

## Champ idéal et drôles d'oiseaux <sup>1</sup>

Chercheurs, enseignants et développement des pratiques pédagogiques :  
quelques postulats théoriques et méthodologiques

Olivier Maulini

Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2002

La recherche est aussi une pratique. Elle n'est pas transparente pour le chercheur-praticien<sup>2</sup>. Elle a ses *a priori*, ses présupposés, ses implicites. Sans « monde vécu », le chercheur doit tout le temps tout questionner, et il ne trouve aucune question à *poser*. « Observer les pratiques enseignantes », par exemple, voilà un projet scientifique qui repose certainement sur des pré-occupations et des pré-conceptions, pour s'incarner dans une *pratique* de la recherche, un *usage* des ressources théoriques, une *démarche* méthodologique, des *manières* de rencontrer, de discuter et de collaborer avec les enseignants. Pratiquer, user, marcher, manier, ces verbes sont des verbes d'action : la recherche, on peut en parler, mais il faut d'abord la faire exister.

On peut espérer, bien sûr, que la pratique du chercheur soit une pratique réflexive (Schön). On peut même se dire que les sciences humaines sont les mieux placées pour revenir sur elles-mêmes (Bourdieu). Mais il serait présomptueux de s'en donner trop vite quittance. Ce que je vais présenter ici à propos de la recherche en éducation, ce n'est pas une « théorie de la théorie », mais plutôt le témoignage d'une pratique. Comment pensons-nous et comment étudions-nous, pratiquement, les pratiques pédagogiques ? Je vais essayer d'explicitier quelques manières de faire et quelques manières de raisonner, et je laisserai le lecteur juger de leur réflexivité.

Je proposerai d'abord un principe général : que le **travail réel** n'est pas le travail prescrit, encore moins le travail rêvé, et qu'il gagne à être connu. Je dirai ensuite comment on peut penser et éventuellement pénétrer l'épaisseur des **pratiques** et des **compétences**, leur complexité, leur opacité, mais aussi leur réflexivité. Je ferai un lien entre l'activité du maître et ce qui peut conditionner son **orientation** : le travail de l'élève et le travail de l'institution. Et je terminerai en passant du théorique au méthodologique, pour montrer comment les chercheurs et les praticiens peuvent ou non se rencontrer sur le terrain de la **raison pédagogique** et de la **professionnalisation**<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Texte écrit pour le réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes). Séminaire du 30.9 et 1.10 2002, Nantes. Les idées avancées ici sont inspirées des travaux du laboratoire LIFE (Laboratoire Innovation-Formation-Education, Université de Genève), mais elles n'engagent que leur auteur.

<sup>2</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, des chercheurs que de chercheuses, de praticiens que de praticiennes.

<sup>3</sup> Les quatre parties de ce texte essaient de répondre à l'essentiel des huit questions posées dans le guide du réseau OPEN, mais dans un ordre légèrement différent. Pour plus de commodité, les items du guide sont indiqués à chaque fois en italiques sous l'intertitre.

## 1. Le métier d'enseignant tel qu'il est : du travail rêvé au travail réel

[i. le cadre théorique général]

Le métier d'enseignant est peut-être un « métier impossible » (Freud). C'est surtout un métier qui fait souvent le grand écart entre les pratiques pédagogiques telles qu'elles sont, et les différents discours qui prétendent les « modéliser », les « rationaliser », les « perfectionner ». Il y a toujours eu, et il y a encore, un décalage discutable entre le métier idéal et le métier réel, entre les aspirations politiques, pédagogiques, didactiques d'un côté, et, de l'autre côté, les contraintes et les astreintes du « vrai » travail enseignant.

A certains égards, l'éducation est une activité humaine aussi banale et aussi « médiocre » que les autres (Hameline), mais elle nous renvoie à des enjeux idéologiques majuscules (le Savoir, la Culture, la Raison, les Valeurs, le Lien social, la République, la Démocratie, etc.) qui peuvent se contredire eux-mêmes lorsque le débat sur l'école devient dogmatique. Observer simplement et sans préjugé le travail des enseignants, leurs manières de faire et de penser, leurs façons d'agir et de raisonner, bref, leur **travail réel**, pour *savoir* ce qu'il est, en connaître les *raisons*, et discuter *raisonnablement* de son évolution n'est pas une idée nouvelle, mais c'est une idée difficile à assumer complètement, y compris dans les facultés de sciences de l'éducation.

Car l'héritage est double. Premièrement, il y a les doctrines pédagogiques : une série de « fictions théoriques » (Fabre), un « dire » qui soutient et qui doit sans doute soutenir un « faire » (Meirieu), mais qui le fait en général dans une perspective normative et militante qui montre justement le travail « à faire » plutôt que le travail effectivement fait. Et deuxièmement, il y a les théories de l'apprentissage, qui s'en tiennent à la description et à l'explication des processus observables, mais qui ont longtemps servi de point d'appui à une série à nouveau idéale de déductions : du processus d'apprentissage au guidage didactique, du guidage aux instruments, des instruments à leur usage (souhaitable), de cet usage aux pratiques (désirables). Cette chaîne n'est pas inintéressante, puisqu'elle remonte vers le travail enseignant à partir de ce qui « devrait » l'orienter : les apprentissages de élèves. Mais si elle est trop rigide et, surtout, si elle est à sens unique, elle peut aboutir au même résultat que les injonctions pédagogiques (« voilà ce qu'il faut faire ! »), caution scientifique en plus.

Pédagogie de maîtrise, enseignement programmé ou ingénierie didactique : toutes les technologies éducatives, dès lors qu'elles s'estiment nécessaires et suffisantes pour penser l'action pédagogique, courent le risque de se transformer en « utopies rationalistes » (Perrenoud), ce qui est dangereux pour les élèves, mais aussi pour les maîtres. Les mises en garde philosophiques sont une manière de prévenir ce risque. Mais il y en a une autre, plus prosaïque : étudier l'enseignement, non pas seulement comme un processus à optimiser, mais aussi comme une pratique humaine, une pratique qui n'est et qui ne prétend pas être idéale ou optimale, mais qui est bien assez complexe et mystérieuse pour mériter sa propre conceptualisation.

De l'apprentissage vers l'enseignement, il y a de quoi penser ce que *pourrait* être le travail enseignant. Et de l'enseignement aux apprentissages, il y a de quoi penser ce qu'il *est* vraiment. Passer du conditionnel à l'indicatif présent, c'est mettre en tension le potentiel et le réel, les modèles déductifs et les modèles inductifs (Tardif & Lessard), mais aussi les choses de la logique et la logique des choses (Bourdieu). Ce qui ne veut pas dire qu'il faut remplacer la critique du travail par sa compréhension, la rationalisation (« faites ce qu'il est logiquement nécessaire de faire ») par le fonctionnalisme et la tautologie de l'expertise (« ce que vous faites est logiquement nécessaire »). Mais qui part du principe que l'évolution du métier d'enseignant passe (aussi) par le travail scientifique d'élucidation.

Que cette élucidation soit non seulement compatible avec l'innovation, mais qu'elle en soit même l'une des conditions, les concepts en donnent à leur manière l'indication. Il y a un travail enseignant, et des pratiques d'enseignement.

## 2. Pratiques et compétences : complexité, opacité, réflexivité

[ii. action, activité, travail, pratique : les concepts-clefs]

On ne peut pas préjuger de ce que sont les pratiques. C'est l'observation et la discussion avec les praticiens qui montrent ce qu'elles ont de commun et ce qu'elles ont de différent. On peut dire que l'enseignement est une activité humaine d'un certain genre, qui se décline en différents styles (Clot). Entre tradition et innovation, c'est par les styles que le genre évolue, et c'est à travers eux qu'il perdure.

Les pratiques sont toujours paradoxales : répétitives et inventives, planifiées et improvisées, instituant et instituées, structurantes et structurées, etc. Elles incarnent, dans l'interaction pédagogique, un rapport au savoir et au pouvoir que les enseignants ont eux-mêmes incorporé. Elles témoignent de leur expérience et/ou de leur expertise, mais en échappant bien souvent au contrôle réflexif ou métacognitif. C'est que le **sens pratique** (Bourdieu) est ambigu : à maints égards, l'action est d'autant plus efficace qu'elle est automatique, et elle est d'autant plus automatique qu'elle peut s'appuyer sur l'inconscient pratique, sans passer par le calcul et la décision rationnelle de l'acteur stratégique.

Ce qui est valable pour le travail ménager (Kaufmann) ou pour la pratique sportive (Wacquant) l'est aussi pour l'enseignement : le praticien ne peut pas – et d'ailleurs il ne voudra pas – mesurer à chaque instant tout l'intérêt et tous les inconvénients de tel ou tel geste (ou absence de geste). Il s'engage dans le travail à partir d'un ensemble structuré de schèmes d'action et de pensée qui lui permettent d'interpréter, de faire des hypothèses, d'évaluer, d'anticiper, de prendre des décisions, bref, de raisonner et d'agir dans les situations pratiques et dans les conditions de la pratique. L'ensemble de ces schèmes est organisé en **habitus** (Bourdieu), c'est-à-dire en une grammaire qui génère les pratiques de manière assez stable, mais en modifiant le répertoire des conduites en fonction des contextes et des familles de situations (Lahire). Si un élève n'a pas compris une consigne, l'enseignant expérimenté sait en général « quoi faire » sans « trop y penser », même si le contexte, la tâche, l'élève questionneur ou le moment de la journée apportent chacun leur lot de singularité. Il sait aussi quoi faire lorsqu'un parent vient demander un entretien, mais la situation est cette fois bien différente, elle fait appel à d'autres ressources, et elle peut entraîner d'autres réactions. Ce qui fait le praticien, c'est à la fois l'unité de sa pratique, et la pluralité des contextes, des situations et des logiques d'action, pluralité sans laquelle il n'y a plus de pratique, mais éternelle répétition.<sup>4</sup>

D'où l'intérêt d'un concept qu'on ne peut plus qualifier de nouveau : le concept de **compétence**. Pour agir dans certaines familles de situations, le praticien ne puise pas dans un répertoire de procédures standardisées. Il mobilise différentes ressources cognitives (schèmes, mais aussi savoirs, habiletés, techniques, méthodes, etc.), de manière à la fois répétitive et inventive, réfléchi et non réfléchi. Au cœur des pratiques, il y a peut-être un *habitus* hérité, mais il y a aussi des compétences qui peuvent ou non se perfectionner, et qui offrent un point d'appui théorique pour penser la culture professionnelle.

---

<sup>4</sup> Sisyphée passe peut-être de l'absurde au tragique parce qu'il est conscient de son destin. Mais ce que lui dit sa conscience, c'est précisément que son travail est absurde, « inutile et sans espoir » (Camus). Sisyphée n'est conscient qu'au moment où il descend la pente. Lorsqu'il roule sa pierre, il n'a rien à penser, juste à subir et à souffrir. Pour travailler, Sisyphée n'a pas besoin de raisonner. C'est un forçat, pas un praticien.

Situations + habitus/compétences = pratiques. L'équation paraît si simple qu'on comprend mal, dans un premier temps, comment peut à la fois se différencier et évoluer le travail des enseignants. Il faudrait dire d'abord que le processus n'est pas linéaire, et que les pratiques contribuent à créer les situations auxquelles elles répondent, qu'elles confrontent l'habitus à des problèmes plus ou moins inédits, et qu'elles rétroagissent donc, par toutes sortes de biais, sur ce qui les produit. Il faut dire aussi que chacun des trois termes contribue à épaissir le mystère.

Les situations, pour commencer, sont toujours ou presque toujours **complexes** (Morin). C'est-à-dire qu'elles confrontent l'enseignant à des dilemmes, des contradictions et des paradoxes qui expliquent certaines hésitations, mais aussi des tentatives de rationalisation et de simplification *a posteriori*. Punir un élève ou fermer les yeux, poser une question ou attendre que quelqu'un la pose, prévenir ou exploiter une erreur : tout serait sujet à discussion, tout renvoie aux finalités éducatives les plus précieuses (responsabilité, autonomie, curiosité, sens critique, etc.), mais tout ne peut pas se discuter dans l'urgence et dans l'incertitude du moment, et tout ne peut pas se justifier dans tous les registres du juste et de l'injuste (Derouet). Il faut vivre dans cette tension, et pour la vivre, il est souvent utile de sauver la face, devant les autres et devant soi-même (Goffman), en taisant les « non dits » et en jouant la « comédie de la maîtrise » (Perrenoud).

Cette comédie est elle-même paradoxale puisque la mauvaise conscience suppose la conscience, alors que l'habitus est le plus souvent **opaque**. Il est opaque parce qu'il est constitué des plis et des replis du social, parce que sa densité est proportionnelle à son efficacité, et, au bout du compte, parce qu'il finit souvent par intégrer, puis reproduire, les conduites nouvelles que le praticien avait commencé par inventer. Le travail enseignant est un travail codifié, mais aussi flou et composite (Tardif & Lessard). C'est un travail routinisé, qui s'appuie sur des procédures, des méthodes, des habitudes éprouvées, mais c'est en même temps un travail improvisé, interactif, négocié (plus ou moins consciemment, plus ou moins volontairement, plus ou moins explicitement) avec les élèves. Le praticien agit souvent comme le bricoleur (Perrenoud), parce qu'il tire parti des opportunités qui s'offrent à lui, dans un cadre assez structuré pour aboutir au résultat recherché, mais un cadre assez souple et assez modulable pour que le travail se fasse avec les « moyens du bord » plutôt qu'avec une technologie embarrassante et coûteuse. La « logique » du bricoleur n'est pas simple à saisir, et lui-même est bien embarrassé lorsqu'on lui demande de l'expliquer. « Bon sens », « habitude », « réflexe » et surtout « expérience », c'est avec ces mots que les enseignants expérimentés répondent à la question : « comment savez-vous qu'il faut faire ceci plutôt que cela ? » Demander au praticien d'« expliciter sa pratique », c'est le prendre régulièrement en défaut de lucidité, à moins de lui fournir soi-même un étayage approprié (Vermersch).

Car la pratique a un amont, mais elle a aussi un aval. Comme le dit Bourdieu lui-même, le « premier mouvement » est souvent spontané, automatique, non contrôlé. Mais le second mouvement peut l'être. L'activité humaine est souvent inconsciente, mais si elle est humaine, c'est parce qu'elle est aussi consciente, c'est parce qu'elle est « réfléchie » au moyen de la conscience. Il ne s'agit pas de revenir aux prescriptions et aux tautologies en affirmant qu'« un bon enseignant réfléchit forcément, puisqu'un enseignant qui ne réfléchit pas est un mauvais enseignant », mais de considérer là encore les pratiques dans leur unité et leur diversité. Les pratiques et les compétences pédagogiques sont toujours **réflexives** (Schön), mais certaines le sont peut-être plus que d'autres.

Les maîtres ne font pas tous les mêmes lectures ni les mêmes relectures de leur expérience, ils ne s'appuient pas tous sur les mêmes ressources pour préparer, réguler et évaluer le travail effectué. Cela nous ramène à notre point de départ : si l'on ne peut pas déduire la pratique enseignante des théories de l'apprentissage, on ne peut pas faire l'inverse non plus. On ne

peut pas partir du principe que les praticiens pratiquent comme ils peuvent pratiquer, et que les élèves qui n'apprennent pas dans ces conditions ont tort, puisqu'ils ne s'accommodent pas de l'état de l'art. Le travail enseignant est de ce point de vue un travail comme un autre : comme praxis (Castoriadis), il ne peut pas « fabriquer » le savoir des élèves (Meirieu, Imbert), mais ce qu'il peut chercher à provoquer, ce sont les médiations, les occasions, les situations qui seront plus ou moins propices aux apprentissages. L'activité du maître est une activité négociée, mais c'est aussi une activité orientée. On ne peut la comprendre qu'au carrefour de l'ergonomie et de la pédagogie, des conditions de travail et des ambitions de ce travail.

### 3. Orientation et négociation de l'activité : métier d'élève et institution scolaire

[iii-v-vi. objets, contexte, interactivité]

Le métier d'enseignant est un métier orienté *par* et orienté *vers* l'interaction. Il est deux fois asymétrique, mais l'observation des pratiques montre que chacune des deux asymétries est négociable. Premièrement, le maître est supposé savoir ce que les élèves ignorent, il est censé savoir ce qu'ils doivent apprendre, et il est censé vouloir le leur enseigner. Mais dans les faits, il ne le veut pas forcément, ou pas tout le temps, ou pas pour tous, ou pas à n'importe quelles conditions. D'ailleurs - c'est la deuxième asymétrie - le maître ne peut pas apprendre à la place des élèves. Il doit composer avec leur désir ou leur absence de désir, sans quoi il tombe immédiatement dans la conditionnement ou la violence. Entre Brousseau (intention d'enseigner) et Rousseau (désir d'apprendre), il y a deux conceptions théoriques et symétriques du contrat didactique, qui ne doivent pas être confondues avec la négociation pratique telle qu'elle est réellement observable dans les classes.

Car le métier d'enseignant est finalement solidaire du métier qu'il contribue à instituer : le **métier d'élève** (Perrenoud). Le maître impose des situations, mais pas toutes, et pas complètement. Il impose des interactions, mais pas toutes, et pas complètement. Il contraint l'élève, mais il est contraint en retour. Certains enfants ne suivent pas, ne comprennent pas, ne veulent pas comprendre, ne veulent pas s'intéresser. Ils ne trouvent pas de sens dans le travail scolaire. Ils ne participent pas aux activités. Ils ruinent la pédagogie active, parce qu'ils ne s'activent pas. Ils ruinent la pédagogie transmissive, parce qu'ils n'écoutent pas. Ils sont difficiles à vivre, parce qu'ils ne renvoient pas au maître les gratifications auxquelles il peut aspirer.

Il n'est pas facile d'affronter tous les jours des élèves qui résistent. Il n'est pas simple de conserver l'intention d'enseigner quand on a l'impression d'échouer. Et ce n'est là qu'un facteur de complication parmi d'autres. Philosophiquement, on sait peut-être ce que les maîtres sont censés faire : enseigner les objets du programme à tous les élèves. Sociologiquement, on sait bien que tout ne se passe pas aussi harmonieusement, et que si des élèves échouent à l'école, si des maîtres « craquent » nerveusement ou si l'institution scolaire hésite entre tradition et innovation, c'est parce que les rapports de travail, à l'école comme ailleurs, sont des rapports humains et des rapports sociaux, jamais exempts de conflits ou de domination. On peut souhaiter une école « ouverte » ou une école « sanctuarisée » : c'est un débat politique et pédagogique. On peut aussi observer l'école telle qu'elle est, et voir en quoi certains « styles » ou certaines « formes » de travail scolaire produisent certains « types » de savoirs ou de rapports au savoir (Charlot).

Ces savoirs et ce rapport au savoir se construisent dans l'**interaction**. Et l'interaction dépend de la **situation**. Situation didactique, situation pédagogique, situation d'enseignement ou d'apprentissage, peu importe : l'élève se trouve dans des situations de travail qui sont aussi celles du maître, mais pas tout à fait. Car la situation est peut-être justement à l'articulation du travail institué (élève) et du travail instituant (maître). Le travail du maître, c'est de faire face

aux situations que lui impose l'**institution** (les structures scolaires, les programmes, les injonctions officielles, les moyens d'enseignement, etc.) tout en aménageant lui-même des situations formatrices pour les élèves. Il y a là une asymétrie qui est moins prescriptive qu'heuristique : à l'école, l'élève travaille dans des « situations de travail » ; et ce qui conditionne ces situations, c'est le travail du maître.

L'histoire et la sociologie des pratiques montrent que le travail enseignant est de moins en moins piloté par les instructions de l'autorité, et que sa responsabilité est engagée de plus en plus « haut » dans le processus de transposition didactique (Chevallard). L'enseignement catéchétique imposait à l'enseignant la reproduction quasi mécanique des questions et des réponses qui structurent l'interaction. Les manuels scolaires lui ont laissé la responsabilité de l'échange, mais à l'intérieur de la succession programmée des leçons. Aujourd'hui, les moyens d'enseignement sont modulables, et le maître est invité à choisir telle ou telle démarche ou telle ou telle situation en fonction des besoins différenciés des élèves et des classes. Les équipes pédagogiques elles-mêmes doivent (et/ou souhaitent), dans certains endroits, organiser le temps et les espaces de travail en s'affranchissant des barèmes, des degrés ou de la grille-horaire qui organisaient et divisaient jusqu'ici le travail pédagogique. Cette tendance est une tendance lourde qui est évidemment discutée à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Mais du point de vue scientifique, elle pose le problème des pratiques enseignantes à un niveau assez inédit : celui de l'organisation du travail scolaire.

Comment les maîtres travaillent-ils à organiser le travail scolaire ? Et quels sont les effets de telle ou telle **pratique organisatrice** sur les conditions de travail et, au bout du compte, les apprentissages des élèves ? Voilà une double question de recherche qui permet d'illustrer comment chercheurs et praticiens peuvent faire un détour commun par la compréhension du travail (théorique), parce qu'ils portent un intérêt commun à son perfectionnement (pratique).

#### **4. Le carrefour théorie-pratique : raison pédagogique et professionnalisation**

*[iv-vii-viii. la posture du chercheur, son évolution, ses questions]*

Je me souviens d'un chercheur en littérature qui répondait aux questions d'un journaliste. Pour montrer l'intérêt de ses recherches, il dut convaincre son interlocuteur que le travail littéraire (pratiquer l'écriture) était une chose, et le travail scientifique (étudier cette pratique), une autre chose. « Je suis comme un ornithologue, disait-il en substance. Les oiseaux migrateurs sont des experts de la navigation aérienne, mais ils l'ignorent. Les écrivains, je les étudie comme d'autres étudient les hirondelles : ce que je sais de leur écriture, ils n'en savent rien ».

Disons que pour les praticiens, c'est ce chercheur surplombant qui est le drôle d'oiseau. On sait bien qu'il ne suffit pas de tendre son micro à un écrivain ou à un enseignant pour qu'il témoigne immédiatement et lucidement de sa pratique. Mais on sait aussi que l'anthropologie n'est pas une variante de la zoologie, et que les sujets humains ont toujours un point de vue, une conception, une représentation de leurs conduites. La question de savoir qui en sait le plus - du savant qui observe les pratiques humaines de l'extérieur, ou du praticien qui les vit de l'intérieur - est une question parfaitement stérile. Le savoir naît de la discussion, et la discussion naît de la rencontre. Cette rencontre pose des questions théoriques, méthodologiques, éthiques. Et elle exige des réponses pratiques.

Il y a mille façons de penser la rencontre, mais j'en retiendrai deux qui ont des conséquences concrètes sur la recherche en éducation. Il y a d'abord les **échanges** : dans ce cas, les praticiens pratiquent, et les chercheurs cherchent. Ils ne travaillent pas dans le même registre, puisque les premiers visent l'efficacité, et les seconds la vérité. Les praticiens ont certainement besoin, à un moment ou à un autre, de faire le détour par des savoirs

scientifiques (« comment le jeune enfant apprend-il à compter ? », « quels sont les effets observables des zones d'éducation prioritaires ? ») pour prendre leurs décisions de manière documentée et raisonnée, « en connaissance de cause ». Ils peuvent même consulter la littérature disponible sans projet précis, pour apprendre des choses nouvelles et se poser les questions auxquelles ils n'avaient pas pensé. Les chercheurs peuvent leur faciliter le travail, en démocratisant et/ou vulgarisant les résultats de la recherche. Il y aura, entre chercheurs et praticiens, des échanges, de la communication. Mais on ne peut pas dire qu'il y aura des **discussions**.

Ces discussions ne sont peut-être pas nécessaires pour toutes les sciences de l'éducation (c'est là un vieux débat). Mais comment s'en passer si l'on veut observer, analyser et comprendre le travail des enseignants ? Dans ce domaine au moins, il est non seulement juste, mais aussi intéressant de penser autrement la rencontre, de considérer les praticiens comme des sujets, et d'étudier les pratiques *avec* eux plutôt qu'*à côté* d'eux. S'il y a communauté d'intérêt (au double sens du terme) et confiance réciproque (intercompréhension), la recherche et les pratiques pédagogiques ont beaucoup à s'apprendre et beaucoup à entreprendre. Mais voilà : le paradoxe de ce travail partagé, c'est que son ambition est un peu sa condition.

Reprenons l'exemple de l'organisation du travail scolaire. Les chercheurs et les praticiens peuvent s'y intéresser dans des registres tout à fait différents, et communiquer entre eux de temps en temps. Mais il peuvent aussi s'engager dans un processus collectif de problématisation (discussion des questions) et de résolution de problèmes (discussion des solutions). Or, ils ne s'engageront pas sur invitation, encore moins sur injonction. Ils le feront si et seulement si ils partagent les mêmes préoccupations. « Comment penser l'organisation du travail dans les classes, dans les cycles d'apprentissages, dans les établissements, dans l'institution scolaire ? Comment penser l'articulation entre objectifs, situations, interactions, évaluation ? A quels efforts attribuer quels effets ? De quelles pratiques espérer quels profits ? » : voilà le genre de questions, ni tout à fait pratiques, ni tout à fait théoriques, qui peuvent donner du sens à la collaboration.

On voit bien ce qu'implique un tel rapprochement. Premièrement, il faut que tous, praticiens et chercheurs, partagent la conviction que les pratiques sont à la fois raisonnables et perfectibles, qu'elles peuvent être plus ou moins réflexives, et qu'elles le seront d'autant plus qu'elles assumeront le détour par les savoirs savants (postulat de la raison pédagogique). Deuxièmement, ils doivent croire que le développement de l'école passe moins par la diffusion de technologies sophistiquées que par les compétences et l'expertise professionnelle des enseignants (postulat de la professionnalisation). Troisièmement, ils doivent conjuguer ces deux principes dans des situations de recherche qui ne soient pas artificielles, mais qui donnent du sens au travail collectif d'élucidation.

Où les savoirs pédagogiques sont-ils donc les plus utiles ? Où sont-ils des ressources précieuses pour la pratique ? Dans les deux espaces où l'école ne fait pas qu'enseigner, mais où elle est elle-même en train d'apprendre : la formation des maîtres et l'innovation pédagogique. Apprentissage professionnel et organisation apprenante, c'est dans des dispositifs mixtes (séminaires praticiens-chercheurs, recherches-actions, co-formation entre formateurs de l'Université et du terrain) et/ou hybrides (recherches-formations, démarches cliniques, recherches-innovations, etc.) que l'on peut à la fois analyser le travail, penser les pratiques et développer la culture pédagogique.

Ce travail est un travail patient qui exige en outre un renvoi d'ascenseur. Car dans la collaboration, les chercheurs observent les pratiques des acteurs, mais les acteurs observent

les pratiques des chercheurs. S'ils en discutent vraiment, ils finiront peut-être par transformer la réflexivité en un réflexe :

*La pratique est toujours sous-estimée et sous-analysée, alors qu'il faut engager, pour la comprendre, beaucoup de compétence théorique, beaucoup plus, paradoxalement, que pour comprendre une théorie. Il faut éviter de réduire les pratiques à l'idée qu'on en a lorsqu'on n'en a d'expérience que logique. (...) Même s'il y a une vertu de la prise de conscience, la vigilance sociologique ne suffit pas. La réflexivité n'a toute son efficacité que lorsqu'elle s'incarne dans des collectifs qui l'ont incorporée, au point de la pratiquer sur le mode du réflexe. Dans un groupe de recherche de cette sorte, la censure collective est très puissante, mais c'est une censure libératrice, qui fait rêver à celle d'un champ idéalement constitué, qui libérerait chacun des participants des « biais » liés à sa position et à ses dispositions. (Bourdieu, 2001, p.81, 220)*

Censure *libératrice* et champ *idéalement* constitué : lorsque Bourdieu parle comme Habermas, on est sûr de ne pas se tromper. Entre chercheurs et praticiens, comme partout ailleurs dans l'espace public, il n'y a pas de situation « idéale » de communication. Les pratiques pédagogiques et les pratiques scientifiques ne sont jamais idéales, elles sont discutables. Mais si nous passons tant de temps à les discuter, c'est parce que nous avons un idéal : les perfectionner. Si cet idéal peut soutenir la réflexion théorique, alors il est bien pratique.

### ***Principales références théoriques***

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, Raisons d'agir.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- LIFE – Laboratoire innovation-formation-éducation (2001). *L'organisation du travail scolaire. Pratiques nouvelles, concepts nouveaux*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.*, Paris, ESF, 2e éd. 1999.
- Perrenoud, Ph. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, Maurice ; Lessard, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, De Boeck.