

Chapitre 1

Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles

Bernard Wentzel

Introduction

Dans le contexte actuel de la formation des enseignants au niveau tertiaire¹ ou universitaire, l'essor de la recherche dans la vie des institutions chargées de cette mission constitue une étape importante, et sans doute non encore aboutie, d'un processus de professionnalisation. Plus qu'un symbole destiné à contenter les militants d'une formation prioritairement académique dans le débat d'idée qui accompagne en continu le mouvement de professionnalisation de la formation, plus que l'indicateur d'une « qualité » voulue et devenue incontournable, l'essor de la recherche renvoie à des enjeux considérés aujourd'hui comme fondamentaux. Même si beaucoup s'accordent à dire que les relations possibles entre recherche et formation sont encore largement à explorer, certains de ces enjeux ont été définis a priori pour orienter la rénovation des institutions de formation des enseignants et ils ont pris, d'une certaine manière, la forme de postulats posant d'emblée une problématique à l'épreuve de l'empirie.

Retenons, à titre d'exemple – et parce que cela constitue des pistes de travail intéressantes bien plus qu'un ensemble de postulats – que l'efficacité d'une formation tertiaire ancrée dans les réalités professionnelles, la richesse et la diversité des pratiques mises en oeuvre au sein d'une institution ayant pour mission première de former les futurs enseignants, tout comme les capacités de celles-ci à s'adapter, voire à se réformer, dépendent des apports constants de la recherche scientifique et pédagogique. Plus concrètement, le développement d'une politique, d'activités et d'équipes de recherche, l'émergence de nouveaux profils de formateurs, ou encore la mise en oeuvre de programmes de formation à et par la recherche dans le cursus initial des futurs d'enseignants, sont autant de formes d'opérationnalisation de la place de la recherche et constituent différents niveaux de retraduction du mouvement international de professionnalisation de l'enseignement.

Nous nous centrons dans cette contribution sur l'intégration de la recherche dans les programmes de formation initiale des enseignants. Elle y apparaît sous forme d'objectifs, de dispositifs, de contenus et de démarche personnelle de recherche. En

1 La tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse a intégré un processus de professionnalisation ayant notamment abouti à la création des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) se substituant aux anciennes Écoles Normales à partir des années 2000. Notons que les enseignants peuvent également être formés à l'Université en Suisse. Les approches comparatives internationales entre différents systèmes de formation des enseignants peuvent mettre en évidence que *tertiarisation* et *universitarisation* ne peuvent être définis comme un seul et même processus. Le jeu « politique » des retraductions nationales, voire locales, influence un mouvement de professionnalisation qui peut de plus en plus difficilement être défini selon des normes internationales.

effet, l'obtention du diplôme, à caractère professionnel, est liée à la réalisation d'une production de recherche sous l'appellation fréquente de « mémoire professionnel ». L'idée de praticien réflexif est étroitement liée à cet angle d'approche des relations entre recherche et formation, notamment dans le contexte suisse de tertiarisation. Plus globalement, le paradigme réflexif constitue un cadre de référence incontournable du processus de professionnalisation et d'une délimitation d'un modèle de l'enseignant professionnel. La (re) composition identitaire (Guillot, 1998), amorcée depuis la fin des années quatre-vingt correspond, d'un certain point de vue, à la conception d'un enseignant capable de s'adapter, aux réalités évolutives d'un système éducatif, en construisant, durant toute sa carrière, de nouvelles compétences professionnelles par la pratique et l'adoption de postures réflexives. Notre réflexion porte alors sur la mise en relation entre l'idée – et même l'identité – d'un praticien réflexif et des pratiques de recherche en formation professionnelle. L'existence et l'exigence d'un triangle virtuel reliant formation, recherche et réflexivité ont donné lieu à différentes formes d'opérationnalisation qui ont inspiré notre réflexion et nos pratiques.

Après avoir rappelé les bases du cadre conceptuel « dominant » lorsqu'on aborde la réflexivité en formation et introduit certains questionnements, nous reviendrons sur certaines notions telles que **l'habitus réflexif**, **formation à la recherche** et **formation par la recherche** parce qu'elles nous semblent devenues incontournables dans la perspective d'une exploitation empirique de ce triangle virtuel. C'est ce que nous avons fait, au cours des dernières années, pour aboutir ici à la proposition d'un énoncé de compétences réflexives de l'enseignant qui fait le choix d'occuper une posture d'**être en recherche**.

1. LA RÉFLEXIVITÉ : VERS UN MODÈLE D'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

La rhétorique de professionnalisation a introduit comme postulat qu'il n'est plus possible de considérer – même si cela est encore fortement ancré dans l'imaginaire social – qu'il suffit de maîtriser une connaissance pour pouvoir enseigner. C'est en adhérent, entre autres à ce postulat que la plupart des référentiels de compétences des enseignants valorisent, implicitement ou explicitement, une réflexion dans et sur la pratique. Selon un principe d'alternance, la formation initiale, de niveau tertiaire, est axée à la fois sur la théorie, la recherche, et sur la pratique professionnelle. L'émergence d'une figure du *praticien réflexif* oriente les débats actuels sur l'identité enseignante et sur un modèle de professionnalité, tout en contribuant au mouvement continu d'adaptation de la formation professionnelle dans le cadre d'une alternance entre théorie et pratique. Ainsi, les étudiants en formation apprennent à s'engager dans des démarches réflexives, à partir de leurs activités d'enseignement, en vue de développer de nouvelles compétences (CDIP, 2003).

1.1 Un best-seller au service de la formation des enseignants

Tout n'a sans doute pas commencé avec Donald A. Schön même si, comme le soulignait justement Paquay et Sirota (2001), son ouvrage « *The reflective practitioner* » est devenu incontestablement un best-seller dans le domaine de l'éducation et de la formation. L'impact considérable de cet ouvrage tient sans doute au fait qu'il semble avoir ouvert une brèche épistémologique dans la façon de concevoir le fonctionnement des professionnels et leur formation. » (p. 5).

La popularité du concept de *praticien réflexif* a eu notamment pour effet direct son opérationnalisation sous différentes formes, entre analyse des pratiques, démarches de résolution de problèmes, pratiques d'écriture diverses, réalisation de travaux de recherche, etc. En formation des enseignants, le champ de l'analyse des pratiques est même devenu un terrain privilégié et sans doute favorable à la mise en œuvre d'un nouveau « modèle de l'enseignant professionnel » (Lang, 1999), tout en générant un cadre conceptuel pouvant absorber pour mieux la préciser, l'idée de réflexivité. Les travaux menés par Marguerite Altet ont largement contribué à préciser cette filiation possible pour le praticien réflexif dans des dispositifs de formation.

La réflexivité, fer de lance de la professionnalisation de la formation des enseignants, semble devenue tout à la fois pratique de pensée, manière de penser sa pratique et manière d'agir tout en pensant à ce que l'on fait. Les enjeux d'une pratique de pensée réflexive se déclinent ainsi en termes de d'effets de formation, de formalisation de savoirs d'expérience ou plus précisément d'une expérience acquise en savoirs incarnés, de développement professionnel, ou encore d'adaptation et d'ajustement in situ lors d'une réflexion dite « en action ». L'engouement pour le *paradigme réflexif* a sans aucun doute favorisé l'émergence de nouveaux questionnements scientifiques autour d'une épistémologie de la pratique. Le praticien s'est vu promu acteur principal de la construction et la formalisation de savoirs dits professionnels, à certaines conditions : l'existence, facilitée dans le cadre de formations alternées, d'espaces de pensée dans et sur la pratique et espaces d'allers et retours « pratique-théorie-pratique » (Altet, 1996); un accompagnement dans la structuration de schémas cognitifs indispensables à une pensée réflexive professionnalisante; la mobilisation de ressources, d'outils guidant la réflexion, et plus globalement un « savoir-analyser » (Altet, 2000); un positionnement de soi, en tant que professionnel, sur lequel nous nous attarderons particulièrement ici et que nous nommons « être en recherche ».

Pour autant une démarche, même quotidienne, de pensée dans et sur sa pratique ne suffit pas à garantir une posture réflexive. Nous pouvons aisément postuler, sans risquer de nous engouffrer dans une impasse épistémologique, que tout praticien de l'enseignement pense à sa pratique professionnelle avant, pendant et après le temps de l'action. Cela ne suffit pas pour autant à faire de lui un praticien réflexif. L'hypothèse selon laquelle la pratique réflexive se prolonge au-delà du cadre potentiel favorable que constitue un dispositif de formation initiale ou continue, reste largement à travailler et surtout à valider. Les notions de *réflexion dans l'action* et de *réflexion sur l'action*, définies dans les travaux de Schön puis réinvesties très souvent dans une littérature abondante sur la réflexivité enseignante, permettent de situer le contexte des pratiques quotidiennes de pensées sur la pratique, mais elles laissent de nombreux questionnements en suspens, aussi bien sur un plan théorique que dans la réalité de l'exercice d'une profession.

Soutenant l'idée d'un espace à occuper par la recherche, au même titre et en complément de celui investi par l'analyse des pratiques pour favoriser la construction de compétences nécessaires à la réflexion dans et sur l'action, nous abordons ici certains de ces questionnements sous angle de l'articulation entre réflexivité, recherche et formation.

1.2 Réflexion en cours d'action, réflexion a posteriori

Plusieurs modèles précisant l'idée de réflexivité postulent un décalage entre la réflexion et l'action à la base des distinctions entre *réflexion dans le feu de l'action* et *réflexion a posteriori*. Comme l'a rappelé Perrenoud (2001), ces distinctions sont toutefois assez floues, « Les travaux de Schön fourmillent d'exemples pris dans divers métiers, mais les fonctionnements mentaux sous-jacents sont assez souvent conceptualisés à l'aide du sens commun » (p. 30). La distinction entre une activité de l'esprit en cours d'action ou a posteriori est fondamentale, au niveau des compétences cognitives, des concepts en jeu pour décrire des processus mentaux différents, et nécessairement de l'opérationnalisation des dispositifs de formation à la réflexivité : « la « réflexion-dans-l'action » est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur et la « réflexion-sur-l'action » se fait dans un retour analytique sur une interaction passée. » (Saint-Arnaud, 2001, p. 19)

Les regards analytiques que nous avons pu porter sur différents dispositifs de formation ainsi que la traversée d'une littérature scientifique consacrée à la réflexivité enseignante nous ont conduit à considérer que cette distinction reste trop peu questionnée et explorée, conceptualisée puis exploitée en formation, entretenant par cela le flou, notamment par rapport aux enjeux de l'engagement de soi dans un dispositif d'analyse de pratiques, d'écriture formative ou encore de formation par la recherche.

Tentons un exposé synthétique, avec les limites que cela comporte, du problème posé dans le cadre qui nous intéresse ici : l'articulation entre réflexivité, recherche et formation. Admettons tout d'abord que l'objet d'une posture réflexive reste souvent le même : sa propre action dans un contexte donné. *L'action* est précisément à entendre comme « la mobilisation d'une combinaison inédite de routines (intérieurisation d'une séquence d'activité) et d'inédit (combinaison non expérimentée) n'ayant de sens que par rapport à l'acteur concerné, et plus particulièrement à ses expériences antérieures, et par rapport aux traces supposées (structures opératives) qu'elles ont laissées dans sa personnalité. » (Barbier, 2001, p. 18). L'approche transversale de l'action proposée par Barbier nous semble d'autant plus éclairante lorsque l'auteur précise que « L'action ne se limite pas à l'action manifeste, c'est-à-dire observable. Penser, percevoir, dire, présentent les mêmes caractéristiques que les actions observables. » (p. 24). La pensée participe de l'action observable du praticien, elle en est même une dimension invisible, particulièrement « lorsque des gestes intuitifs et spontanés ne produisent pas les résultats escomptés » (Schön, 1996, p. 108). La réflexion en cours d'action – en admettant ici de la rapprocher, comme le fait Schön, d'une pensée qui accompagne et qui guide l'action – vise l'adaptation voire l'anticipation par une prise d'information continue et par des processus de décisions indispensables à l'acte de transformation du réel, « sans recours possible à des avis externes » (Perrenoud, 2001, p. 33). Elle est un processus d'autorégulation à visée pragmatique.

La posture du sujet dans son rapport au monde et à l'action, les processus mentaux, le caractère privé ou interactif de la réflexion et, bien entendu la temporalité différent entre : le « contrôle réflexif » – qu'il serait peut-être plus pertinent de nommer contrôle réfléchi – permettant d'apporter les ajustements nécessités

par une situation ; une démarche réflexive a posteriori faisant appel, en premier lieu, à la capacité des acteurs à rendre compte eux-mêmes de leurs pratiques. Contrairement aux apports de Perrenoud (2001) ayant largement contribué à clarifier ces différences, les travaux initiaux de Schön (ou leur traduction en langue française, voir notamment à ce sujet : Saint-Arnaud, 2001), servant encore souvent de cadre de référence à un paradigme réflexif très présent dans le champ de la formation, entretiennent une certaine ambiguïté à ce sujet. C'est notamment le cas quand l'auteur souligne que lorsqu'« un praticien réfléchit en cours d'action et sur son agir professionnel, les objets de sa réflexion sont aussi variés que le sont les sortes de phénomènes qui s'offrent à lui et les systèmes de savoir pratique qu'il utilise en face d'eux. Il peut réfléchir sur les normes tacites et les appréciations qui sous-tendent un jugement ou sur les stratégies et les théories implicites à tel type de comportement. » (Schön, 1994, p. 90). A l'évidence, un processus de réflexion en cours d'action, en situation d'enseignement, atteint rapidement une forme de saturation face à l'échéance sans cesse renouvelée que constitue la prise de décision et l'obligation d'un certain résultat. D'ailleurs, ce processus dans l'instant, a en premier lieu du sens par rapport aux décisions à prendre et aux actions à privilégier face à des incidents ou tout autre événement déclencheur. La pensée et toute activité cognitive génératrice d'actes concrets comme par exemple les décisions qui orientent ces actes, tout autant que l'ensemble des manifestations visibles d'un agir communicationnel, sont des composantes de l'action. A ce niveau, il est utile de distinguer l'activité mentale de l'enseignant expérimenté, qui lui permet d'agir et de prendre des « microdécisions » (Perrenoud, 1995) sans délai, de celle du débutant ou du stagiaire en formation passant, dans des situations analogues, par des phases d'hésitation sans pour autant pouvoir interrompre le flux des événements.

Le sens premier d'une « réflexion hors du feu de l'action » est certainement un retour critique sur sa pratique. Bien entendu, cela n'est pas tout. La réflexivité favorise l'explicitation et la formalisation d'un savoir d'expérience qualifié de professionnel puisqu'il s'est construit dans et à partir de la pratique de l'enseignant. Elle est considérée aujourd'hui comme un levier incontournable du développement professionnel (voir notamment Wentzel, à paraître) et, dans ce sens, elle doit « compenser la légèreté de la formation professionnelle »² (Perrenoud, 2001, p. 46). La réflexivité est aussi – et c'est l'approche que nous privilégions dans cet article – une démarche de recherche assidue, voire quotidienne, pas nécessairement avec des objectifs scientifiques, mais avec des outils qui le sont ou s'en rapprochent. Le positionnement d'*être en recherche* du praticien réflexif s'actualise dans certains espaces qui permettent de prendre le temps de convoquer différents savoirs, instruments et processus de questionnement qui nourrissent la compréhension, voire l'explication de certains phénomènes rencontrés, l'identification des schémas et des logiques personnelles qui ont guidé l'action, l'évaluation de sa pratique et de ses effets sur la situation et sur les sujets-autres, sous l'angle par exemple de l'efficacité ou de l'éthique. Nous avons par ailleurs abordé l'articulation entre

2 Nous adhérons sans réserve au propos de l'auteur en le resituant dans le contexte de l'époque (le mouvement de professionnalisation de la formation des enseignants s'est bien entendu considérablement accéléré au cours des dernières années) et en tenant compte d'une argumentation particulièrement intéressante développée dans l'ouvrage (Perrenoud, 2001).

instruments de recherche et pratiques réflexives (Wentzel, 2009). La distinction entre les temporalités et les postures de réflexion en cours d'action ou a posteriori, alimente un débat omniprésent en formation des enseignants, sur l'articulation, voire le clivage entre théorie et pratique.

1.3 La réflexivité en formation : vers un conflit de savoirs ?

L'introduction du paradigme réflexif a « contribué à mettre le projecteur sur les savoirs que les praticiens tirent de leur pratique » (Beckers, 2007, p. 122) et à réinterroger un clivage entre des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience. En effet, au cours des dernières années, la dialectique théorie-pratique a alimenté de nombreux chantiers de recherche et débats sur la professionnalisation de la formation des enseignants, en lien notamment avec la question des savoirs construits et mobilisés par le professionnel. Certains éléments d'analyse ont recensé des critiques récurrentes dans de nombreux pays, particulièrement dans le discours des acteurs de l'enseignement, à l'égard d'une offre de formation professionnelle considérée comme trop théorique et inappropriée pour préparer efficacement les jeunes enseignants à débiter leur carrière. La problématique ne porte pas seulement sur le rapport à la formation initiale, mais plus globalement sur l'engagement dans différents processus formatifs basés notamment sur la réflexivité, sur l'implication de soi dans des démarches de recherche, et visant le développement de savoirs singuliers, au sens proposé par Beillerot (2000). Le savoir est défini par l'auteur comme « ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci (imitation, imprégnation, identification, effet de l'action pédagogique, etc.), le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques. » (p. 17)

Les « conflits de savoirs en formation des enseignants » (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) – puisque c'est de cela dont il est souvent question lorsqu'il s'agit de recueillir l'adhésion des praticiens de l'enseignement à la multiréférentialité et la diversité des savoirs articulés à la pratique – réactivent la discussion sur la place de la recherche dans la professionnalisation des enseignants. La classification et la hiérarchisation de différents savoirs selon leur statut épistémologique et leur utilité dans la pratique sont une des manifestations visibles de ce que nous nommons par ailleurs *malentendu d'un transfert* (Wentzel, 2005) au travers d'une conception applicationniste du rapport entre théorie et pratique. Les typologies ne manquent pas aujourd'hui pour distinguer et définir les différents savoirs en jeu. Rappeler aux acteurs concernés qu'une grande partie de ces savoirs ne sont pas directement applicables dans la pratique est une nécessité d'un discours sensé sur la professionnalisation. Mais l'affirmer haut et fort ne suffit pas, dans une posture de chercheur ou de formateur d'enseignant. Cela peut au mieux renforcer les positions de quelques praticiens ayant déjà acquis la conviction de l'utilité de la recherche, sous différentes formes, pour s'engager dans des démarches réflexives. Mais le plus souvent, dans une jeune structure sociale rénovée par le processus de tertiarisation, où se croisent et se côtoient des acteurs remplissant des fonctions différentes et voulues complémentaires, cette affirmation comme toute prise de position par rapport à la recherche, permet de classer les individus dans une communauté de pratiques. En effet, « les savoirs renvoient à des « communautés

de pratiques » qui sont aussi des communautés épistémiques basées sur le partage de connaissances et de croyances. On peut ainsi penser les relations entre savoirs comme des relations entre groupes sociaux : relations de conflit, de concurrence, de déni mutuel, mais aussi pourquoi pas, de complémentarité ou de « confrontation constructive » (Perrenoud & al., 2008). Affirmer qu'un haut niveau de maîtrise de savoirs académiques est une nécessité pour le praticien de l'enseignement, est donc insuffisant, tout comme brandir le même savoir comme symbole ayant contribué à dessiner un modèle de l'enseignant professionnel. En faire la démonstration est pratiquement mission impossible et développer une rhétorique bien rôdée et persuasive n'est qu'illusion tant il est difficile de stabiliser une typologie des savoirs, tant il est ardu de rendre perceptible les rapports complexes entre savoirs et action, et enfin, tant la notion de « savoirs issus de la recherche »³ ne veut pas dire grand-chose pour le praticien qui trouve dans le concept de « théorie » un fourre-tout adéquat pour rendre compte du caractère inopératoire de certains savoirs acquis en formation. Faire vivre avant de faire croire – comme si l'idée de praticien réflexif ne pouvait finalement pas se départir d'une perspective constructiviste – est sans doute une voie praticable.

La question du rapport analytique à l'action et de ses conséquences possibles sur la pratique, pouvant s'apparenter sous certaines conditions à une démarche de recherche, contribue à réinvestir la dialectique théorie-pratique sous l'angle d'un thème récurrent dans l'histoire de la philosophie : l'idée de concurrence entre théorie et expérience. Postuler d'emblée la primauté du savoir théorique n'a aucun sens. La confrontation et la complémentarité entre des savoirs différents se construisent dans une activité cognitive, voire sociocognitive, dans des espaces et des temporalités qui permettent cette mise en concurrence. Ainsi, l'introduction d'une certaine conceptualisation dans le rapport à l'expérience permet de dépasser l'enfermement intime d'une relation à un réel singulier sur lequel chaque professionnel a pour mission d'agir. Dupuis (2002) définit l'expérience comme « une « transaction » avec l'environnement naturel et humain, et elle s'organise en s'amplifiant selon les deux principes de *continuité* (principe longitudinal de l'expérience qui l'intègre dans le développement), et d'*interaction* (principe latéral de l'expérience qui la coordonne à d'autres expériences). L'auteur rappelle également, en référence à l'étymologie, la polysémie de l'expérience se rapprochant de l'idée de traversée (*peirô* : traverser) « associée à celle d'épreuve (*peira*), et même de danger qui conduit à chercher une issue (*poros* : gué ou passage) » (p. 155). L'expérience constitue une dimension essentielle de la vie humaine et plus précisément de la vie professionnelle : « « *avoir de l'expérience* », c'est *avoir vécu une vie suffisamment riche pour ne pas se laisser surprendre par un événement inattendu* » (Barberousse, 1999, p. 11). La durée et la variété des situations professionnelles rencontrées sont indispensables pour « *avoir de l'expérience* » ou plus exactement pour structurer une « *expérience acquise* » (Mialaret, 1996, p. 166). Les postures du sujet et la diversité des savoirs rencontrés ou construits durant la

3 Perrenoud et al. (2008) abordent cette question de manière particulièrement intéressante : « Les savoirs issus de la recherche ne sont pas d'un seul tenant. Elle produit des théories fondamentales des processus d'enseignement-apprentissage, mais aussi des savoirs plus instrumentaux, à travers la recherche appliquée, la recherche-développement, la recherche-action, la recherche-formation ou plus récemment les « recherches collaboratives » (p. 9).

traversée ne le sont pas moins. Dans cette perspective, « *l'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le « vérifier », de l'expérimenter* » (Dubet, 1994, p. 93). Faire de l'expérience une activité cognitive ne va jamais de soi. Mobiliser des savoirs issus de champs variés, pour lire et comprendre le réel, n'est pas immédiatement à la portée du praticien même s'il a vécu préalablement une expérience de formation universitaire. Alors que l'analyse des pratiques, l'écriture formative, *l'entretien d'explicitation*, ou encore *l'entretien en autoconfrontation* renvoient généralement à d'autres postures, une formation à et *par* la recherche s'inscrit pleinement dans cet enjeu de rencontre entre des savoirs théoriques et l'expérience, au sens ici d'une réappropriation du vécu.

2. FORMATION À LA RECHERCHE ET FORMATION *PAR* LA RECHERCHE : VERS UNE CERTAINE IDÉE DE LA RÉFLEXIVITÉ

L'initiation à des pratiques de recherche en formation professionnelle, aboutissant souvent à la réalisation d'un travail de recherche souvent appelé « mémoire », vise le développement de compétences réflexives, une articulation significative entre théorie et expérience de la pratique, ou encore une meilleure compréhension du monde sur lequel le professionnel agit quotidiennement. Pourtant, les relations entre recherche et formation professionnelle sont souvent décrites en termes de complexité ou de difficultés récurrentes. Cela tient notamment au fait qu'elles « constituent deux univers distincts par le statut social de leurs acteurs respectifs et par les finalités qu'elles poursuivent » (Clerc, 2009, p. 5). Le rapport spécifique aux savoirs qu'entretiennent ces différents acteurs constitue un élément déterminant pour différencier des postures que nous nommerons ici : *recherche scientifique* et de *recherche quotidienne* (Clerc, 2009 ; Etienne, 2009). Notre position n'est pas de reprendre ou de soutenir l'idée d'une rupture épistémologique. Bien au contraire, entre ces « deux univers distincts » la circulation des savoirs, des concepts, des expériences, et même de formes interprétatives aussi diverses que les acteurs qui les portent, sont au fondement des relations entre recherche et formation.

2.1 Le praticien réflexif : entre recherche scientifique et recherche quotidienne

Le modèle académique de construction de la connaissance, souvent perçu comme ésotérique par les praticiens de l'enseignement que nous sommes amenés à former, ne trouve pas naturellement sa place dans un dispositif de formation des maîtres.

La formation à la recherche et plus précisément, les cours de méthodologie puis la réalisation d'un mémoire professionnel, ont certainement acquis une légitimité, mais celle-ci demeure précaire, voire réversible malgré une présence universitaire de plus en plus marquée dans les institutions de formation des maîtres. Tout formateur d'enseignant amené à dispenser des cours de méthodologie de recherche sait qu'il lui faut être prêt chaque année à construire une argumentation cohérente autour d'une question fondamentale et tout aussi légitime que la place de la recherche elle-même dans un dispositif de formation : *à quoi ça sert ?*

La connaissance scientifique que produit notamment la recherche en éducation ne peut être systématiquement et directement mise en relation avec une certaine pratique. Les finalités ne sont sans doute pas les mêmes entre la recherche et

la formation, mais les travaux récents dans le domaine de l'épistémologie des sciences sociales nous rappellent aussi que le clivage trop systématiquement mis en avant entre d'un côté l'univers de la théorie et de l'autre celui de la pratique n'a finalement que peu d'intérêt, au moins dans le champ que nous explorons. Il semble néanmoins avoir un sens pour les acteurs qui le portent et le colportent au travers de leur discours. Ne serait-il pas plutôt la conséquence d'un espace de rencontre et de co-construction de sens, trop souvent laissé vacant et inhabité ou d'une rhétorique parfois laconique voire lacunaire pour expliquer à quoi cela sert d'être initié à la recherche lorsqu'on aspire à une carrière dans l'enseignement primaire ou secondaire ?

La théorie ne se construit pas en dehors de l'espace et du temps, faire de la recherche est aussi une pratique reposant sur un lien étroit avec l'expérience et avec les phénomènes qu'il s'agit de tenter d'expliquer, de comprendre et d'interpréter. Pour la pratique d'enseignement, la finalité n'est pas la même, c'est-à-dire qu'elle ne vise pas la production de connaissances scientifiques. Néanmoins, l'acte éducatif ou action de transformation du monde prend appui, non seulement, sur un répertoire de savoirs et d'outils, mais également sur l'observation, l'analyse, l'interprétation du réel et des effets de son action. Une démarche de *recherche quotidienne* existe dans la pensée réflexive, et plus globalement dans l'identité professionnelle du « praticien-chercheur ». Elle est une étape dans la formalisation de savoirs professionnels, et dans la structuration d'un « agir intelligent » (Schön, 1996) et efficient. La distinction à opérer en matière d'objectifs, de finalités et de pratiques, nécessite de préciser que la légitimité d'une *formation à la recherche* des futurs enseignants repose sur son intégration dans un processus de *formation par la recherche*. Etienne (2009), tout en soulignant les tensions, les ambiguïtés, voire les controverses que cela peut générer, résume sans doute de la manière la plus claire possible une réalité épistémologique lorsqu'il rappelle « la tendance à la confusion qui s'empare des meilleurs esprits quand ils partent de fausses évidences : toute recherche n'est pas scientifique ! ».

Comme le souligne Françoise Clerc (2009) :

si les critères d'une recherche scientifique en tant que processus de production, transmission et application de savoirs nouveaux font traditionnellement l'objet d'un accord, l'émergence d'un nouveau paradigme liant action, production de savoirs et construction des sujets humains semble bousculer le consensus. [...] Pour un certain nombre d'acteurs (formateurs et formés), le modèle traditionnel apparaît comme un idéal inaccessible, éventuellement inhibant, alors que les pratiques de formation s'accommodent parfaitement du nouveau paradigme. (p. 6)

Malgré l'opacité de certains processus de productions de savoirs, les typologies ne manquent pas pour catégoriser différentes formes de recherche ou postures scientifiques. Nous rendons seulement compte ici d'un très petit nombre de ces manières de concevoir ou de pratiquer la recherche, en fonction des proximités envisageables avec la réflexivité et l'action du praticien de l'enseignement, sans pour autant chercher à mettre en exergue des liens plus ou moins réalistes ou plus ou moins superficiels entre la production de connaissances et l'action pédagogique.

Pour l'enseignant, comme pour tout acteur engagé dans un métier de l'humain, d'autres formes d'actions précèdent, puis suivent, celles qui visent à agir directement sur le monde pour le transformer. Elles peuvent être guidées par des postures de chercheur comme celles proposées par Schurmans (2006a) qui nous semblent particulièrement pertinentes pour poser les bases d'une articulation entre recherche et formation, production de connaissances et action. Les trois postures, *explicative*, *interprétative* et *compréhensive*, définies par l'auteure nous donnent à voir l'esquisse d'une identité de praticien réflexif. Elles nous invitent également à considérer que tout ne se situe pas sur un plan méthodologique dans une formation à la recherche, même pour de futurs enseignants. La question est épistémologique, identitaire avant d'être praxéologique. Même si l'enseignant et le chercheur ne remplissent pas la même mission sociale, leur rapport au réel présente certaines similitudes, plus ou moins marquées en fonction des temporalités de la réflexion par rapport à l'action. La référence aux travaux de Schurmans nous est aussi utile pour défendre l'idée selon laquelle la réflexivité ne peut se limiter à décrire les difficultés rencontrées dans sa pratique, ni même à porter un regard critique sur celle-ci, contrairement à ce que nous avons pu observer dans de nombreux dispositifs mis en place dans des institutions de formation des maîtres. La posture scientifique n'est bien sûr pas la posture du professionnel, mais elle l'alimente, elle contribue à la structuration d'un habitus réflexif. Nous n'excluons pas pour autant la description, elle est une étape nécessaire, même si insuffisante dans le cheminement réflexif du professionnel. La description n'est pas pour autant une simple formalité ou exercice d'esthétisme. En cela nous la rapprochons de ce que Gérard Fath (1996) nommait dans le cadre de la mise en place de pratiques d'écriture avec des enseignants, *dire*, *authentiquement*, *avant d'analyser* : « en utilisant l'écriture, on ne produit pas la pratique comme un objet bien circonscrit qu'il n'y aurait qu'à analyser. Si *analyser* veut dire *décomposer* et *juger*, l'écriture à propos d'activités professionnelles enseignantes ouvre un chantier où le praticien doit d'abord se poser en énonciateur, souvent multiple et éclaté. En somme, la pratique est une nébuleuse avant d'être une séquence comportementale précise. » (p. 57).

La délimitation des formes de recherche proposée par Van der Maren (2003, 2006) mérite sans aucun doute d'être retenue, notamment parce qu'elle pose concrètement la question du rapport à l'action et, par là même, esquisse un certain nombre de pistes pour définir la place et les formes de la recherche dans un dispositif de formation des maîtres. Même si les clivages qu'il dresse entre une recherche fondamentale et recherche appliquée reposent sur des positions épistémologiques qui méritent d'être discutées⁴ – et elles l'ont d'ailleurs été (voir notamment : Crahay, 2006, p. 43) – il propose un panorama précis de différentes manières d'avoir une activité de « recherche pédagogique ». Au niveau méthodologique, à partir de conseils, voire de prescriptions, de sa présentation des recherches,

4 Il accentue, au risque parfois de caricaturer, certains « traits » de ce qu'il nomme « recherche scientifique à visée nomothétique » afin de marquer l'opposition avec une recherche pratique : « Par son but, la recherche pédagogique, en tant que recherche pratique, s'oppose à la recherche scientifique à visée nomothétique. Pour cette dernière, qui vise la construction, la contestation et la vérification d'énoncés théoriques, le terrain des pratiques n'est parfois qu'un prétexte, un alibi pour justifier le discours théorique » (2003, p. 39).

évaluative, -action, -intervention (2003), il en fait une voie praticable pour le professionnel de l'enseignement qui est très rarement un chercheur professionnel. Su un plan épistémologique, la distinction qu'il propose en 2006, entre recherche nomothétique, recherche appliquée et recherche pédagogique semble pouvoir contribuer à poser certaines bases d'une formation à la recherche pour des futurs enseignants. L'émergence du nouveau paradigme, mentionné par Clerc, s'est également manifesté par des propositions et des mises en œuvre de recherches réunissant les acteurs appartenant à des communautés de pratiques différentes. Le modèle de la *recherche collaborative* peut se voir légitimé et ainsi trouver une place dans des institutions tertiaires visant à intégrer la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. En effet, la réunion entre des chercheurs et des professionnels de l'enseignement, autour de questionnements liés à la pratique, représente une voie possible pour permettre au praticien réflexif d'entrer dans une démarche de recherche. Selon Desgagné (1997), l'idée de recherche collaborative prend appui sur trois énoncés :

1. L'approche collaborative suppose une démarche de coconstruction entre les partenaires concernés ;
2. Elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens ;
3. Elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. A l'horizon de ces trois énoncés se profile une vision socioconstructiviste du « savoir » à développer, et cela, à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation. (p. 371)

En complément, voire en substitution sous l'angle épistémologique, nous considérons que la réflexion menée par Barbier (2008) sur les rapports entre recherche, action et formation, constitue aujourd'hui un apport considérable, une entrée à privilégier pour accompagner le travail des concepteurs de programmes de formation à la recherche, les formateurs d'enseignants, ou encore les directeurs de mémoires professionnels. Sa délimitation des activités mentales développées par des sujets engagés dans de nombreuses actions, précise l'idée de réflexion en cours d'action : « En même temps qu'ils agissent, les sujets développent donc notamment une activité continue de reconnaissance, de compréhension et d'interprétation du monde, qui met en jeu un grand nombre de constructions mentales antérieures. Ce qui est socialement désigné comme « connaissances » (au pluriel) relève le plus souvent de ces constructions mentales antérieures. » (p. 50). Nous renvoyons ici le lecteur à « la diversité des formes sociales de la recherche » (p. 57) présentée par Barbier en prenant comme point de repère la « fonction des savoirs qu'elles ont pour ambition dominante de produire » (p. 58). Les recherches en établissement de données, en intelligibilité, en optimisation, y apparaissent comme autant d'éléments de compréhension des différents enjeux d'un engagement de soi dans une démarche de recherche. La mise en place d'une formation à la recherche a besoin de symboles, d'une culture partagée, mais aussi d'un discours clair et argumenté sur les différentes formes possibles d'appropriation de la recherche par

le professionnel de l'enseignement. Ce discours devient de plus en plus présent et précis dans une littérature scientifique qui questionne les liens entre recherche et formation. Il convient donc de s'en inspirer, même et surtout dans une logique d'opérationnalisation.

2.2 Formation à la recherche et formation *par* la recherche : une distinction à préciser

La distinction entre formation à la recherche et formation *par* la recherche ne constitue pas une vue de l'esprit, ni même un jeu avec les mots qui n'aurait d'autre intérêt que de procurer du plaisir à celui qui aurait tendance à en abuser. Par ailleurs, elle ne pose pas les bases d'un clivage, bien au contraire. Le rôle sémantique de la préposition, dans le cas présent, renvoie à l'objet même de ce texte : préciser, sous différents angles, les liens à entretenir ou à développer entre formation et recherche.

Il ne faut sans doute pas perdre de vue que l'objectif général d'une présence de la recherche dans les programmes de formation n'est pas de former des chercheurs en éducation, mais des enseignants, capables de conduire des projets de recherche orientés vers leur mission d'enseignement, de comprendre les résultats de la recherche et de les transposer dans leurs futures pratiques en classe.

La prolifération d'ouvrages ou guides pratiques pour mener une démarche de recherche a favorisé la stabilisation de savoirs méthodologiques, permettant à chacun d'entrer dans une démarche de recherche à partir de différentes postures et bien entendu avec plus ou moins de succès lorsqu'il s'agit d'investir l'espace de transition, cette « zone frontière entre le savoir méthodologique et la pratique d'une action de recherche. Un espace de transition que l'on a confié à la compétence pédagogique du directeur de mémoire, mais que ce dernier a du mal à gérer. » (Tomamichel & Le Bouëdec, 2003, p. 18). L'accompagnement et les pratiques pédagogiques d'un directeur de mémoire jouent ici un rôle primordial, notamment pour faciliter le passage d'une logique de formation à la recherche, visant la construction de compétences de chercheur, à une dynamique de formation *par* la recherche qui s'inscrit dans un processus à long terme, de stabilisation de compétences réflexives propices à la réflexion sur l'action et, plus globalement, au développement professionnel. La dimension pratique d'une formation à la recherche consiste souvent à reproduire une succession d'étapes, de méthodes, pour mener à bien un travail de recherche, mais le contrat didactique mérite d'être clair. On ne vise pas la production de connaissances scientifiques dans ce type de travail de recherche. On tend à développer une posture envisageable face au réel, une manière d'être au travail, un habitus de praticien-chercheur.

La formation *par* la recherche est donc un processus continu qui doit favoriser, dans un premier temps, la construction de compétences réflexives grâce au transfert, dans différents contextes, des acquis d'une formation épistémologique et méthodologique à la recherche. Simultanément, ce processus vise l'acceptation de l'idée que son métier d'enseignant ne se vit pas que dans l'urgence du quotidien. Il exige, pour être viable dans la durée, des espace-temps de décompression, comme peuvent l'être des « espaces discursifs » (Paquay & Sirota, 2001; Wentzel, à paraître) de réflexivité. Cette idée s'adresse au moins autant aux décideurs politiques

s'appropriant et retraduisant une certaine conception de la professionnalisation qui, dans de nombreux contextes, est encore loin de faire de l'enseignement une profession. Dans un second temps, la formation *par* la recherche est un élément déterminant du développement de compétences professionnelles tout au long de la vie. Un état d'esprit et une certaine manière de concevoir son rapport au travail que la formation par la recherche peut contribuer à développer, prédisposent l'enseignant à mobiliser ses compétences réflexives dès que l'occasion se présente, voire même dans une conception interactionniste de la profession, à créer les conditions de la réflexivité au quotidien, et pas seulement face à des difficultés rencontrées dans la pratique.

L'émergence d'une posture d'*être en recherche*, que nous allons développer ensuite, ne peut se réaliser que par étapes dont la première est incontestablement une formation scientifique et une implication personnelle dans la réalisation d'un projet de recherche, non pas pour devenir chercheur, mais pour découvrir une autre manière de penser le monde, de le questionner, de le comprendre et de l'interpréter, d'agir pour contribuer à le transformer en tant que professionnel. Nous situons cette posture comme une composante de l'identité de ce que Lang (1999) nomme « Acteur social/critique » (p. 163).

3. ÊTRE EN RECHERCHE : DU CONCEPT D'HABITUS RÉFLEXIF À L'ÉNONCÉ DES COMPÉTENCES RÉFLEXIVES

La distinction entre *faire de la recherche* et *être en recherche*, même si les deux ne sont pas incompatibles, rend compte de deux positionnements : celui du chercheur et celui du praticien de l'enseignement. Nous avons par ailleurs développé et soutenu l'idée, notamment en nous appuyant sur nos travaux en cours, qu'un positionnement quotidien d'*être en recherche*, ne devient professionnel qu'en fonction des ressources mobilisées, des objectifs visés, du contexte et de l'espace de mobilisation permettant à une posture scientifique et une posture pratique de se rejoindre. C'est ce qui le distingue de « la réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait » (Perrenoud, 2001, p. 14). Nous avons pu retenir la nouvelle émergence d'un concept qui, tout en restant problématique, semble pouvoir préciser l'identité du praticien en recherche et, plus particulièrement les dispositions et compétences qui lui sont propres : l'*habitus réflexif*.

3.1 De l'habitus réflexif de l'enseignant...

Nous l'avons fait remarquer jusqu'ici, l'adoption de postures réflexives n'est jamais simple, aussi bien en formation initiale – même si l'aménagement d'espaces et de temps spécifiques y rend le contexte plus favorable – que dans la pratique quotidienne de l'enseignant débutant ou chevronné. Pour l'enseignant en exercice, la principale régulation de sa pratique « vient de la réflexion du praticien lui-même, à condition qu'il soit capable de se poser des questions, d'apprendre à partir de l'expérience, d'innover, d'observer, d'ajuster progressivement son action aux réactions prévisibles des autres. » (Perrenoud, 2001, p. 96). Nous considérons, en nous appuyant notamment sur les travaux de Perrenoud que le glissement, d'une formation à la recherche vers une formation *par* la recherche puis de la réalisation d'une démarche de recherche formative vers un positionnement quotidien d'*être*

en recherche s'opère à travers la structuration d'un habitus réflexif. « Développer la posture réflexive, c'est donc former l'habitus, favoriser l'installation de schèmes réflexifs » (Perrenoud, 2001, p. 76). Le niveau de complexité d'une réflexion en cours d'action ou hors du feu de l'action dépend même largement de cette structure. Néanmoins, affirmer cela revient à tout dire et ne rien dire à la fois. En effet, l'habitus « n'est pas accessible à l'observation : on ne peut le saisir, par définition, qu'à travers ses actualisations [...] l'habitus est ce dont il faut bien supposer l'existence une fois établies la régularité des pratiques et leur corrélation avec les conditions d'existence passées. » (Héran, 1987, p. 401). Par conséquent, en tant que dispositions intériorisées, « l'habitus intellectuel dont dépendent nos prises de conscience et nos analyses peut nous rester très opaque et fonctionner dans un inconscient pratique au même titre que nous ne savons pas exactement comment nous attachons nos chaussures et cassons un œuf ». (Perrenoud, 2001, p. 83). L'approche de la notion d'habitus, qui constitue encore aujourd'hui une référence incontournable, se trouve bien entendu dans les travaux sociologiques de Bourdieu. La définition de l'habitus y trouve toute sa cohérence dans une théorie des champs puisque « la relation entre l'habitus et le champ est d'abord une relation de conditionnement : le champ structure l'habitus qui est le produit de l'incorporation de la nécessité immanente de ce champ ou d'un ensemble de champs plus ou moins concordants » (Bourdieu, 1992, p. 102). Par contre, l'attribution de l'adjectif *réflexif* appelle à réinterroger le concept d'habitus qui s'éloigne irrémédiablement, à titre d'exemple, de l'« habitus petit bourgeois » (Bourdieu, 1979, p. 388). Avec une certaine infidélité à la pensée de l'auteur, s'il est une définition de l'habitus suffisamment ouverte pour intégrer les dimensions de formativité et de réflexivité inhérentes à l'idée que nous développons d'un praticien en recherche quotidienne, elle se trouve peut-être dans *Le sens pratique* (Bourdieu, 1980) : « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations » (p. 88). Globalement la proposition sociologique émergente d'un « individu réflexif » (Molénat, 2006), plus ou moins éloignée des travaux de Bourdieu, reste encore fragile pour pouvoir préciser le cadre conceptuel qui manque aujourd'hui dans la réappropriation et l'opérationnalisation du praticien réflexif de Schön.

Perrenoud a contribué à élargir le débat scientifique à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il a rappelé que la mobilisation de savoirs théoriques ou méthodologiques contribue à l'adoption de postures réflexives, mais ne peut y suffire. Une posture réflexive, dans le sens ici d'une posture quotidienne d'*être en recherche* « est de l'ordre de dispositions intériorisées, parmi lesquelles des compétences, mais aussi un rapport réflexif au monde et au savoir, une curiosité, un regard distancié, des attitudes, l'envie de comprendre » (Perrenoud, 2001, p. 76). Comme nous le signalions précédemment en d'autres termes, entre « état d'esprit ou culture professionnelle d'acteur réflexif, ce positionnement d'*être en recherche* ne concerne pas seulement les chercheurs et ne peut se limiter à *faire de la recherche* même s'il s'en nourrit. Il s'inscrit dans la durée et occupe différents espaces d'un parcours de « transition formative » avant de devenir composante de l'*agir* du professionnel de l'enseignant » (Wentzel, 2009). Ensuite la manière dont l'auteur (Perrenoud, 1994, 1996, 2000, 2001) réinvestit le *système des schèmes* constitutif de l'habitus,

apporte certaines clarifications sur la structure cognitive sous-jacente à l'action et à la réflexion sur l'action, notamment lorsqu'il se réfère à Piaget ou Vergnaud pour décomposer et préciser ce système en schèmes de pensée et d'action, de perception et d'évaluation, de création d'hypothèse et d'interprétation, ou encore de décision et d'anticipation. La construction de *schèmes opératoires de haut niveau*, si on admet le concept pour définir ce qui est en jeu dans la structuration d'un habitus réflexif, ne peut bien entendu pas se réduire à une relation de conditionnement. Dans la perspective d'une association entre *habitus* et *réflexivité*, il y aurait beaucoup à dire sur les apports et sans doute les limites d'une théorie des schèmes, à l'état d'ébauche comme pourraient nous inviter à ne pas l'oublier les « héritiers » critiques d'une psychologie génétique. Dans l'approche que nous proposons ici, visant à articuler réflexivité, formation et recherche, nous considérons que la mobilisation du concept de schème reste pertinente lorsqu'il s'agit de préciser une dimension, parmi d'autres, de la réflexivité enseignante : il existe des invariants, des opérations mentales génératrices de conduites qui méritent d'être explicitées, voire théorisées en termes de savoirs professionnels. Mais les enjeux d'une formation à la réflexivité se situent à un autre niveau lorsqu'ils portent sur le développement de compétences à penser sur sa pensée, puis de faire de ces compétences une posture quotidienne, une envie, une manière d'être habituelle dans son rapport à la pratique, un habitus. Ces compétences réflexives reposent sur la mobilisation et la combinaison de ressources diverses parmi lesquelles des savoirs théoriques ou d'expériences, des procédures, des instruments de lecture de la pratique et/ou d'observation du réel, des démarches plus ou moins formalisées de questionnement puis d'interprétation, des connaissances métacognitives, des intuitions ou encore autrui. La mobilisation simultanée de toutes ces ressources n'est pas nécessaire et surtout elle est rarement possible dans une posture quotidienne d'*être en recherche*.

Cette manière d'être dans son rapport au travail, et plus globalement dans son rapport au monde n'est pas le résultat d'une intériorisation de certaines dispositions propres à un champ social déterminé, alors même que le praticien réflexif, incontournable dans une rhétorique de la professionnalisation, est loin d'être un symbole dominant de ce champ du point de vue des principaux acteurs concernés, les enseignants.

Nous avons jusqu'ici soutenu la thèse selon laquelle une formation scientifique (formation à la recherche) et indispensable au développement de compétences réflexives (formation *par* la recherche) puis à la construction d'une identité de praticien en recherche. Les précisions que nous apportons maintenant sur cette posture d'*être en recherche* s'imprègnent bien entendu des acquis d'une formation à et *par* la recherche pour des futurs professionnels de l'enseignement. Nous ne les considérons pas pour autant comme exhaustives puisque d'autres dispositifs de formation que nous avons évoqués au début de ce texte contribuent également au développement de cette posture. Notre expérience, en tant que formateur d'enseignant, nos réflexions et nos propres travaux de recherche, ont renforcé notre conviction que certaines postures épistémologiques (compréhensive et interprétative plutôt qu'explicative), que certaines orientations méthodologiques (plutôt qualitative que quantitative), constituent des orientations plus ou moins fertiles pour le développement de compétences réflexives dans le cadre d'une

formation à la recherche. Au niveau de la forme, accompagner les étudiants dans une démarche de « recherche appliquée », au sens défini par Van Der Maren est également un terrain favorable, mais loin d'être exclusif. Les « recherches en intelligibilité », en référence ici aux formes proposées par Barbier, peuvent s'avérer tout aussi intéressantes pour l'articulation entre différentes sources de savoirs et pour atteindre l'objectif d'une meilleure compréhension d'un monde existant, complexe et problématique à la fois, rencontré au travers de cette expérience singulière qui suscite le besoin, et pourquoi pas l'envie, de mieux connaître pour agir. Une posture d'*être recherche*, cette rencontre entre l'expérience, des compétences réflexives et des dispositions de l'esprit, voire une disponibilité de soi, se construit dans la durée sur la base du transfert de compétences scientifiques déjà préalablement exploitées et renforcées dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de recherche.

3.2 Vers des compétences réflexives

Les références ne manquent pas dans la littérature, pour inspirer la définition d'un référentiel de compétences du « praticien-chercheur » qui demeure avant tout un professionnel de l'enseignement. A titre d'exemple pertinent, les « compétences spécifiques du chercheur » (p. 25) proposées par Albarello (2004) peuvent contribuer à la délimitation des compétences réflexives. Nous en exploitons quelques-unes et en proposons d'autres.

La **prise de recul** que l'auteur définit comme « la capacité d'adopter et de conserver une certaine distance émotionnelle et psychologique par rapport à l'objet de recherche » (p. 29) joue un rôle déterminant dans la pratique réflexive puisqu'elle peut notamment permettre de ne pas rester focalisé sur des remises en question de soi en tant que professionnel (voir Wentzel, 2004, p. 120, p. 196) et de mobiliser des éclairages nouveaux pour interroger l'expérience, tout en restant impliqué. C'est en ce sens que nous la rapprochons d'une autre compétence énoncée par Albarello : **l'identification d'un cadre conceptuel**. L'enjeu pour le praticien n'est pas d'effectuer une revue de littérature à chaque fois qu'il se trouve interpellé par un phénomène. L'entrecroisement des regards, y compris celui des pairs au même titre que les éclairages théoriques, contribuent à une recherche d'intelligibilité, à la définition d'un problème, à un questionnement sur l'expérience. Les concepts théoriques sont ici des outils au service d'une lecture possible du réel. Ils permettent d'identifier, de nommer, de cerner un objet et des pistes de travail à partir d'autres réflexions ou chantiers, notamment de recherche, qui ont déjà été menés sur cet objet. Nous avons trop souvent rencontré des enseignants en formation qui étaient convaincus d'être les premiers et les seuls confrontés à un problème déjà largement traité sous différentes formes et dans de nombreux travaux. Le professionnel de l'enseignement est donc un lecteur potentiel. S'il ne peut pas l'être au quotidien – et cela est une certitude quand on connaît la réalité du travail enseignant – la formation initiale doit jouer un rôle premier dans la construction d'une culture en sciences sociales des futurs enseignants, pas seulement lors d'une formation à la recherche, mais pour l'ensemble des enseignements dispensés. La structuration d'un habitus réflexif en dépend. **La problématisation** est sans doute une des étapes les difficiles d'une démarche de recherche, pour les futurs enseignants en formation, même si les choix ou les conseils ne manquent pour la définir dans

une littérature surabondante et plus ou moins « re-cadrante » sur les pratiques de recherche. L'approche de la problématisation proposée par Michel Tozzi (2002), dans le cadre de ses travaux sur la discussion à visée philosophique, nous semble proche de cette compétence réflexive de l'enseignant susceptible d'intégrer un système de dispositions, un état d'esprit. La démarche de questionnement, de mise en suspens des préjugés, la recherche de solutions à un problème sont autant de postures quotidiennes pouvant être développées au travers d'une formation professionnelle, ce qui contribue à les distinguer des interrogations et réflexions de chacun dans sa vie de tous les jours. Les ressources mobilisées dans une démarche personnelle ou collective de problématisation sont nécessairement variables. En cours d'action, même si de courtes pauses réflexives sont parfois possibles, le temps du questionnement aboutit à une prise de décision. Les ressources mobilisées pour lire et questionner le réel reposent essentiellement sur « la construction de liens entre expérience immédiate et expériences antérieures » (Barbier, 2008), en association avec d'autres compétences réflexives construites dans le cadre d'une formation par la recherche. **L'attitude empathique** (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 69) est une forme de disponibilité à l'autre que peut notamment développer le spécialiste en recherche qualitative s'il en accepte les défis et les conséquences sur sa démarche scientifique voire sur son identité épistémologique. Elle constitue également une ressource d'une grande richesse pour le praticien de l'enseignement dans sa lecture compréhensive du monde. Elle peut difficilement s'improviser, en tant que posture professionnelle, surtout pour l'enseignant en début de carrière. Nous avons pu faire le constat d'un développement de capacités à **se mettre en position d'écoute** à partir de la pratique d'entretiens de recherche. L'attitude empathique résonne aussi dans le travail d'observation continu effectué par le praticien pédagogue dans sa classe dans le but d'identifier et utiliser les indicateurs nécessaires à l'évaluation des effets de son action, à la prise en compte des besoins, voire des limites d'un public d'élève par rapport à l'objet enseigné ou à la situation pédagogique. **La capacité à observer** peut se construire de différentes manières durant une formation à la recherche. Nous avons pu expérimenter une initiation et un accompagnement d'étudiants dans plusieurs postures d'observation. L'initiation puis la pratique d'une observation flottante, le plus souvent participante, semblent contribuer à la prise de conscience de la nécessité d'une attention soutenue, ouverte aux effets attendus, mais aussi aux imprévus d'une situation pédagogique. L'utilisation d'un instrument d'observation à forte structuration, impliquant généralement une position de retrait dans la situation observée, peut aboutir à une autre forme de transfert (Wentzel, 2009), en matière de compétences réflexives.

Globalement, le « **savoir-analyser**, véritable métacompétence qui permet de construire des compétences professionnelles » (Altet, 2000) intègre l'ensemble des dimensions de la réflexivité que nous avons développées ci-dessus. Nous complétons notre propos par une compétence essentielle du travail quotidien de l'enseignant : **la capacité à interpréter**. Nous aurions sans doute beaucoup de plaisir à argumenter pendant quelques pages sur l'intérêt d'une formation à la recherche pour le développement de cette compétence. En laissant cela pour d'autres écrits, nous renvoyons le lecteur aux travaux, entre autres, de Maffesoli (1985), Saada-Robert & Leutenegger (2002), Schurmans (2006a, 2006b), et bien entendu Farrugia (2006) : « ce terme d' « interprétation » est compris au sens le

plus large de donation de sens, de dévoilement de signification, de transposition et de traduction d'un système dans un autre, à des fins d'élucidation, de production et de maîtrise de sens. L'interprétation est opération individuelle et collective à la fois ; elle s'exerce d'abord à l'égard de ce que l'on nomme « la réalité ». Cette dernière est en premier lieu entendue comme le donné ordinaire, comme ce qui se présente au regard de l'observateur dans son immédiateté et son identité certaine. » (p. 16).

Sans en faire un principe indépassable parce que trop réducteur, admettons que « le succès d'une vie professionnelle est le plus souvent dû à la capacité à prendre les bonnes décisions au bon moment. » (Lehmann, 1996). En situation professionnelle, l'action « performante » du praticien, à partir de laquelle il est possible de supposer l'existence de compétences acquises, repose sur des activités mentales, et notamment sur « une faculté de mobiliser ces ressources à bon escient, en temps réel, pour prendre des décisions et résoudre des problèmes. » (Perrenoud, 2000, p. 9). Les schèmes de pensée et d'action générateurs de pratiques et particulièrement d'une **articulation entre réflexion, décision et action** demeurent un objet complexe, tant pour le formateur chargé de l'exploiter en termes de compétences à construire, que pour le chercheur qui a fait de la problématique du passage à l'action son objet d'étude. Alors que l'action du chercheur vise la production de connaissances, l'action du praticien vise une transformation du monde. Cela n'éloigne pas pour autant une formation scientifique du développement de compétences réflexives. Une des conditions essentielles réside dans la capacité des concepteurs de programmes et des différents acteurs concernés, à intégrer la formation à et *par* la recherche dans l'ensemble du « cadre potentiel » (Wentzel, 2004, p. 45) d'une formation par alternance susceptible de réunir théorie et expérience.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons souhaité mettre en évidence certaines difficultés, notamment théoriques, dans la modélisation du praticien réflexif, même si sur un plan opérationnel de nombreuses expériences de formation ont contribué à préciser un modèle émergent, et visé, d'enseignant professionnel. À un niveau théorique, dans le champ de la psychologie de l'éducation, les travaux contemporains qui réinvestissent les concepts de *pensée réflexive* et de *réflexivités*, semblent offrir des pistes intéressantes pour l'avenir du praticien réflexif, tout comme peuvent l'être dans l'opérationnalisation, l'articulation entre formation à et *par* la recherche. Par ailleurs, l'idée de praticien réflexif, symbole d'une professionnalisation en souffrance, risquerait de s'essouffler sans prolongement des travaux sur l'habitus réflexif ou sans nouvelle filiation conceptuelle, alors même qu'il n'a jamais recueilli une très grande adhésion auprès des acteurs de terrain.

L'articulation entre dispositions, compétences professionnelles et action, est fondamentale tout en restant complexe à construire, et même à étudier. Elle renvoie bien entendu à une problématique identitaire et à des parcours singuliers de

5 Voir notamment à ce sujet : Pallascio, R. & Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec ; Pallascio R., Daniel, M.-F. & Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

construction du sujet professionnel. Ces parcours sont marqués par des expériences significatives de formation et des rencontres avec des autrui qui le sont tout autant, par des étapes dans l'affirmation de soi, l'identification et la reconnaissance, par des dissonances. Ces dernières sont parfois vécues de manière anxiogène lorsque l'écart culturel, voire idéologique entre deux modèles de professionnalité⁶ se transforme en choc biographique pour le sujet du parcours. Une formation scientifique contribue au développement de compétences spécifiques, mais nous pouvons affirmer, sans prendre trop de risques, que cela suffit rarement à la structuration de dispositions durables et, plus globalement à la construction d'une identité de praticien réflexif. Les jonctions possibles et nécessaires entre recherche et formation dépassent ce cadre précis. Elles supposent un ensemble de convictions, de valeurs, d'idées, que peut porter un programme de formation et les acteurs qui le font vivre. Outre la recherche ou l'analyse de pratiques, de nombreux autres espaces de formation sont potentiellement des espaces, notamment discursifs, de réflexivité à condition que le formateur-accompagnant soit lui-même formé pour le permettre. Des études récentes sur le « nouveaux enseignants » montrent que les dissonances à l'origine de tensions entre socialisation professionnelle et professionnalisation tendent à s'atténuer. L'idée d'une culture de la recherche partagée par les enseignants reste séduisante si elle contribue effectivement au développement d'un état d'esprit et d'un rapport au travail basés sur l'adoption de postures réflexives et sur la mobilisation des compétences indispensables à un questionnement sur l'action. Comment alors ne pas parler du mémoire professionnel qui joue un rôle essentiel dans ce domaine de la formation? Souvent décrié, parfois incompris – et pas seulement par les étudiants – cet objet de formation a pris des formes variées et a connu des destins divers en fonction des contextes. Même s'il procure angoisse et plaisir, frustration et satisfaction, désintérêt ou passion, le mémoire demeure un outil de formation auquel nous continuons à croire, sans pour autant éluder les critiques dont il fait l'objet dans le contexte de la formation professionnelle. Lorsque nous réussissons à lui donner un sens et à donner envie aux étudiants de s'y engager authentiquement, à définir des objectifs inscrits dans une dynamique de professionnalisation, l'expérience de réalisation d'un mémoire devient souvent significative durant un parcours singulier de construction d'une identité de praticien réflexif.

6 Un modèle revendiqué par certains acteurs se revendiquant « du terrain » et un modèle véhiculé par une certaine rhétorique de la professionnalisation.

Références

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (1996). « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2000). « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? ». *Recherche et Formation*, n° 35.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience. Textes choisis et présentés*. Paris : GF Flammarion.
- Barbier, J.-M. (2000). « La singularité des actions : quelques outils d'analyse ». In J.-M. Barbier (dir). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2008). « Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations ». *Education permanente*, n° 177.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot, J. (2000). « Le savoir, une notion nécessaire ». In N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Le Seuil.
- CDIP (2003). *Profession enseignante – lignes directrices*. Berne : CDIP.
- Clerc, F. (2009). « Editorial. Formation à la recherche, formation par la recherche ». *Recherche et formation*, n° 59.
- Crahay, M. (2006). « Qualitatif – quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? ». In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Désgagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dupuis, P.-A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Nancy : Dossier pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches.
- Etienne, R. (2009). « Autour des mots : Professionnalisation. Formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, n° 59.
- Farrugia, F. (Dir) (2006). *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les débats*. Paris : L'Harmattan.
- Fath, G. (1996). « Dire authentiquement avant d'analyser ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 346.
- Guillot, A. (1998). « L'espace de (re) composition identitaire chez les professeurs-stagiaires du premier degré (IUFM de Lorraine) ». In R. Bourdoncle & L. Demailly. *Les métiers de l'éducation et de la formation*. Paris : Presse Universitaire du Septentrion.
- Lehmann, J.-C. (1996). « De la gestion de la complexité à un corpus de « sciences de l'action ». In J.-M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Héran, F. (1987). « La seconde nature de l'habitus », *Revue Française de Sociologie*, XXVIII.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire*. Paris : Klincksieck.

- Mialaret, G. (1996). « Savoirs *théoriques*, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation ». In J.-M. Barbier (dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Molénat, X. (2006). « L'individu réflexif, nouveau modèle sociologique ? ». *Sciences Humaines*, n° 175.
- Paillé, P. & Mucchielli A. (2003). *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. & Sirota, R. (2001). « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif ». *Recherche et Formation*, n° 36.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2000). « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? ». *Recherche et Formation*, n° 35.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Dir) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). « La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme ». *Recherche et Formation*, n° 36.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par J. Heynemand & D. Gagnon. Québec : Les éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». In J.-M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Schurmans, M.-N. (2006a). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation - FPSE.
- Schurmans, M.-N. (2006b). « Introduction ». In F. Farrugia (Dir). *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les débats*. Paris : L'Harmattan.
- Tomamichel, S. & Le Bouëdec, G. (2003). *Former à la recherche en éducation et formation. Contributions didactiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- Tozzi, M. (coord.) (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2006). « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche ». In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2004). *De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction. Quelques cas singuliers de professeurs des écoles*. Thèse en vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences de l'Éducation (sous la direction de Monsieur Gérard FATH). Université Nancy2.
- Wentzel, B. (2005). « Malentendu d'un transfert : l'applicationnisme ». *5^e Colloque International Recherche(s) et Formation*, « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », Nantes.
- Wentzel, B. (2009). « Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir ». *Recherche et formation*, n° 59.
- Wentzel, B. (2010, à paraître). « L'insertion professionnelle des enseignants : une opportunité de développement professionnel ». In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (dirs). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles*. Bruxelles : De Boeck.