

CONFÉRENCE INTRODUCTIVE RECHERCHE ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS : QUELLE ARTICULATION ?

Bernard REY*

** Université Libre de Bruxelles / brey@ulb.ac.be*

Résumé

Quel rôle peut jouer la pratique de la recherche dans une formation professionnalisante des enseignants ? La question mérite d'être posée pour au moins deux raisons : d'abord, pour des raisons épistémologiques, le regard du chercheur en éducation semble devoir être distingué du regard du praticien de l'enseignement. D'autre part, il se dit volontiers que l'acquisition de compétences professionnelles passe prioritairement par la confrontation avec des situations de la pratique et la construction de l'expérience.

Il est pourtant possible de défendre l'idée qu'une initiation à la recherche en éducation est un puissant outil de formation professionnelle des enseignants, en ce que la professionnalité s'adosse nécessairement à des savoirs et exige une problématisation des situations professionnelles.

Introduction

La formation des enseignants est désormais, en France, installée au sein des universités, c'est-à-dire dans ces lieux voués non seulement à l'enseignement, mais aussi à la recherche. Du coup se trouve réactualisé un problème classique, celui du rôle que peut jouer la recherche dans la professionnalisation des enseignants ?

Si le problème se pose d'une manière aiguë, c'est que nous sommes beaucoup à avoir l'intuition que la recherche en éducation a globalement peu d'impact sur les pratiques enseignantes. Il semble qu'elle soit bien diffusée auprès des formateurs (qu'ils soient ou non eux-mêmes chercheurs), mais qu'elle ne « passe » pas dans les pratiques des enseignants. Qu'on songe, par exemple, au contraste entre les nombreuses études sur l'inefficacité du redoublement et l'insistante pérennité de cette pratique dans les écoles. Qu'on songe aussi à l'écart entre la sophistication des travaux des didacticiens de toute discipline et l'ordinaire des classes.

Le présent texte tentera d'interroger cette distance. Cette question fait déjà l'objet d'une abondante littérature (Crahay, Wanlin, Issaieva, Laduron, 2010), laquelle évoque des causes d'ordre cognitif, d'ordre psychosocial (de type « résistance au changement ») ou d'ordre sociologique. Nous l'aborderons pour notre part d'un point de vue plus épistémologique, sur la base du rappel de quelques caractéristiques de la démarche de recherche. Nous montrerons, dans un premier temps, en quoi ces caractéristiques rendent compte du fait que les enseignants n'adoptent guère spontanément les résultats de la recherche en sciences de l'éducation. Mais le fait qu'ils ne les utilisent pas spontanément ne signifie pas que ces résultats soient sans intérêt pour une véritable professionnalisation : nous tenterons donc, dans un deuxième temps, de montrer en quoi une compétence professionnelle ne peut se passer de savoirs issus de la recherche et en quoi la démarche même de recherche est susceptible de contribuer à la construction d'une professionnalité enseignante.

Recherche en éducation et pratique professionnelle des enseignants : des champs hétérogènes ?

Il semble qu'il y ait, entre les chercheurs en éducation et les praticiens de l'enseignement, un malentendu récurrent. Les premiers se plaignent de ce que les résultats de la recherche ne soient pas mis en œuvre par les enseignants, tandis que ces derniers se plaignent de ce que les chercheurs ne répondent pas

à leurs questions ou proposent des réponses impossibles à appliquer sur le terrain.

Démarche scientifique et problématisation

Il n'est pas rare que des chercheurs en sciences de l'éducation explorent une question ou une difficulté surgie au sein même de la pratique d'enseignement et tentent ainsi de répondre à une demande sociale. C'est même le cas le plus général chaque fois que la recherche est commanditée par des institutions (ministères, organismes internationaux, etc.). Mais lorsque les chercheurs s'emparent de la question qui leur est posée, ils la transforment. Elle devient autre. Tout se passe comme si la réponse attendue par le terrain était différée au profit de considérations qui, pour intéressantes qu'elles puissent être, n'apportent pas au praticien ce qu'il attendait. Ainsi, un enseignant du primaire peut s'interroger et interroger le chercheur sur ce qu'il doit faire, en fin d'année, d'élèves qui « n'ont pas le niveau » pour « suivre » dans la classe supérieure. Ce à quoi le chercheur risque fort de répondre par une multiplicité d'autres questions telles que : qu'est-ce que le « niveau » d'un élève ? Selon quelles modalités se détermine-t-il ? Selon quels critères ? Comment se déroule le processus d'apprentissage et selon quelle temporalité ? Qu'est-ce qui permet de dire, pour un savoir donné, qu'il est achevé ou non ? Quels sont les facteurs qui entraînent les difficultés éprouvées par les élèves ? Quels sont ceux qui entraînent les inégalités de réussite ? Etc.

Alors que le praticien doit choisir l'action à effectuer, le chercheur se contente d'explorer la réalité. Il y a entre l'un et l'autre toute la distance entre le choix de ce qui doit être et la détermination de ce qui est. Mais il n'y a pas que cela. Il y a surtout toute la distance entre un problème posé et un problème construit, telle que Michel Fabre la dévoile (Fabre 1999, 2009). Pour rendre compte de cette distinction importante, reprenons une métaphore qu'il utilise parfois dans ses interventions.

Imaginons qu'au moment de partir, un conducteur constate que sa voiture ne démarre pas. On dira qu'un problème se pose à lui. Mais ce problème ainsi « posé » n'a aucune chance d'être résolu s'il n'est pas au préalable construit. Pour assurer cette construction, le conducteur va devoir faire appel à un réparateur. Construire le problème va consister pour lui à mettre en rapport ce qu'il sait sur l'organisation interne de l'automobile (cylindres, carburateur, démarreur, batterie, etc.) avec les symptômes de la panne (Peut-on allumer les lumières du véhicule ? Que se passe-t-il lorsqu'on tente de faire démarrer la

voiture ? Quel bruit entend-on du côté du démarreur ? Du côté du moteur ? etc.). C'est en confrontant ce que le système électrique et mécanique d'une voiture rend possible avec les faits observés sur celle qui est en panne que le réparateur pourra progressivement construire les hypothèses sur l'origine de la panne, lesquelles permettront d'envisager une solution.

Sous réserve de précisions ultérieures, on peut dire que la différence de posture entre praticien et chercheur est analogue à celle qu'on peut voir entre le conducteur de la voiture et le réparateur. Cette comparaison fait ressortir trois points :

1. Le réparateur ne remet pas en cause la préoccupation du conducteur, mais il ne la prend en compte qu'au prix d'un détour au cours duquel cette préoccupation pratique est suspendue au profit d'une exploration de la situation. Plutôt que de se focaliser sur la question pratique (Que faudra-t-il faire pour que la voiture fonctionne à nouveau ? Combien de temps cela va-t-il prendre ? Quel va être le prix ?), il tente de construire une représentation explicative de la situation. De même, le chercheur en éducation ne disqualifie nullement les problèmes qui se posent aux enseignants. Mais il diffère le moment de les résoudre au profit d'une interrogation sur les différentes composantes de la réalité scolaire.
2. Le réparateur ne se borne pas à relever des faits sur le véhicule (par exemple, le fait que le moteur ne démarre pas, mais qu'on entende le bruit significatif du démarreur). Il n'en reste pas à des constats, mais il tente de comprendre, c'est-à-dire de construire une explication de ces faits. Plus précisément, il se livre à une sorte de va-et-vient entre des hypothèses explicatives successives et l'examen de données propres au véhicule. Chaque hypothèse est confrontée à des données susceptibles de la valider ou de l'invalider et, dans ce dernier cas, on teste une autre hypothèse en portant attention à d'autres données. De même le chercheur ne se borne pas à une description de la réalité ni à l'accumulation de données empiriques. Il tente d'élaborer un modèle explicatif de la réalité qu'il étudie. Ce point mérite d'être souligné. Certains étudiants croient (par exemple à l'occasion d'un mémoire ou d'une thèse) qu'il suffit de rassembler des faits pour entrer dans une démarche scientifique. La science est plus exigeante : elle ne se contente pas de repérer ce qui est, mais elle cherche à expliquer pourquoi ce ne peut être autrement. Elle cherche à inscrire les faits dans une nécessité. Constaté, comme les humains ont pu le faire

depuis des millénaires, qu'un objet, privé de support, tombe, ne présente aucun intérêt scientifique. L'approche scientifique démarre lorsqu'on se demande pourquoi les objets tombent, c'est-à-dire lorsqu'on passe du constat à sa compréhension rationnelle.

3. Le détour explicatif auquel se livre le réparateur le conduit à utiliser des concepts qui ne sont plus ceux du sens commun, mais qui sont empruntés à un domaine spécifique, en l'occurrence la technologie automobile. Il en va de même pour le chercheur qui va explorer la réalité en utilisant des concepts savants. Ceux-ci sont spécifiques de domaines de recherche déjà constituées : on peut par exemple étudier la pratique du redoublement sous un angle historique, sociologique, psychologique, pédagogique, didactique, etc. Cette conceptualisation, imposée par l'exigence de rendre intelligible la réalité, constitue le plus souvent une rupture avec la perception commune et immédiate de la réalité concernée, c'est-à-dire du problème posé.

Toutefois l'analogie entre le mécanicien automobile et le chercheur trouve sa limite. Le réparateur possède déjà les modèles explicatifs disponibles, du fait de sa connaissance de la mécanique de la voiture (les organes, leur fonction et relations). Son enquête sur les causes de la panne est donc prédéterminée par cette connaissance. Il en va tout autrement pour le chercheur qui, lui, doit inventer le modèle explicatif et le faire évoluer au cours de la démarche de recherche grâce à la confrontation avec les données empiriques. Même chose pour les données empiriques qui, dans le cas du réparateur, sont déjà constitués (par exemple éclairage, bruit du démarreur, bruit du moteur, câblage électrique intact ou défectueux), car là encore sa connaissance du fonctionnement de la voiture lui permet de diriger d'emblée son attention sur les données pertinentes. Au contraire, le chercheur doit, lui, choisir les données empiriques à prendre en considération en fonction de ses modèles explicatifs successifs. On peut même dire qu'il doit les construire, au sens où elles ne s'offrent pas à la perception immédiate, mais exigent une élaboration conceptuelle préalable et des méthodologies spécifiques de recueil de données.

Conséquences sur l'usage des savoirs issus de la recherche dans la pratique professionnelle de l'enseignant

Les remarques précédentes concernant la posture du chercheur font apparaître quelques-unes des raisons pour lesquelles les enseignants ont du mal à tirer parti des recherches en sciences de l'éducation dans leur pratique :

1. Comme nous venons de le dire, la démarche de recherche ne trouve son achèvement que lorsqu'elle porte au jour des nécessités : les choses sont ainsi et voici les raisons pour lesquelles elles ne peuvent être autrement. Or l'enseignant, dans sa pratique, vise un but, un état du monde qui n'est pas encore advenu (par exemple que les élèves apprennent, c'est-à-dire deviennent autres que ce qu'ils sont, ou bien qu'ils réussissent, ou encore, plus ponctuellement, qu'ils effectuent les activités auxquelles on les invite ou qu'ils « écoutent » ou qu'ils « se tiennent tranquilles »). Il n'est donc pas dans une situation qui l'incite directement à faire grand cas de l'ordre de choses et de sa nécessité. On pourrait même soutenir que le déterminisme des comportements humains, tel que la recherche le fait apparaître, loin de l'aider à poursuivre ses buts, aurait plutôt tendance à l'en décourager. On connaît le « fatalisme sociologique » auquel certains enseignants ont pu être entraînés par la diffusion des travaux de Pierre Bourdieu.
2. Si l'enseignant n'est pas spontanément porté à s'intéresser à la nécessité des choses (qu'elle soit psychologique, sociologiques ou autre), c'est parce que, comme tout praticien et notamment comme tout praticien intervenant sur l'humain, il conduit son action en fonction de valeurs, c'est-à-dire en fonction de principes qui sont tenus comme préférables. Ainsi, un enseignant peut estimer que le savoir est préférable à l'ignorance, qu'il est préférable que les élèves donnent du sens à ce qu'ils font, que la discipline librement consentie est préférable à la répression, que la réflexion, l'épanouissement individuel, la justice, l'égalité sont préférables à leur absence, etc. Ces valeurs sont généralement multiples pour un même enseignant et sont hiérarchisées différemment d'un enseignant à l'autre. Mais quelles qu'elles soient, c'est en fonction d'elles que l'enseignant analyse les situations professionnelles qu'il rencontre. S'ajoutent un ensemble d'exigences institutionnelles (finir le programme, remettre en temps et heure à l'institution des résultats d'évaluation, préparer les élèves aux examens, etc.). C'est ce système de valeurs et de contraintes qui

souvent guide pas à pas l'action de l'enseignant, plutôt qu'une analyse des situations qui mobiliserait les résultats de la recherche.

3. Il arrive souvent, aussi, que les « choses » dont parle le chercheur ne soient pas les « choses » auxquelles le praticien a affaire dans sa pratique. Les concepts qui apparaissent dans les textes scientifiques sont le résultat de constructions théoriques au terme desquelles ils se définissent les uns par rapport aux autres plutôt que par référence à des situations concrètes de classe. C'est ce que nous avons tenté de montrer ailleurs à propos du concept de « conflit socio-cognitif » (Rey 2002). De même le concept de « rapport au savoir » tel qu'il est utilisé par le groupe ESCOL procède d'une réflexion critique sur la notion d'échec scolaire et ne peut se concevoir sans l'analyse des différences qui apparaissent dans des discours d'élèves ; en outre, comme son nom l'indique, il est toujours envisagé comme « rapport » de l'élève à autre chose (le savoir, l'école, l'apprentissage, etc.). Il peut donc difficilement être utilisé par un enseignant, lequel risque toujours, s'il s'empare du terme, d'en faire une caractéristique intrinsèque des élèves.
4. Le processus de problématisation scientifique implique, nous l'avons vu, la construction d'un modèle explicatif spécifique et, en fonction de lui, la sélection de données empiriques susceptibles de le valider ou de l'invalider. Par là le discours scientifique issu de la recherche fait référence à des situations épurées dans lesquelles on ne retient souvent qu'une dimension des phénomènes qui apparaissent dans les situations professionnelles. Dans la réalité une situation est toujours surdéterminée. Une multiplicité de facteurs interagissent pour l'engendrer. Se fier au résultat d'une recherche, c'est agir sur un seul d'entre eux, ce qui risque d'être inefficace parce qu'on a négligé les autres. L'enseignant praticien a sans cesse affaire à des situations en lesquelles s'entrecroisent indissolublement des déterminations épistémologiques, cognitives, linguistiques, psycho-affectives, psychosociales, sociologiques, etc., alors qu'un travail de recherche ne porte généralement que sur une seule de ces dimensions.
5. Enfin, dans le processus de problématisation, un modèle explicatif ne peut prétendre à une validation définitive. Tout au plus peut-on affirmer qu'il n'est pas invalidé par les données empiriques recueillies jusqu'à présent. Il n'est donc valide que pour le moment. C'est ce caractère, porté au jour par Karl Popper (1971), qui rend compte du caractère foncièrement évolutif du discours scientifique. D'où le

caractère fugace des théories et des terminologies. Cette obsolescence fait perdre au praticien la confiance qu'il pourrait avoir dans les résultats de la recherche. Pour conduire sa pratique, il a besoin de certitudes durables et de conceptualisations stabilisées.

Les remarques précédentes font apparaître une différence fondamentale de posture entre le chercheur en sciences de l'éducation et le praticien de l'enseignement ; et cette différence semble rendre très problématique l'utilisation par ce dernier des résultats de la recherche.

En quoi la pratique de la recherche et les résultats de la recherche peuvent-ils contribuer à la professionnalisation des enseignants ?

Si l'on s'en tenait aux remarques précédentes, on devrait conclure que la recherche ne peut pas contribuer à la professionnalisation des enseignants. Toutefois, le fait que les enseignants n'utilisent guère les résultats de recherche n'implique pas nécessairement qu'ils ne puissent leur être utiles, du moins à certaines conditions. C'est ce que nous allons examiner maintenant. Nous le ferons d'un double point de vue, celui des résultats de la recherche et celui de la pratique de recherche :

1. En quoi et pourquoi les résultats de la recherche peuvent-ils être investis dans l'activité professionnelle des enseignants ?
2. En quoi la pratique de recherche peut-elle contribuer à cette professionnalisation ?

L'usage professionnel des résultats de la recherche

Il ne fait pas de doute que l'enseignant puisse se « débrouiller » dans l'exercice de son métier, sans aucunement recourir aux savoirs issus de la recherche. Une telle pratique, guidée par la seule expérience au terme d'une suite d'essais et d'erreurs, peut trouver sa justification théorique. C'est ainsi que le courant de la didactique professionnelle recourt, pour rendre compte de la compétence d'un professionnel, à la notion de schème, empruntée aux travaux de Piaget. Un schème est « une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » (Pastré, Mayen et Vergnaud 2006). Ce qui est invariant, c'est l'organisation de l'activité et non pas l'activité elle-même. Autrement dit, le schème n'est pas une action standardisée que l'acteur mettrait en œuvre

identiquement dans toutes les situations ; le schème permet à son détenteur une adaptation à la singularité de chaque situation. En outre, il peut évoluer grâce au processus, porté au jour par Piaget, d'accommodation : lorsqu'un schème s'avère inefficace face à une situation nouvelle, l'accommodation entraîne une modification des concepts et théorèmes en acte afin qu'ils s'y adaptent. C'est ainsi que s'expliquerait, pour les tenants de la didactique professionnelle, la construction des compétences professionnelles.

Or, à nos yeux, ce processus d'accommodation, s'il engendre bien une expérience professionnelle, ne suffit pas pour autant à construire une compétence professionnelle. Car la notion de compétence a une dimension sociale. Elle ne consiste pas seulement en ce qu'un acteur affecté à un poste de travail y survive. Elle exige qu'il accomplisse les tâches qui lui sont dévolues en respectant des normes et des exigences socialement définies. Ainsi, dans le cas de l'enseignant, on n'attend pas seulement de lui qu'il assure une présence devant des groupes d'élèves durant un nombre d'heures déterminées, ni même qu'il « tienne la classe » ; on veut qu'il conduise les élèves à apprendre et qu'il leur fasse acquérir une autonomie cognitive. Or, on voit mal comment la seule confrontation d'un adulte avec des groupes d'élèves, même dans la durée, pourrait lui apporter cette compétence. C'est en cela qu'un certain nombre de savoirs sont nécessaires, tout comme d'autres savoirs le sont pour d'autres professionnels. Ainsi le médecin n'intervient pas auprès du patient sur la base de schèmes qui se seraient construits dans l'expérience. Il n'examine pas le patient avec les notions de la vie courante, mais en saisissant les caractéristiques de son corps au moyen des concepts de la biologie. De même l'avocat qui a à défendre une personne ayant subi un préjudice n'appréhende pas l'affaire avec les catégories morales ou émotionnelles qui sont souvent celles de la victime, mais avec les catégories du droit.

Ainsi les concepts qu'utilisent les professionnels pour catégoriser les situations relevant de leur domaine sont empruntés à des savoirs constitués. Ils ne peuvent donc fonctionner avec des schèmes dont les concepts et les théorèmes se construiraient uniquement dans la pratique. Pour chacun d'eux, le texte du savoir offre une catégorisation des situations qui est antérieure et extérieure à la saisie synchrétique qu'un sujet peut avoir de celles-ci.

Par des dispositions personnelles et notamment par l'expérience accumulée, un sujet peut se tirer d'affaire dans un type de situations. Cela n'est pas une compétence, mais un savoir-faire ou, si l'on veut, un talent personnel. Pour qu'on puisse parler de compétences, il est nécessaire que l'acteur aborde les situations, non pas avec ce qu'il est, ni même avec ce qu'il aura pu conserver

des situations précédentes analogues, mais en tentant d'échapper à son idiosyncrasie et aux singularités de la situation. Il faut qu'il puisse enrichir son interprétation de la situation au moyen d'un référent qui est extérieur à celle-ci. C'est en cela que la référence à un texte du savoir et au corps de concepts qu'il porte apparaît comme un élément indispensable à la compétence. La compétence est le traitement d'une situation par référence à un ordre non situé, l'éclairage d'une situation par ce qui échappe à toute situation.

En analysant la situation au moyen d'un corps de concepts qui, en tant que savoir constitué, est extérieur à la fois à cette situation et à lui-même, le sujet compétent ne régit pas son action en fonction de la rencontre aléatoire entre sa subjectivité et la contingence de la situation. Il en appelle à un troisième terme. Celui-ci est constitué d'un ensemble cohérent d'énoncés qui, loin d'être issus de l'expérience singulière d'un individu, ont été mis à l'épreuve d'une validation scientifique.

Cet aspect est important pour assurer l'efficacité de l'action compétente, mais aussi d'un point de vue social. Raymond Bourdoncle (1991) fait remarquer justement que le professionnel est, selon l'étymologie du mot, celui qui est capable de « professer » les raisons qui justifient ses décisions et ses actions, c'est-à-dire de les exprimer publiquement dans une formulation qui puisse être comprise de tous, quelle que soit leur expérience personnelle. Cette justification universaliste des décisions prises, ce sont les savoirs de référence du professionnel qui la donnent. Mais les résultats de la recherche, comme nous l'avons vu dans la première partie, ne disent jamais au professionnel ce qu'il doit faire. En revanche ils proposent, à travers les concepts qu'ils mettent en œuvre, une catégorisation de la réalité qui en implique une compréhension rationnelle.

Intérêt de la pratique de recherche pour le futur enseignant

Nous venons de souligner l'importance des savoirs issus de la recherche pour la construction d'une professionnalité enseignante. Mais la pratique de recherche elle-même est féconde pour préparer le futur enseignant à son activité professionnelle. Car, comme nous l'avons vu dans la rapide présentation que nous en avons faite en première partie, la démarche scientifique ne consiste pas seulement à rassembler des faits et, grâce à eux, à présenter un état descriptif d'une réalité. Tant dans les sciences humaines et sociales que dans les sciences de la nature, il s'agit d'inscrire les faits dans une nécessité, c'est-à-dire d'en construire un modèle explicatif.

Or cela ne peut se faire sans approximations successives. Car le chercheur a à mettre en relation deux domaines, celui des faits (qui au départ ne sont pas précisément circonscrits) et celui des modèles explicatifs construits grâce à l'exploration des possibles (Orange 2012). Les données empiriques ne sont pas premières, car ce sont les modèles explicatifs envisagés comme possibles qui vont permettre de déterminer le type de faits pertinents pour une recherche donnée. Mais par un mouvement inverse, les modèles explicatifs sont soumis à la validation ou à l'invalidation des données empiriques. Ainsi la démarche scientifique se déroule selon un va-et-vient entre les modèles explicatifs (les possibles) et le domaine empirique (les faits), les premiers déterminant les faits à prendre en compte et ceux-ci entraînant en retour des ajustements ou des modifications du modèle explicatif.

Or c'est un va-et-vient du même type que l'on peut constater dans l'exercice d'une compétence professionnelle. Le professionnel compétent est celui qui, confronté à une situation relevant de son domaine, doit effectuer un ajustement progressif entre un ou plusieurs savoirs qu'il possède et les singularités de la situation. Des aspects de la situation, inaperçus dans un premier temps, se révèlent grâce à l'éclairage des savoirs convoqués et, en retour, peuvent modifier le choix des savoirs à mettre en œuvre. Ainsi la réalité d'une situation ne se borne pas au premier regard qu'on a sur elle. Elle se construit par un travail progressif qui fait intervenir des savoirs. C'est peut-être là l'aspect essentiel de l'attitude qu'on attend d'un professionnel : il ne s'affronte pas à des situations, il les construit.

Chez le chercheur, l'ajustement progressif des modèles explicatifs avec les données empiriques s'effectue d'une manière explicite et réfléchie selon une démarche qui consiste à tester successivement différentes hypothèses. Chez le praticien de l'enseignement, le va-et-vient entre savoirs convoqués et données des situations peut également être réfléchi. Ce pourra être le cas par exemple lorsqu'il s'agit de choisir une modalité d'évaluation ou un cheminement didactique particulier. Mais il peut être également instantané, dans la manière de saisir un événement surgi dans une classe, événement qui doit être interprété sur le champ et qui peut l'être de plusieurs manières selon qu'on le saisit avec les catégories du sens commun ou au moyen d'un savoir. Par exemple, il arrive, en classe, que la réponse donnée par un élève puisse être interprétée d'abord comme témoignant de sa part d'un manque d'attention. Mais un mouvement de va-et-vient entre cette réponse et un savoir d'ordre psychologique pourra conduire à penser qu'elle est plutôt, chez cet élève, l'effet des limites de la mémoire de travail. Et bien sûr la réaction de

l'enseignant ne sera pas la même selon qu'il interprète le fait comme manquement à l'obligation d'être attentif en classe ou comme difficulté cognitive.

On voit, sur de tels exemples, que ce qui est démarche concertée chez le chercheur doit devenir, chez l'enseignant, une attitude, une manière immédiate d'aborder les situations indéfiniment changeantes auxquelles il est confronté. Cette attitude consiste à réexaminer systématiquement les représentations qu'on se fait ordinairement de la réalité. Problématiser les situations, c'est ainsi d'abord se défier des représentations premières que l'on s'en fait. Mais cette mise en question de ce qui paraît ordinairement évident implique, du même coup, de s'interroger sur ce qui fait que le réel est tel qu'il est. Problématiser la situation, c'est alors se demander ce qui la fait être telle. Ce double regard critique semble également indispensable à la formation du professionnel. On peut en effet attendre de lui une saisie de la réalité qui s'accorde à l'état des connaissances disponibles dans son domaine. Et l'interrogation sur les causes doit lui permettre de résister à la tyrannie du fait brut et à s'interroger sur les manières de le modifier.

On peut donc estimer qu'une initiation à la démarche scientifique constitue une pièce majeure de la formation des futurs professionnels. Concrètement, la conduite d'une brève recherche à caractère scientifique et la rédaction d'un mémoire à l'issue d'un master ne constituent nullement du temps perdu dans la formation des professionnels. Ainsi le mode de fonctionnement spécifique de l'université apparaît non plus comme incompatible avec la formation de professionnels compétents, mais au contraire comme en étant un élément décisif.

Conclusion

La fonction de l'enseignant est d'arriver à ce que les élèves apprennent, ce qui implique une modification en profondeur de leur manière de penser. En ce sens, comme tout praticien, il cherche à agir sur la réalité (en l'occurrence une réalité humaine) et à la transformer. Or ce que la recherche en sciences de l'éducation est capable de lui livrer, ce ne sont jamais des indications sur ce qu'il doit faire. Car le chercheur n'a aucune qualité pour lui assigner les finalités vers lesquelles il doit tendre et il n'est pas non plus en mesure d'indiquer directement les moyens pour y parvenir.

Tout au plus est-il capable de rendre compte de la réalité en en proposant un modèle explicatif. Mais encore faut-il préciser que ce modèle n'éclaire à

chaque fois qu'un segment très étroit de la réalité scolaire, alors que l'enseignant est, à chaque instant, confronté à des situations que détermine une multiplicité de facteurs et dont chacune reflète la totalité de la réalité scolaire et éducative. En outre ce modèle explicatif catégorise la réalité ainsi circonscrite au moyen de concepts qui ne sont pas ceux du sens commun ; car ils sont les produits d'un long travail d'approximation successive et de va-et-vient entre l'examen des possibles et la prise en compte de données empiriques. Tout cela conduit à ce que la recherche ne réponde que rarement aux questions que se pose l'enseignant.

Faudrait-il en conclure que la véritable formation de l'enseignant doit se faire par la seule confrontation à la réalité de terrain, grâce à la construction d'une expérience professionnelle et par ajustement successif des schèmes d'action et de pensée aux contraintes de la réalité ? Et doit-on considérer que c'est l'observation du praticien en action qui permettra de déterminer en quoi consiste la compétence de l'enseignant ? Ce serait faire fi de ce qu'est véritablement une compétence professionnelle et du réseau d'attentes sociales qui la caractérise. Que faut-il en effet entendre par là ?

On ne considère pas comme compétent quelqu'un qui n'est capable que d'exécuter à la demande des actes standardisés. La personne compétente est celle qui est capable, face à une situation à chaque fois inédite et complexe, de déterminer par elle-même ce qu'il y a lieu de faire. Mais pour qu'on puisse parler de compétence « professionnelle », il faut en outre que la personne soit capable d'appuyer son choix sur une analyse savante des situations, analyse qui mette en œuvre un corps de concepts qui ait subi l'épreuve d'une validation scientifique. C'est en cela que les savoirs issus de la recherche jouent un rôle déterminant dans la professionnalisation des enseignants. Ces savoirs n'indiquent jamais au praticien ce qu'il doit faire. Et c'est heureux, car s'il en était autrement, ce dernier ne serait qu'un exécutant. Mais ils fournissent la catégorisation savante qui permet d'analyser les situations.

Cependant cet usage raisonné de savoirs dans l'analyse des situations risquerait de donner lieu à un effet d'autorité si le praticien enseignant n'avait pas été initié à la pratique qui conduit à leur production, c'est-à-dire la pratique de recherche. C'est cette initiation concrète qui seule peut permettre à l'enseignant de voir à quoi tient précisément la « vérité » de ces savoirs : loin de pouvoir être tenus comme « conformes à la réalité », ils valent d'abord comme réponses rationnelles à des problèmes. Or cette pratique de la problématisation n'est pas sans homologie avec la pratique professionnelle de

l'enseignant, en ce que celui-ci est constamment confronté à la nécessité de questionner la manière spontanée dont il perçoit les situations qu'il rencontre.

Références bibliographiques

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines : 1 La fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-88.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.

Fabre, M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. Paris : P.U.F.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle : Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

Popper, K. (1971). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.

Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et Formation*, 40, 43-58.

Pour citer cet article

Rey, B. (2016). Recherche et professionnalisation des enseignants : quelle articulation ? In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 7-20). Paris : Réseau national des ESPE.