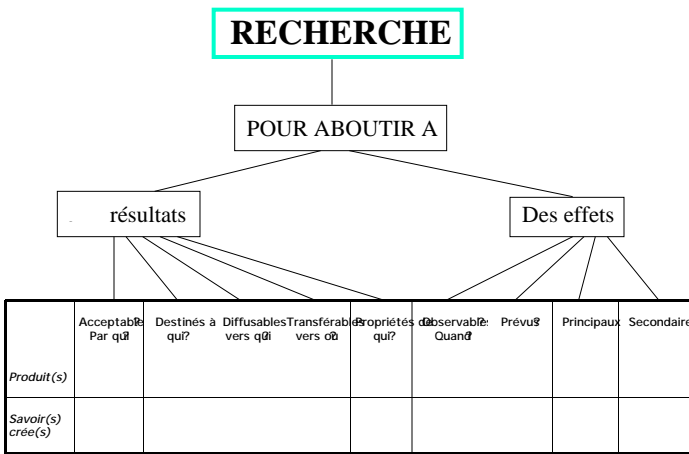
La gestion des subjectivités ou la rigueur du créateur



Nous avons décrit ailleurs quelques subjectivités plus ou moins gérables par les acteurs impliqués dans le processus de recherche. Je relèverai ici le rôle de l'habitus, déjà épinglé par Aristote et repris par plusieurs sociologues, cette grammaire culturo-historico-institutionnelle qui nous fait décoder, plus ou moins consciemment, le monde avec et dans lequel on interagit. Sans doute appartient-il au chercheur d'explicitier au mieux son habitus singulier mais aussi la culture dans laquelle s'inscrivent ses partenaires. La subjectivité perceptive, tout en interagissant avec les autres, peut être gérée par des prothèses

médiatisées enregistrant avec un peu plus de fidélité les faits devenant ainsi des données à traiter. Certains chercheurs (Miller, 1997) ont remis à l'ordre du jour les styles cognitifs, si populaires dans les années 60, pour montrer combien des chercheurs différents, à partir des mêmes observations, peuvent réaliser des traitements contrastés (holistes ou sérialistes), même si leurs catégories ont des zones de recouvrement. Evidemment, les modèles et théories explicites ou implicites du chercheur, même dans le cas des théories ancrées, sont susceptibles de marquer les données et leur traitement.

La récolte des fruits de la création



Un processus de recherche aboutit, en principe, à des résultats et à des effets. Ici se concentrent les enjeux, négociations, retombées et bénéfices des travaux et relations antérieurs. Si des points importants sont restés dans l'ombre, il est parfois trop tard de les faire émerger au moment des résultats.

Le commanditaire est généralement le propriétaire des résultats de la recherche. Mais le savoir créé à cette occasion peut être diffusé vers d'autres si, au départ, les conditions de sa disponibilité (confidentialité, royalties, diffusion scientifique) ont été précisées. En général, aucune objection ne s'oppose à la diffusion scientifique; certains « politiques » ont cependant souhaité garder le contrôle (sous forme d'autorisation) de la diffusion de certaines comparaisons internationales.

Les effets sont parfois, sinon toujours, imprévisibles en fonction même de la réduction nécessaire des situations traitées. Le Réel débordera toujours des traitements et des théories que nous en ferons. Sans compter que les réactions humaines sont difficilement prévisibles.

Les rapports (et le processus de travail) qui ont suivi l'intervention dans une école ont débouché sur une mobilisation de tout le personnel de l'école au point que, certains se sont « surchargés de projets » jusqu'à l'épuisement... Après plusieurs mois, les chercheuses (par intérêt et solidarité) sont retournées dans l'école pour constater la « retraduction » des résultats de l'intervention par les différents acteurs, s'étant ainsi approprié à leur manière les conclusions de la recherche-action. De leur côté, les chercheuses ont déposé un article dans deux revues internationales de recherche.

Conclusion

Le chercheur universitaire n'a pas le monopole de la création de savoir, pas plus que le praticien celui du concret. Les postures des uns et des autres sont loin d'être tranchées et tranchantes même si certains sauts épistémologiques caractérisent certaines d'entre elles : détachement, mise à distance, niveau de langage, registre communicationnel, transférabilité. La réflexion sur les pratiques relie les acteurs intéressés par les progrès de l'éducation. Ceux-ci sont amenés à négocier le travail pour l'éducation en explicitant au mieux les questions sous-jacentes aux enjeux de chacun. Adhésion partenariale, nécessité réciproque (Defrenne, 1990) sont les fondements d'un contrat de recherche où chacun sera respecté dans sa différence, tout en reconnaissant ses fragilités mais en s'appuyant sur les complémentarités. Le chercheur a une responsabilité professionnelle particulière dans la gestion de sa subjectivité et la clarification des postures de chacun dans le processus de création d'un savoir à rendre disponible pour la communauté sociale et scientifique.

Bibliographie des ouvrages cités :

De Munck, J. (1999). L'institution sociale de l'esprit, Paris, P.U.F.

Defrenne, J., Delvaux, C. (1990). Le Management de l'incertitude. Bruxelles, De Boeck.

Ferrer, F. (1999). "La recherche en Sciences de l'Education; réflexions et tendances." Perpectives, OCDE XXIX(2): 459-475.

Guba, E. G., Ed. (1990). The Paradigm dialog. Newbury Park, SAGE Publications.

Heens, M. (1999). "Vers un désœuvrement universitaire." Revue de Louvain(102): pp.35-37.

Legault, G.A. (2000). Professionnalisme et délibération éthique. Québec, Presses de l'université du Québec.

Madill, A., Jordan, A., Shirley, C. (2000). "Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextualist and radical constructionist epistemologies." British journal of Psychology(91): 1-20.

Miller, T., Villemain, R., Rigby, K., Orford, J., Tod, A., Lopello, A., Bennett, G. (1997). The use of vignettes in the analysis of interview data: relatives of people with drug problems. Doing qualitative analysis in psychology. N. Hayes. Hove, Psychology press: 201-225.

Notes

¹ L'expérience, même si elle recèle des savoirs en actes, n'est pas en soi formatrice, si ce savoir n'est pas explicité par l'analyse des pratiques (seul ou partagée). La réflexion sur les pratiques est une façon d'apprendre et, par là, de créer du savoir sinon au moins de se le révéler à soi-même.

² La réflexion est un mode de connaissance pratique, impliqué dans l'action et dans « l'immédiat », la réflexivité fait adopter une position d'extériorité ou une mise à distance qui facilite la construction d'un objet (par exemple : expliciter un savoir professionnel impliqué dans l'évaluation des apprentissages de ses élèves) et la (dé)construction du sens de l'action (Legault, 2000)(par exemple la valeur accordée à une décision de réussite ou d'échec pour un élève).