

## IMPLICATION REFLECHISSANTE : UNE POSTURE EPISTEMOLOGIQUE DE RECHERCHE AUPRES D'EQUIPES D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Patricia Tavignot, Martine Janner

Université de Rouen  
Laboratoire CIVIIC, Bâtiment Freinet  
Place Emile Blondel  
76821 Mont-Saint-Aignan France  
patricia.tavignot@univ-rouen.fr  
martine.janner@univ-rouen.fr

---

**Mots-clés :** épistémologie de la recherche, posture de chercheur, équipe d'école, implication

**Résumé.** Cet article questionne la posture épistémologique de chercheurs lors de leur pratique effective auprès d'équipes d'école impliquées dans une démarche de changement dans le cadre d'une recherche en cours : « Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs ». Après la problématique de recherche sur la posture épistémologique, nous présentons l'analyse de celle d'un binôme de chercheurs lors des rencontres avec une équipe d'école. L'analyse d'une rencontre prend en compte l'ouverture, le déroulement effectif et la clôture. Enfin, nous explicitons que le dispositif de recherche est au carrefour de la recherche collaborative et de l'accompagnement et nous argumentons ce que nous nommons : posture d'implication réfléchissante.

---

### 1. Problématique

Les objectifs visés par la recherche « *Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs* »<sup>1</sup> consistent :

- A identifier les rationalités, logiques d'action et les attitudes des différents acteurs au sein de l'école ;
- A repérer leurs espaces d'incertitude respectifs ;
- A proposer aux équipes un accompagnement pour favoriser non seulement l'expression de chacun des membres de l'équipe et la mise en discussion des différents points de vue mais également la décision collégiale d'un objet commun de changement à apporter au sein de l'établissement.

La dimension de collégialité, ici visée, rejoint celle de collaboration et son principe d'une recherche *avec les enseignants* plutôt que *sur* en référence à Lieberman (1986). Le partenariat entre les chercheurs et les enseignants, posé comme principe et recherché dans la pratique effective de la recherche révèle des enjeux conceptuels et épistémologiques que Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001) ont clairement identifiés. A l'image du professionnel

---

<sup>1</sup> Action ECOS n° C07H04, conduite par le laboratoire « Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Identités, Idées, Compétences en éducation et en formation » (CIVIIC) Université de Rouen, France et le laboratoire « Qualité et équité en éducation du département Théorie et Politique de l'Education » de la faculté d'Education, Pontificia Universidad Católica, Chili.

Equipe CIVIIC de recherche :

E Buhot, L Chalmel, L Lescouarch, M Janner, P Tavignot, J. Wallet (enseignants chercheurs),  
R Langlois, B Klein, M. Tocqueville (docteurs) et JJ Dabat-Aracil (étudiant en M2).

comme « *docile exécutant* » se substitue celle du professionnel qui apprend de ses expériences et possède des « *compétences d'acteur en contexte* » selon Anthony Giddens (1987).

Cependant, comme le précisait déjà Beillerot (1991), « *être en recherche* » se distingue de « *faire de la recherche* » tant au point de vue de la démarche qu'à celui des enjeux de construction de savoirs. A partir de là, nous considérons que solliciter la pratique réflexive des enseignants ne garantit pas une recherche en tant que telle. C'est pourquoi, en tant que chercheurs, nous sommes conduits à nous interroger sur les réquisits d'une démarche et d'une attitude qui, du côté des chercheurs, permettraient aux enseignants « *d'être en recherche* » ? Tel est l'axe problématique de notre questionnement.

Trois hypothèses sont formulées :

- L'hypothèse fondamentale consiste à penser que pour impulser un changement éducatif, il ne suffit pas que les chercheurs déterminent seuls les problématiques ou les besoins spécifiques des équipes d'écoles avec lesquelles ils travaillent ;
- La dynamique de changement provient des acteurs eux-mêmes accompagnés dans leur démarche de réflexivité par les chercheurs ;
- L'accompagnement à la réflexivité des enseignants suppose une démarche et une attitude d'implication réfléchissante de la part des chercheurs.

Nous<sup>2</sup> menons une réflexion épistémologique sur la posture d'un binôme de chercheurs lors des douze rencontres réalisées auprès de trois équipes d'école volontaires. Les trois écoles, de taille variable, situées en milieu urbain, offrent un panel de contextes différents : zone d'éducation prioritaire pour l'une ; zone proche du centre ville connaissant un renouvellement de sa population et par là même, une proximité sociale pour l'autre ; zone de quartier résidentiel, proche cependant de l'aire allouée aux gens de voyage pour la troisième. Les équipes, quant à elles, sont composées de trois à quinze enseignants. Les rencontres se sont déroulées dans l'espace professionnel de l'équipe d'école mais en dehors du temps scolaire.

Plus précisément, nous cherchons à caractériser cet accompagnement, grâce à l'analyse des pratiques effectives des chercheurs, sur la base de l'analyse rétro active des comptes-rendus rédigés et envoyés systématiquement aux écoles, ainsi qu'à travers l'examen d'interactions langagières préalablement enregistrées puis transcrites. Par delà le système de recueil et d'exploitation des données, cette réflexion épistémologique prend également en compte la dimension relationnelle avec les équipes d'école.

Du point de vue du dispositif mis en place, c'est un binôme de chercheurs qui avait en charge de rencontrer les écoles. L'équipe CIVIIC de recherche a initialement opté pour un dispositif de travail dit collaboratif en référence aux travaux de Serge Desgagné (1997). Le binôme constitué d'un enseignant chercheur exerçant, par ailleurs, la fonction de formateur en IUFM et d'un conseiller pédagogique en congé formation pour suivre un cursus de master 2 en Sciences de l'Éducation dans le cadre du parcours « Formation de formateurs d'enseignants » à l'université de Rouen, possède un fort ancrage dans le domaine de la formation d'enseignants. Ces données permettent de comprendre combien la question de la posture est centrale dans cette recherche. En effet, négliger ces dimensions aurait invariablement conduit à dévier, voire à dénaturer la recherche elle-même au profit d'une posture de formation ou de guidage. Mais, comme nous le verrons, l'injonction de vigilance, déjà promulguée par Bru (2002), ne suffit pas ; il a fallu se doter d'autres repères de conduite pour éviter le glissement. C'est, notamment, ce qui a motivé la recherche d'indicateurs.

Dans le cadre de cet article, nous nous appuyons plus particulièrement sur les six rencontres réalisées auprès de l'équipe d'une école classée en ZEP, constituée de quinze enseignants ; et, c'est au travers d'extraits symptomatiques d'échanges langagiers que nous qualifierons de blocs

---

<sup>2</sup> M. Janner est membre du binôme et P. Tavignot occupe une position méta dans l'équipe de recherche.

sémantiques en référence à l'analyse linguistique de Marion Carel (2002) que nous tenterons de rendre explicite l'attitude qu'il a fallu construire en tant que chercheurs pour accompagner sans d'emblée former. En effet, les mots eux-mêmes, ne sont pas toujours suffisants pour interpréter le sens de l'énoncé ; c'est alors l'organisation en parties de statuts différents qui peut faciliter la compréhension sémantique des énoncés.

Nous avons qualifié l'attitude des chercheurs *d'implication réfléchissante*.

Suite à la passation d'un questionnaire élaboré par l'équipe CIVIIC de recherche, le binôme de chercheurs a pu noter que le changement, considéré comme subi par plus de 75% des enseignants de cette école, porte essentiellement sur les missions de l'enseignant (92%), l'environnement (76%) et les attentes sociales (61,5%). Nous noterons toutefois que l'impensé de cette équipe porte sur la question de la relation éducative qui ne fut jamais mentionnée. La notion d'environnement renvoie au contexte particulier de l'école et du quartier ; depuis un an, les deux anciens bâtiments, mal entretenus ces dernières années, ont fait place à une construction neuve largement dotée tant au point de vue spatial que matériel. De même, le quartier est en plein réaménagement, avec plusieurs suppressions d'immeubles, rénovation des façades et des abords des bâtiments restants et aménagement d'espaces verts. Cependant les échanges lors des rencontres précédentes ont suffisamment exprimé le désenchantement des enseignants : la rénovation du quartier et de l'école n'a aucun effet sur les difficultés de comportement de nombreux élèves et de certaines familles. Le choix de l'équipe s'est finalement porté sur la question de la motivation à apprendre.

La séance du 28 mai 2009, qui sert ici de point focal, est la quatrième depuis la première rencontre de janvier. Nous avons identifié 279 prises de parole du côté de l'équipe enseignante pour 78 du côté du binôme de chercheurs ; ce qui fournit un premier indicateur de différentiel d'implication dans la discussion qui dépasse les 3,5. Ainsi, les enseignants participent 3,5 fois plus que les chercheurs. Quels sont alors les rôles des chercheurs ?

## 2. Analyse

Nous identifions et illustrons les éléments constitutifs des rôles des chercheurs, en procédant à l'analyse des échanges discursifs de cette quatrième séance. Pour structurer notre propos, nous organisons notre exposé selon la structure tripartite suivante :

- L'ouverture de la séance ;
- Le déroulement effectif ;
- La clôture de séance.

Nous focalisons notre attention sur le contenu des échanges et non sur les personnes qui les ont proféré ; c'est, d'ailleurs, ce qui caractérise l'approche dialogique.

### 2.1 Ouverture de séance : *L' enrôlement des accompagnés dans la tâche de réflexion*

A chaque début de séance, le binôme démarre la séance par un retour sur le document de synthèse élaboré à partir des notes prises par les deux chercheurs et envoyé à l'issue de la séance précédente afin de construire l'historicité des réflexions et des décisions prises par les membres de l'équipe. Cette dimension d'historicité se distingue de la mémoire pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la mémoire se situe davantage du côté du sujet or, ici, la rédaction de la synthèse est rédigée à partir du croisement des prises de notes des deux chercheurs ; ensuite, cette synthèse ne se suffit pas à elle-même, si elle possède la fonction de traces, il n'en demeure pas moins qu'un retour systématique est opéré auprès des enseignants eux-mêmes afin qu'ils donnent leur avis sur elle ; puis, qu'ils s'en servent comme point de départ lors de l'inauguration de la nouvelle rencontre. Ainsi, c'est l'histoire commune du groupe qui se construit par capitalisation des réflexions, décisions et expériences de ces échanges. « *Nous vous redonnons aujourd'hui le tableau de synthèse des choix opérés. L'objectif est d'aboutir à une décision commune sur les actions à entreprendre au niveau de l'école. La cohérence entre celles-ci est à réfléchir, leur faisabilité*

aussi. » Les chercheurs redonnent le cadre de la réflexion et en précisent les enjeux sans donner de contenus ou de conseils sur les choix à opérer.

Toutefois, le binôme repère que le nombre des participants est moindre ce jour là, 6 membres de l'équipe sont absents pour diverses raisons (garde d'enfants, responsabilité de l'étude du soir, réunion à l'extérieur...). Les chercheurs posent la question : « ... au regard de la démarche (prendre une décision sur l'objet de changement pour la rentrée prochaine) ... qu'est-ce que nous allons pouvoir décider ce soir ? » Les chercheurs prennent donc acte de la désaffection des titulaires et sollicitent une réponse explicite car aucun des motifs énoncés ci-dessus n'a été fourni en début de rencontre. Cette intervention des chercheurs vise un engagement de la part de tous et, nous pouvons noter qu'ils s'incluent eux-mêmes dans la question avec l'usage du pronom « nous ». S'assurer du sens de l'absence des personnes et veiller à l'implication des présents, comme des titulaires absents, dans la poursuite du projet a semblé une étape incontournable. La suite du débat signifiera d'ailleurs que les enseignants présents loin d'ignorer leurs collègues absents parlent d'eux sans toutefois décider pour eux, signe d'une attitude respectueuse. Ainsi « Dans l'équipe il faut penser qu'il y a des collègues qui s'en vont... », « Et des collègues qui seront nommés et qui seront des PE2 (sortants) », « Ils vont avoir des difficultés à s'intégrer au projet, ne serait-ce que par respect pour eux et pour le travail d'équipe... Autant, l'institution impose des conseils de cycle, conseils de maîtres, des choses où on sait que l'on est dans l'institution où l'on nous impose des choses. Alors que là, on est dans une démarche, un peu plus de recherche où la liberté, quand même et des conditions... »

Nous constatons par ailleurs, que le rôle d'incitation à la prise de parole de chacun des membres et d'interpellation de l'attention de l'équipe sur cette prise de parole se retrouve également dans le cours même de la rencontre.

Ainsi le binôme interpelle-t-il « Sandra » voyant que celle-ci souhaitait s'exprimer sans pouvoir le faire depuis un certain temps. Cette sollicitation particulière lui permet effectivement de s'exprimer :

Chercheur : « Sandra ? »

Sandra : « D'où l'importance de les rassurer même si le conflit n'est pas réglé tout de suite, d'où l'importance de les rassurer, de leur dire on va en parler à telle heure dans la classe »

Enseignant 6 : « ça leur permettrait de régler plus rapidement, en tout cas, sur le moment. »

Enfin, cette fonction d'enrôlement occupée par les chercheurs se retrouve également lorsque l'un des membres de l'équipe arrive aux deux tiers de la réunion suite à son service d'étude.

Chercheur A : « On fait un petit point sur ce qui a été dit (...) si on fait un petit point, il y avait trois parties... »

Ainsi est-il amené à comprendre plus rapidement dans quel contexte de discussion il s'intègre.

## **2.2 Le déroulement effectif**

Suite à l'ouverture, les chercheurs vont occuper plusieurs fonctions : étayage, reformulations de types clarification, clarifications valorisantes, objections ratées et reformulations de synthèse.

### **2.2.1 L'Etayage discret des chercheurs**

Le binôme encourage la prise de parole des membres du groupe pour favoriser les échanges et le discours collectif. Ces formulations visent à aider les membres de l'équipe à s'installer dans la discussion. « Oui, oui, tout à fait », « Oui, c'est d'accord comme ça ? » « Oui, allez-y », « D'accord ».

Nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments pour prouver l'impact de tels encouragements mais l'analyse fine de quelques interactions langagières permet de repérer les éléments de co-construction dans lesquels ils s'inscrivent.

Ainsi par exemple :

Enseignant 5 : « *Ben déjà, je me permets (semble hésiter)* »

Chercheur B : « *Oui, allez-y* »

Enseignant 5 : « *On en avait déjà un peu parlé en conseil des maîtres ... de la possibilité de mettre en place, on le fait un peu... mais on disait pour l'année prochaine, de mettre en place un temps de parole, faire des conseils de classe, pour que les enfants sentent que ... je sais pas en conseil des maîtres.* »

La relance d'encouragement opérée par le chercheur semble avoir permis à l'enseignant de commencer à développer son propos, tout en restant très hésitant et timide si l'on se réfère à l'usage réitéré de l'adverbe modélisateur « *un peu* ».

Ou bien encore :

Enseignant 6 : « *En tout cas, on s'est posé la question de la gestion des conflits. Qu'est-ce qu'on peut proposer aux élèves, de façon un peu plus institutionnelle, pour qu'il y ait un cadre, enfin pour que chacun, pour que chaque personne ait un temps de parole, y compris nous, pour différer et gérer les conflits pas totalement, en tout cas différemment.* »

Chercheur B : « *D'accord* »

Enseignant 7 : « *Moi ça me paraît hyper important qu'il y ait un espace et même un lieu qu'on sache qu'on a un moyen de gérer le conflit... après dans un cadre temps aussi parce que...* »

L'intervention du chercheur semble ici faciliter un changement de niveau de discours. Alors que l'intervention de l'enseignant 6 emploie principalement le pronom impersonnel « *on* » à la place de « *nous* », après l'approbation du chercheur, l'enseignant 7 qui intervient ensuite engage davantage sa personne « *moi ça me paraît hyper important* » et s'autorise un jugement propre. Certes, un seul usage ne permet pas de diagnostiquer l'effet de ce dernier et nous nous situons ici davantage au niveau d'une corrélation que d'une conséquence.

Mais ce phénomène discursif constitue pour nous un point de vigilance pour la suite des analyses discursives.

### 2.2.2 Les reformulations de type clarification

Certaines interventions langagières des chercheurs s'apparentent à des reformulations de type clarification pour lesquelles il s'agit de reformuler autrement et de manière synthétique un ensemble de propos tenus jusque là. Ces reformulations se conçoivent en lien avec la démarche de Carl Rogers. Pour nous elles fournissent des indicateurs d'intercompréhension en zones d'intersubjectivité. Ainsi la subjectivité des chercheurs et de l'équipe d'école se rencontrent-elles.

Par exemple :

Enseignant 3 : « *on le sent parfois on peut faire nous des erreurs dans la façon de gérer les conflits et mais je pense que c'est quelque chose de nécessaire* »

Enseignant 5 : « *C'est vrai c'est frustrant pour les enfants. Il y a tellement de conflits et de problèmes dans la cour, que, depuis quelques temps, que dans la classe on ne peut pas travailler. Quand on rentre, ils sont super perturbés...Et c'est vrai pour le travail, c'est difficile de rentrer dans une activité même si c'est une activité qui leur plaît.* »

Enseignant 6 : « *Justement si on avait cette formation (à la médiation) ça nous permettrait nous de trouver les mots pour essayer de résoudre tous ces conflits parce que parfois, nous aussi, on se trouve dépassé* »

Enseignant 5 : « *Oui complètement* »

Enseignant 6 : « *...parce que la colère y a, voilà, quoi ... et pour revenir en arrière on se rend compte qu'on a fait une erreur et c'est pas évident pour l'enfant.* »

Chercheur A : « *Parfois avec l'accumulation, la réponse n'est pas toujours adaptée c'est-à-dire*

que pour une petite « bêtise », un petit conflit (n'a pas le temps de finir son propos) »  
Enseignant 4 : « Voilà »

L'interjection « voilà » qui vient interrompre la prise de parole du chercheur résonne comme si l'enseignant se sentait enfin compris, écouté. Mais cette écoute se situe moins au niveau de l'enseignant 4 lui-même qu'à celui des échanges formulés jusqu'alors dans la mesure où ce dernier n'a pas pris part explicitement à la discussion.

Ce « voilà » s'apparente donc à un indicateur de co-construction du sens au sein du groupe dans la mesure où, d'un point de vue argumentatif, cet énoncé renvoie à ce que Marion Carel (2008) nomme une argumentation par « centrage ». En effet, les termes argumentativement importants ne sont pas présents dans l'énoncé mais préfigurés dans la signification d'un seul terme de l'énoncé.

Ce « voilà » renvoie également à la position d'écoute des chercheurs comme des membres de l'équipe enseignante. Nous pouvons utilement remarquer qu'après ce « voilà », les chercheurs semblent se retirer en laissant la conversation se dérouler. En effet, pas moins de 33 prises de parole d'enseignants sont à noter sans aucune intervention de chercheurs. Ce phénomène se répète à plusieurs reprises lors des rencontres. Certains passages discursifs font apparaître jusqu'à 82 prises de parole d'enseignants entre deux interventions de chercheurs.

Ainsi les chercheurs laissent-ils les membres de l'équipe discuter sans les interrompre fréquemment. Mais que signifie ce « retrait » ? Equivaut-il à une absence ou bien à une forme d'écoute flottante ? Lorsque nous regardons de plus près la nature de ces échanges, une densification quant au contenu apparaît nettement.

A plusieurs reprises, nous pouvons noter que les idées formulées par les uns sont reprises et développées par d'autres. Dans le premier exemple évoqué suite au « voilà », dès le début de leurs interventions certains enseignants empruntent des formulations du type « En plus », « Oui d'accord » ou bien encore « Et...aussi », « Parce que quand... ». Ce sont là autant d'expressions qui corroborent l'idée de la co-construction d'une démarche réflexive collective.

### 2.2.3 Les clarifications valorisantes

Les chercheurs valorisent également certains propos émis ; mais comme nous le verrons cette valorisation intervient après un temps d'échanges entre les membres. Dans l'exemple qui suit, nous voyons qu'une première idée est lancée par l'un des membres sans pour autant être développée :

Enseignant 2 : « Il faudrait noter »

Enseignant 6 : « Oui, il faudrait tenir un registre »

Chercheur A : « ça c'est important aussi de l'acter, c'est-à-dire, de le marquer à un moment donné, que ce ne soit pas uniquement les paroles, c'est important que vous disiez cela, à un moment que ce soit posé »

Valoriser une idée, parce que les chercheurs estiment qu'elle mérite de l'être mais aussi, engager la force symbolique du chercheur pour signifier au groupe l'importance de ce qui vient d'être dit par crainte de l'oubli dans le flot du discours, tels seraient les enjeux de telles interventions.

### 2.2.4 Les objectivations ratées

Il est intéressant de noter toutefois que la force symbolique du chercheur n'opère pas systématiquement. A plusieurs reprises lors de cette rencontre, les chercheurs ont formulé une objectivation du discours proféré jusque là sans pour autant que cela opère un quelconque effet dans la suite immédiate des débats.

Exemple :

Enseignant 6 : « On en parle »

Enseignant 1 : « *On en parle et on sait qu'on va pas s'en sortir comme ça* »

Chercheur A : « *On aura à en parler, à justifier, à argumenter* »

Enseignant 1 : « *Et à assumer la punition qu'on aura donnée* »

Enseignant 3 : « *ça veut dire qu'à chaque conflit* »

Enseignant 6 : « *Non, pas chaque conflit, on est quand même capable de gérer les petits conflits* »

A première vue, l'intervention du chercheur semble tomber à l'eau, pourtant après quelques 31 prises de parole d'enseignants, l'un d'eux formule sa pensée de la manière suivante « *Les enfants n'attendent qu'une seule chose, c'est qu'on en parle, qu'on s'explique* ». Ainsi, l'idée que la seule expression ne saurait suffire à réguler un problème de comportement semble reprise en termes « d'explication ».

### 2.2.5 Les reformulations de synthèse

Après un temps fort d'échanges entre les enseignants de l'équipe, durant lequel l'espace discursif collectif apparaît surinvesti, le binôme intervient pour proposer une synthèse, canaliser ainsi le contenu et faire baisser la pression cathartique.

Ainsi par exemple, après 87 interventions d'enseignants, les chercheurs interviennent pour dire :

Chercheur B : « *on peut peut-être faire un point sur les différentes propositions qui ont été faites. Alors on a une première proposition qui se réfère au principe (...)* »

Ou bien encore autre exemple :

Chercheur A : « *ça a l'air d'être le mot un peu central qui ressort de la discussion : cohésion* »

Enseignant : « *Oui* »

Enseignant 4 : « *Voilà* ».

De tels moments permettent selon nous de cimenter une discussion autour d'objets identifiés et rendus explicites en commun. Le sens se co-construit au sein de l'équipe.

### 2.3 La clôture de séance

Lorsque s'approche le terme de la rencontre – les réunions ont généralement une durée de 2 heures - et après avoir effectué plusieurs éléments de synthèse lors du déroulement des échanges, les chercheurs songent à clôturer les débats. Cela est repérable par des interventions comme celles à 93 % des prises de parole des enseignants.

Chercheur B : « *Du coup là parce qu'on ne veut pas abuser de votre temps... Concrètement, comment nous nous organisons pour relayer ces propositions ... ?* »

Chercheur A : « *Il y a des propositions, il y a des pistes de réflexion à proposer aux autres qui ne sont pas là...* »

Chercheur B : « *Donc alors, comment on s'organise ... pour que ce soit ensuite décidé... Le groupe peut présenter aux autres, nous on peut revenir, il n'y a pas de souci, sauf si vous considérez que vous n'avez pas besoin de nous.* »

Après quelques échanges

Chercheur B : « *Ce que nous allons faire, c'est comme d'habitude refaire une synthèse (écrite) de cette rencontre, on vous la donne, ça peut être un support à notre.. ;*

Enseignant 7 (directrice) : « *de toute façon on va travailler ça* »

Enseignant 6 : « *ça va se faire* »

Enseignant 7 (directrice) : « *Oui, oui on va faire quelque chose, ça serait intéressant de mutualiser tout ce qu'on dit ... tu vois Sandra, ce que tu as proposé c'est hyper important.* »

Les derniers instants de la rencontre se clôturent par la fixation d'une nouvelle date de réunion.

### **3. Discussion**

A partir de l'analyse des interactions au sens de Goffman (1974), nous dégagons actuellement la nécessaire construction d'une mémoire historique au niveau de la conscience de l'équipe, l'incontournable vigilance du binôme quant à l'engagement de tous les acteurs dans le débat, l'impact des pauses de "clarification" ou "d'objectivation" ainsi que des reformulations de synthèse.

Il apparaît que le binôme adopte une posture épistémologique au carrefour de la recherche collaborative et de l'accompagnement.

Effectivement l'équipe de recherche avait opté pour un dispositif de travail collaboratif en référence à Desgagné (1997). Nous ne nous situons pas en fait dans une recherche collaborative du type « donnant - donnant » puisque le rôle du binôme de chercheurs consiste davantage à rendre objectivable les choix possibles d'objets de changement et leurs enjeux. L'objet de changement est et demeure celui de l'équipe, il n'est pas celui du binôme de chercheurs et il n'est pas l'objet de la recherche qui est les perceptions de changement des équipes d'école.

Le dispositif d'implication du binôme apparaît favoriser au mieux une responsabilisation des équipes d'école ; avec pour corollaire, une valorisation de chacun des acteurs. Pour autant, la question se pose de savoir comment actualiser cette implication à tous moments de chacune des rencontres de cette phase d'engagement sans verser dans un effet "top down" de surplomb. La professionnalisation des enseignants, qui se joue entre travail prescrit et liberté pédagogique, reflète une tension nettement perceptible lors des rencontres entre équipe d'école et chercheurs. Plus largement, la recherche avec le terrain doit-elle ou peut-elle s'abstenir de prendre part aux discussions de l'équipe d'école alors même que celle-ci relève du domaine de la praxéologie ? L'engagement réciproque des équipes d'école et du binôme de chercheurs invite ces derniers à l'obligation de vigilance (Bru, 2002) en réinterrogeant en permanence les rôles, fonctions et finalités de cet espace de réflexion qui n'existe pas en dehors de leur présence. S'agit-il alors d'un lieu originaire dans lequel s'inscrit l'histoire constitutive de l'identité du groupe ou bien s'agit-il au contraire d'un espace de réflexion transitoire plus proche en ce sens d'un non lieu typique de la surmodernité en référence à M. Augé (1999) ?

Les chercheurs ne se sont pas présentés comme des personnes ressources sur les contenus abordés. Cette démarche épistémologique du binôme de chercheurs qui émerge du dispositif mis en oeuvre, ne coïncide pas avec celle d'accompagnement car en référence à M. Paul (2004), n'apparaissent ni une dissymétrie de compétences, ni un compagnonnage à partir d'un même métier. Pourtant, les chercheurs sont sollicités par les équipes ; ils écoutent, recueillent leurs perceptions, leurs questions, leurs craintes (etc) sous forme discursive ou sous forme écrite par des questionnaires. Ils renvoient ensuite des reformulations sur des éléments qui apparaissent problématiques et s'autorisent peu à peu à identifier les enjeux de ces éléments afin d'aider l'équipe à clarifier les choix possibles en vue de prendre une position collégiale concernant l'action à entreprendre ultérieurement. Nous sommes toujours dans une dynamique d'« aller-retour » entre les chercheurs et les équipes. L'espace discursif collectif est surinvesti par l'équipe d'école, le binôme n'intervient que pour canaliser le contenu et faire baisser la pression cathartique.

Serions-nous dans un processus d'accompagnement collaboratif ?

L'objet se construisant au fur et à mesure. Cette démarche s'inscrit dans l'approche herméneutique de Foucault (1966) avec un ancrage éthique renvoyant au principe responsabilité de Jonas (1979). Le binôme de chercheurs objective les questions qui, au mieux, étaient implicitement posées. Effectivement, il cherche au travers de la dynamique des interactions entre les membres, les problématiques auxquelles ils sont confrontés. Il vise un engagement de l'ensemble des membres de l'équipe d'école autour d'une décision collégiale faisant suite à des temps de discussion. Dès lors, les chercheurs créent les conditions d'un espace dialogique de communication et

d'interactions, garantes des échanges entre tous les membres d'une équipe, visant une conscientisation et une clarification des présupposés et des enjeux des propos tenus de façon à faire avancer la réflexion des équipes. Cette création d'un espace dialogique renvoie à l'approche linguistique de Bakhtine (1978) notamment la notion de dialogisme.

Par cette démarche d'intervention non directive (Rogers ; 1942), grâce à une dynamique de compréhension empathique, éclairante et réfléchissante, le binôme (néanmoins éclairante et réfléchissante en vue de) favorise l'autonomie des participants, (le binôme étant dans) à travers une écoute (de plus en plus) attentive de l'équipe d'école. De plus, cette démarche s'inscrit dans le paradigme pragmatique de Peirce et de Dewey pour les dimensions de communauté de recherche et d'apprentissage (élargie aux enseignants participants) et d'enquête en terme de résolution de problème et pas seulement de recherche de réponses en lien avec les travaux de Fabre (2009).

Quelle posture épistémologique des chercheurs est émergente ?

Nous caractérisons la pratique effective de ce binôme de chercheurs comme une implication réfléchissante en terme de révélateur pour l'équipe d'école de leur engagement dans une démarche réflexive collective puis dans une démarche de changement.

Cette posture « implication réfléchissante » des chercheurs se construit et s'affine au fur et à mesure de la pratique effective auprès des équipes d'école. Elle propose aux enseignants une confrontation analytique entre les différents points de vue sur fond de respect des compétences professionnelles de chacun.

Cette dynamique d'implication réfléchissante repose sur un triptyque analytique :

- Celle effectuée par les enseignants pour comprendre leurs perceptions de changement, les interactions entre eux au sein de l'équipe et leurs besoins ;
- Celle des chercheurs eux-mêmes pour ajuster leur posture afin de favoriser une aide à la compréhension sans ingérence ni didactique, ni politique, ni institutionnelle, une aide à la clarification, une aide à la conscientisation ;
- Celle effectuée sur la posture des chercheurs afin de tenter de la modéliser dans le cadre de ce dispositif de recherche.

Cette démarche d'épistémologie de recherche soutient l'engagement collégial des équipes et non l'objet de changement lui-même. Elle comprend autant la posture « implication réfléchissante » des chercheurs que le dispositif de recherche.

#### 4. Références et bibliographie

- Anadon, M. (2007). *La recherche participative*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Ardoino, J. (1996) Préface In: C. Alin. *Etre formateur, quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- Augé, M. (1999). *Non-Lieux*. Paris: Seuil.
- Bakhtine M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard.
- Bardin, L. (2003) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beillerot, J. (1991). La recherche. Essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.
- Berdnarz, N., Desgagné, S., Diallo, P. & Poirier, L. (2001). L'approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques. In : P. Jonnaert & S. Laurin (dir.) *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. (pp. 177-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boudon, R. & Lazarsfeld, P. (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales. Concepts et indices*. Paris: Mouton.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-71.

- Carel, M. (2002). Argumentation interne aux énoncés. In : *Revue de Sémantique et de pragmatique*, 11, 101-119.
- Carel, M. (2008). Polyphonie et argumentation. In : M. Birkelund, M.-B. Mosegaard Hansen & C. Noren, (éds), *L'énonciation dans tous ses états. Mélanges offerts à Henning Nølke*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1994). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, XXIII, 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N. Couture, C., Poirier, L. & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Education*, XXVII (1), 33-64.
- Fabre, M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*. Librairie Philosophique Vrin, collection : Philosophie de l'éducation.
- Foucault, M. (1966), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Freinet, C. (1971) *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspéro.
- Gather-Thürler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Habermas, J. (1987). *Logiques des sciences sociales et autres essais*. Paris: PUF.
- Jonas H. (1979, tr. fr. 1990), *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Ed. Cerf.
- Le Bouëdec, G. et al. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation. un projet impossible?* Paris : L'Harmattan
- Le Moine, M. (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familial. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, 38 (1), 48-59.
- Lieberman, A, (1986). Collaborative research : Working with ; not working on. *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.
- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture prof. spécifique?* Paris : L'Harmattan.
- Rogers C. (1942, tr. fr. 2009), *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris, ESF.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.