

Éléments méthodologiques pour mener une recherche en didactique dans une posture de chercheur-professeur

5 mots-clés

biais, chercheur-professeur, dispositif, méthodologie, posture.

Résumé (200 mots)

Certaines recherches en didactique sont menées par des chercheurs qui sont également le professeur d'une classe observée. Dans cette contribution, nous nous intéressons spécifiquement aux questions méthodologiques inhérentes à cette posture de chercheur-professeur. En effet, le chercheur-professeur doit se prémunir contre des biais liés à sa place, à la fois interne et externe, au sein du dispositif méthodologique. Une recherche en posture de chercheur-professeur nécessite alors des éléments méthodologiques pour la conduire à bien. Ces éléments méthodologiques concernent aussi bien des principes pour guider le déroulement du dispositif méthodologique, que des conseils concernant le recueil de données ou bien encore des moyens d'objectivation pour l'analyse. L'objectif poursuivi avec ce texte est de fournir aux chercheurs qui seraient intéressés une somme de conseils méthodologiques pour mener une recherche en didactique en position de chercheur-professeur.

Texte (500 mots, incluant les références bibliographiques)

Cette quatrième, et dernière, contribution au symposium sur la posture de chercheur-professeur dans les recherches en didactique s'intéresse plus spécifiquement aux questions méthodologiques. Elle vient compléter les trois précédentes contributions qui ont abordé des questions théoriques sur cette posture et des exemples de mises en œuvre de recherche comme chercheur-professeur. Cette contribution se veut une synthèse méthodologique, à la fois à partir d'expériences personnelles (Jodry *et al.*, 2013 ; Santini, 2013 ; Kerneis, 2014), des contributions à ce symposium et d'une revue de littérature.

Le questionnement méthodologique sur la posture de chercheur-professeur peut commencer par l'étude de biais que cela peut introduire dans les résultats produits. Selon nous, le biais majeur contre lequel se prémunir est celui d'une circularité de l'analyse. D'une manière concise, comme chercheur-professeur, le risque de circularité consiste en une connivence entre l'instance professeur et l'instance chercheur. Comme chercheur, nous analysons *a priori* ce qu'est la bonne manière d'enseigner ou, comme professeur, l'efficacité de notre pratique nous apparaît « naturalisée », hypostasiée, et devient un *a priori*. Comme professeur, nous mettons en œuvre *in situ* cette manière d'enseigner, puis, comme chercheur, nous analysons, et nous concluons, *a posteriori* que c'est une bonne manière d'enseigner en nous appuyant sur notre analyse *a priori*. Rien n'exclut que cet enchaînement heureux existe, mais, pour s'en assurer, cela requière un travail spécifique, en particulier celui des implicites dans la recherche conduite (Cohen-Azria & Sayac, 2009).

Méthodologiquement, un travail préalable à partir de l'observation d'autres classes que les nôtres, dans une posture non-interventionniste (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002), est favorable à travailler l'implicite de ses hypothèses sur l'enseignement et l'apprentissage, sur le choix de données recueillies et la réduction des données, sur le choix et la mise en œuvre des catégories d'analyse ou

d'un codage, etc. Dans le déroulement de son dispositif méthodologique, un chercheur-professeur se trouve confronté, à la fois, à des finalités immédiates (le travail quotidien de la classe, le travail de revue de littérature ou de séminaires, etc.) et à des finalités globales (réussir l'année scolaire, répondre à ses questions de recherche, etc.). La réussite du dispositif méthodologique, en particulier sur le long terme, requiert d'accorder une même importance aux finalités immédiates et aux finalités globales. Pour ce faire, mettre en œuvre un principe méthodologique de *suspension du jugement* (Chevallard, 1999) y est favorable. Pour tenir ensemble finalités immédiates et finalités globales, des moments de suspension du jugement sont nécessaires pour agir simplement comme chercheur ou comme professeur pour ensuite juger de ce qui s'est passé depuis la posture de chercheur-professeur. Cette communication développe les éléments méthodologiques pour réussir ce qui vient d'être énoncé et envisage, également, la posture de chercheur-professeur au sein d'une collaboration avec d'autres professeurs.

Références bibliographiques

- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221–265.
- Cohen-Azria, C., & Sayac, N. (2009). *Les méthodes de recherche en didactiques : Tome 3, Questionner l'implicite*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Jodry, G., Loïc, F., & Hervé, K. (2013). Vers un établissement apprenant? *Troisième colloque international de l'ARCD*, Marseille, 9-12 janvier.
- Kerneis, J. (2014). Fonder des pratiques d'enquête grâce au numérique. *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*, Paris, 25-27 juin.
- Santini, J. (2013). Une étude du système de jeux de savoirs dans la théorie de l'action conjointe en didactique. *Education & Didactique*, 7(2), 69-94.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Bruxelles: De Boeck Université.