

Le praticien chercheur

Patricia Fleuriault,
Professeur d'EPS, Craon, (53)

Le ministère de l'éducation nationale a engagé par la loi du 8 Juillet 2013 la refondation de l'école visant à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous. Les pistes de transformation sont nombreuses et des axes comme les missions du professeur, la redéfinition de ses compétences professionnelles¹ sont explorés. L'enseignant apparaît bien comme le ressort essentiel des transformations attendues.

La pratique réflexive constitue une de ces facettes incontournables du métier. Cette capacité à « réfléchir sur sa pratique –seul ou entre pairs- et à « réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » engage l'enseignant à revisiter ses manières de faire et favorise son adaptabilité.

Schön² incite cependant à distinguer «la réflexion dans l'action » de «la réflexion sur l'action ». Il dégage effectivement l'hypothèse que l'enseignant compétent dispose de connaissances apprises durant sa formation initiale, mais aussi et surtout de connaissances construites dans l'exercice même de sa profession. Ce qui veut dire que de la pratique éducative émergent des savoirs particuliers, des savoirs « expérientiels », construits dans et par l'action éducative.

Comment aider l'enseignant à élaborer des connaissances dans l'action et à y avoir accès ?

Le praticien réflexif est avant tout un chercheur en contexte. Le tournant réflexif entraîne un changement d'objet : ce n'est pas la science avec ses théories, ses lois, ses modèles qui est à réfléchir mais la pratique avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme. Cette posture n'est possible que si l'enseignant glisse d'un paradigme de l'expertise à un paradigme de l'incertitude. Dès lors, l'enjeu est de le faire entrer dans une nouvelle démarche consciente et productrice de savoirs.

A partir de l'analyse de pratiques d'enseignants d'EPS, il est possible de mettre à jour les ressources nécessaires pour faire vivre ce paradigme de l'incertitude.



Une démarche d'investigation pour comprendre la pratique

Du praticien réflexif au praticien chercheur

Selon Argyris³ l'action permet de mobiliser et d'approfondir des connaissances mais aussi de les contextualiser et d'en générer de nouvelles. L'individu cherche à analyser et comprendre une situation à partir d'un cadre de perception qu'il s'est lui-même construit grâce à ses expériences passées. Il décide alors d'agir d'une certaine façon : c'est la réflexion dans l'action.

¹ B.O. du 18/07/2013, Arrêté du 1-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

² SCHON (D. A.), Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, les Editions Logiques, 1994

³ ARGYRIS (C.), Action Science, San Francisco, Jossey-Bass, 1985

Il réfléchit ensuite à l'efficacité de son action au regard des résultats produits et entreprend de réguler ou pas. C'est la réflexion sur l'action qui correspond à une vérification.

Appliquer ce « tournant réflexif » à l'enseignant conduit à ne pas réduire le praticien à sa pratique mais à le considérer comme « un chercheur dans un contexte de pratique ». La réalité de la pratique n'est que rarement le reflet que la théorie laisse entrevoir. Cette particularité dynamique et non linéaire de la pratique est très certainement inhérente au fait que le travail implique de l'humain.

Dans son approche par compétences, l'enseignant prend en compte la diversité des élèves et par conséquent en s'adaptant aux besoins de chacun, l'ingéniosité est de mise pour différencier. Il fait face sans cesse à des situations d'incertitude et ce malgré la connaissance théorique voire pragmatique qu'il peut élaborer. Ses propres routines, ses récurrences de raisonnement ou de modes opératoires qui fondent ses pratiques professionnelles s'avèrent parfois inefficaces.

Comment les questionner si ce n'est de se mettre lui-même en position de chercheur ?

L'enseignant est au plus près de ses élèves. Il les connaît, reconnaît ce qui fait obstacle à l'apprentissage, accepte différents cheminements, personnalise les parcours. S'impliquer pour la réussite de tous, c'est construire et proposer des situations productrices de savoirs pour chacun. Parfois un aménagement du milieu, une consigne formulée autrement suffit. A d'autres moments, l'enseignant doit réinterroger plus profondément ses manières de faire ou de dire. Il agit alors comme un véritable chercheur au sens où :

- il construit une problématique (cadre de lecture de la situation)
- il pose des hypothèses et agit
- il vérifie ses hypothèses en analysant les résultats de son action et accroît par la même, la compréhension de sa pratique professionnelle

C'est l'addition d'événements significatifs de ce type qui façonne son expérience. L'enseignant apprend à devenir efficace par la pratique en diagnostiquant ses propres erreurs ou l'inanité de ses actions et en les modifiant. Pour répondre aux exigences de la réalité professionnelle, il accepte de transformer sa démarche d'enseignement.

Du paradigme de l'expertise au paradigme de l'incertitude

La réflexion dans l'action déclenche un processus d'autorégulation (anticiper- contrôler- réajuster). Il s'agit de diriger son attention sur les effets immédiats produits, de repérer des indices d'inefficacité (écart entre l'attendu et le réel), d'identifier et de corriger les erreurs.

Mais, l'autorégulation est très souvent enrayée en raison d'un conflit de paradigme (Yves Saint-Arnaud⁴).

L'enseignant qui agit selon le paradigme de l'expertise s'appuie sur le savoir homologué (théories, concepts, modèles, grilles d'analyse...) pour expliquer ce qui se passe dans une interaction et pour planifier son action. Le cas échéant, il attribue son inefficacité à une mauvaise application du savoir homologué et à des facteurs qui échappent à son contrôle. Ce dernier adopte une posture d'évitement et cherche à l'extérieur de lui des raisons à une situation qui semble lui échapper. Il se désengage.

L'enseignant qui agit selon le paradigme de l'incertitude s'appuie sur ce qu'il y a d'unique et d'incertain dans chaque interaction pour s'autoréguler dans l'action. Son inefficacité est associée aux limites inhérentes du savoir homologué et à des facteurs qui relèvent de son contrôle personnel (refus de voir ce qui est, d'accepter l'incertitude, utilisation répétée de moyens qui s'avèrent inefficaces, maintien de visées irréalistes...). Il s'implique davantage et accepte de remettre en cause ses choix ou de les critiquer face à leur manque d'efficacité dans une situation particulière.

4 SAINT-ARNAUD (Y.), *La réflexion dans l'action*, Recherche et Formation, n° 36, 2001

Aider les enseignants à agir selon le paradigme de l'incertitude, c'est leur permettre d'accepter la réflexion dans l'action. Ne pas réduire chaque situation à ce qu'ils connaissent mais accueillir le caractère incertain et unique du moment pour trouver une solution plus adaptée. Car s'autoréguler nécessite d'utiliser l'imprévisible. Pour se faire, il importe de faire intégrer aux enseignants cette démarche d'investigation de mobilisation et de production de connaissances afin qu'ils puissent être préparés pour réagir dans l'instant.

Abduction/ Déduction/ Induction : une boucle heuristique

Le praticien chercheur n'est pas déterminé par ses théories d'arrière-plan et reste ouvert à la découverte.

En réponse au défi de trouver une méthode d'acquisition de la connaissance, l'américain Charles Sander Pierce (1839-1914) développe l'abduction. Elle est fondée sur l'étonnement face à un événement sans explication. Ce processus est initié par « un fait surprenant » : fait nouveau ou anormal vis-à-vis de croyances de l'intéressé. Ceci provoque le doute car ses croyances ne sont pas capables d'expliquer ce fait. Pour Pierce, douter en ses propres croyances est le moteur qui mène l'enquête à la recherche d'une nouvelle croyance. Le rôle de l'abduction est donc de faire émerger une hypothèse capable d'apaiser le doute face au fait surprenant.

L'abduction représente une forme de raisonnement beaucoup plus courante que l'induction (passer du particulier au général) ou la déduction (passer d'une cause à une conséquence) qui sont depuis longtemps tenus pour les formes élémentaires du raisonnement. L'abduction suggère simplement que quelque chose peut être ; la déduction prouve que quelque chose doit être ; l'induction montre que quelque chose est réellement agissant. L'abduction ne porte que sur le possible ; c'est à partir de la déduction puis de l'induction comme étape finale que l'hypothèse est vérifiée, la vérité abordée.

La plus simple des abductions relève du passage de l'indice à l'idée. Passer d'une information à une hypothèse sous jacente. Exemple : à la fin d'une leçon de ½ Fond, un élève boitille puis se plaint de douleur au talon. L'enseignant formule une première hypothèse en lui conseillant d'améliorer sa pose d'appui au sol et met en place pour la leçon suivante des exercices de remédiation. L'idée pour passer au statut d'hypothèse doit être soumise à un test empirique et vérifiée. L'enseignant envisage alors une autre hypothèse si la première est infirmée (faire courir sur un sol plus souple car fragilité ou inciter au changement de chaussures...).

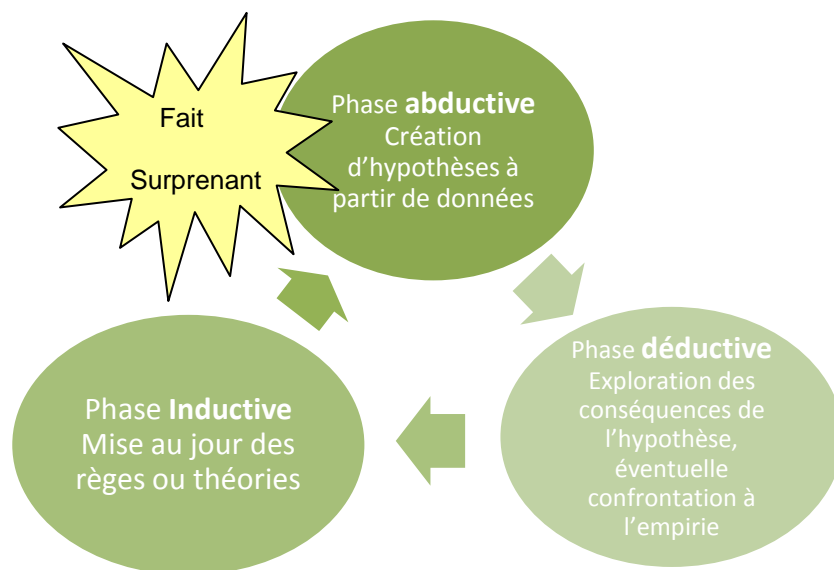
Le sémiologue et romancier Umberto Eco décrit l'abduction comme « la méthode du détective ». L'inspecteur est en présence de traces, d'indices et il doit faire appel à son imagination pour échafauder des hypothèses. L'abduction convoque donc l'imagination, l'intuition, la créativité.

David⁵ n'oppose pas les formes de raisonnement mais bien au contraire, les combine dans sa «boucle récursive » et envisage ce processus comme une démarche scientifique à part entière.

En modifiant sa méthode de pensée par la boucle ADI (Abduction/Déduction/Induction), l'enseignant se donne les moyens de découvrir et de mettre en place de nouvelles stratégies, efficaces, pour répondre aux problèmes rencontrés par les élèves.

5 DAVID (A.), Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. Actes de la VIIIe conférence de l'Association internationale de management stratégique, 1999.

Schéma 1. Boucle abduction/déduction/ induction. Nota : Il est possible que la boucle reparte si l'hypothèse est infirmée ou si apparaît une évolution vers une autre explication.



Dès lors, il est possible de décrire par quelles étapes passe l'enseignant dans cette démarche intellectuelle et quel sera son questionnement (tab.1).

Tab.1, L'enseignant dans cette démarche

	Etapes	Phases	Description	Questionnement
Abduction	Recueil de données	Emergence d'un questionnement à propos de l'expérience	Construction du caractère problématique de la situation	Que se passe-t-il ? Comment vais-je m'en sortir ?
	Problématisation	Identification du problème/au fait inattendu	Transformation partielle de l'expérience problématique en situation déterminée	Quels sont les éléments qui retiennent mon attention ? Pour quelle raison ? Qu'est-ce que cela m'ouvre comme possibilité pour résoudre le problème ?
	Analyse. Emergence d'hypothèses	Interprétation du problème	Enonciation d'une hypothèse	Comment j'interprète le problème ? Quelle forme prend-il ? Quel sens prend-il ?
Déduction	Confrontation Vérification		Discussion et repérage des théories en conflit ou en lien avec l'hypothèse Analyse des implications et des conséquences de l'hypothèse	Comment a évolué la situation ? Quelle incidence des différents choix effectués ?
Induction	Validation Généralisation		Phase d'analyse et de confrontation des résultats Possibilité d'élaborer de nouvelles règles ou d'initier à nouveau la boucle	Ai-je répondu au problème ? Ai-je produit de nouvelles connaissances ?

Afin d'initier cette démarche, une fiche d'analyse de pratique est distribuée en début d'année scolaire à des fonctionnaires stagiaires EPS (voir annexe) .Ces fiches incitent à construire le caractère problématique d'une situation ; ce qui ne va pas toujours de soi et de présenter son cheminement au

groupe afin de confronter et de mutualiser des résolutions possibles. Plus qu'un outil pour développer la compétence professionnelle « réfléchir sur sa pratique », la fiche accompagne et engage l'enseignant à puiser dans ses propres ressources et l'amène ainsi à évoluer vers une autonomisation de l'agir.

Accueillir la démarche réflexive pré-exposée autorise d'augmenter l'expertise dans l'action et permet ainsi d'atteindre les connaissances dans l'action.

Mais, ne supposent-elles pas le développement d'un certain nombre de capacités, connaissances, attitudes ?

Il apparaissait intéressant alors de diffuser plus largement ces fiches (professeurs des écoles intervenant en EPS et professeurs EPS - tab 3, 5, 7) dans le souci d'identifier les ressources à mobiliser dans l'agir professionnel. En partant de ces fiches, l'idée est de mettre au jour ce que les praticiens savent faire, d'attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leurs activités et non pas de ce qu'ils devraient savoir faire.



Réfléchir dans l'action : une compétence à construire

A travers son expérience, l'enseignant construit des savoirs de différentes natures. Ces connaissances s'appuient non seulement sur ses pratiques d'enseignement mais également sur son expérience d'apprenant, « métier » de longue durée des futurs enseignants.

Ce faisant, l'enseignant élabore des routines qui lui servent de ressources pour l'action en classe. Ce stock d'expériences participe à la construction de l'agir enseignant et apporte des schèmes permettant aux enseignants d'analyser les situations et de les gérer. Cela conduit à la construction d'un répertoire de pratiques et de savoirs que l'enseignant sollicite.

Pour envisager le métier avec un regard neuf afin de produire de nouvelles connaissances, l'enseignant accepte de se mettre en position d'étonnement, de prêter attention aux écarts, à l'inattendu pour changer d'horizon, pour accueillir les diverses situations pouvant diverger de ses attentes préalables.

« Les choses les plus importantes sont cachées par leur simplicité et leur quotidienneté » disait Wittgenstein. Il s'agit alors de glisser vers une attitude de questionnement, de se rendre disponible et attentif aux signaux plus ou moins visibles en vue de faire émerger l'apparition de compétences d'autorégulation. Car cette expertise s'exprime aussi au travers de la capacité de décoder d'infimes indices afin d'être plus à l'écoute de ce qui se joue dans l'action, et ce, dans le but de réagir au plus tôt pour être plus efficient.

Le tableau ci-dessous dégage les ressources répertoriées à partir de fiches-enseignants et de témoignages.

Tab.2, Réfléchir dans l'action, compétence 1 : être attentif pour relever des indices

Connaissances	Capacité	Attitude
Indices : Macroscopiques, Mésoscopiques, Microscopiques	Observer et prélever des indices sur la leçon.	Se rendre disponible et réceptif Empathie

Indices	Exemples
Macro	<p>A l'échelle de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lors de la prise en main : groupe agité, en retard, absence d'élèves, groupe apathique ou posé, rangé... - Temps de vestiaire, comportement - Implication ou pas dans la mise en place du matériel - Qualité de l'écoute, de l'attention - Mise au travail rapide, efficace ou beaucoup plus laborieuse....
Méso	<p>A l'échelle des actions et interactions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment se fait et se passe la constitution des groupes de travail ? Est-elle acceptée ? par tous ? Elèves isolés ?? - Tâches redéfinies ou très vite réussies - Echanges, collaboration, coopération dans le groupe ?
Micro	<p>A l'échelle de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oubli de la tenue/ arrive en retard/ sort en dernier des vestiaires/sort systématiquement en premier... - Implication dans le groupe (s'exprime peu, ne s'exprime pas, s'exprime beaucoup...), dans la tâche...

Compétence à construire : être présent et disponible en observant, prélevant des informations pour se donner la possibilité de réagir.

Tab. 3 : fiches stagiaires-fonctionnaires, témoignages

<p>F1 : « <i>En réfléchissant, il me semble que le plus important est de préserver l'intégrité physique et morale des élèves. Ainsi, lors de la prochaine séance il me semble nécessaire de rester à proximité du vestiaire pour pouvoir intervenir dès qu'un incident se déclare... »</i></p>
<p>F2 : « <i>J'ai mis un peu trop de temps à m'apercevoir qu'il n'était pas intégré au groupe. J'ai tenté de comprendre les raisons pour lesquelles il ne s'investissait pas, sans succès. J'ai tenté de le faire intégrer un autre groupe, sans succès. L'élève s'est alors braqué et n'a pas plus voulu participer durant le reste du cours... »</i></p>

La boucle ADI invite ensuite l'enseignant à dégager à partir de ces indices des solutions possibles. Il est envisageable également que l'enseignant délègue cette responsabilité à l'élève. En fait, la possibilité lui est donnée, non pas de résoudre le problème mais à la manière de Michel Favre⁶ de construire ou reconstruire le problème pour transformer les conduites.

« *La construction de l'espace-problème part de la prise de conscience qu'une question se pose et aboutit à l'organisation des éléments du problème. Cet espace est, en même temps ou après-coup, le lieu d'une démarche de résolution s'étendant de la formulation d'hypothèses à leur vérification ou falsification »*

Il lui dévolue ainsi l'analyse et la construction du problème afin de mieux l'impliquer dans ses apprentissages et de le rendre acteur et conscient de ses progrès.

Cette posture abductive de l'élève ou de l'enseignant appelle à la sérendipité, à la créativité. Le mot sérendipité vient de l'anglais Horace Walpole qui le définit comme étant la découverte, par hasard et sagacité des choses qu'on ne cherche pas. Elle n'est jamais anticipée. L'enseignant ne peut qu'être prêt à accueillir un imprévu, non pas en le rejetant, mais en acceptant de traiter ce fait surprenant par un processus d'abduction. De la même manière, toutes les stratégies-élèves, toutes propositions

⁶ FAVRE (M.), *Construction des problèmes et franchissements d'obstacles*, Aster n° 24, INRP, 1997

devraient être encouragées. Elles renseignent d'une part, sur ce qui peut faire obstacle à l'apprentissage et d'autre part, ce peut être l'occasion de reconnaître et d'instituer de nouvelles connaissances.

L'enseignant est ouvert à ce qui ne correspond pas à ce qu'il attendait. Certes, il a des connaissances mais il sait et il ose les utiliser intelligemment ; il essaie de nouvelles mises en relation.

Pasteur disait : « *Les germes de grande découverte flottent constamment autour de nous mais ils ne prennent racine que dans des esprits préparés à les recevoir* » Il s'agit donc de développer des compétences incitant à la collecte fine d'indices pour agir autrement et faire preuve de créativité dans le traitement de cette situation particulière.

Par analogie avec la caractérisation que donne Guilford de la créativité, un enseignant créatif ferait preuve de :

- fluidité : capacité à produire le plus grand nombre de réponses possibles dans une situation problème sur un temps donné ;
- flexibilité : capacité à produire le plus grand nombre de réponses appartenant à des catégories comportementales différentes dans une situation problème dans un temps donné ;
- originalité : caractère peu commun d'une réponse donnée.

Le tableau ci-dessous précise cette compétence.

Tab.4, Réfléchir dans l'action, compétence 2 : construire le problème, chercher une solution

Connaissance	Capacité	Attitude
Mise en relation de ressources connues et/ou inédites	Interpréter la situation pour proposer une solution ou mettre les élèves en recherche de solution	Abductive (sérendipité-créativité) Prendre du recul par rapport à la situation (maîtrise de ses émotions pour se projeter aussitôt)

Tab 5 : fiches, témoignages sur cette compétence 2

<p>Professeur des écoles</p> <p>« <i>Maintenant avec l'expérience, quand un problème survient, je fais interagir les élèves le plus possible c'est-à-dire que je leur demande de trouver eux-mêmes une solution au problème rencontré. Si la solution n'est pas trouvée ensemble, je finis la séance en m'adaptant en attendant que je puisse revenir sur la séance à froid et trouver une remédiation qu'il sera possible de mettre en œuvre à la séance prochaine.</i> »</p>
<p>Enseignants</p> <p>F1 : « <i>Absence de la stagiaire au dernier moment mais la classe est bien là et il faut lui donner du grain à moudre pour favoriser la dynamique d'apprentissage des élèves et leur permettre d'aller au bout de leur cycle de course d'orientation (il m'aurait fallu trouver un moment avec eux pour boucler le cycle). Des décisions rapides et opérationnelles s'imposent et il faut accélérer pour rattraper du temps (accélérer sa réflexion pour anticiper le déroulé de la leçon, faire des photocopies rapidement...) De fait, l'avantage de disposer de ressources bien classées dans mon cartable, facilitait le changement radical de leçon.</i> »</p> <p>F2 : « <i>Déception, un peu de frustration et incapacité à modifier la situation en cours de jeu en apportant consignes ou variables supplémentaires</i> ».</p>

La dernière phase de la boucle ADI se détermine par la restitution des résultats, la mise en relation de l'hypothèse avec le test empirique. Elle admet l'établissement de règles et la reconnaissance institutionnelle de nouveaux savoirs.

Tab.6, Réfléchir dans l'action, compétence 3 : « Produire une nouvelle connaissance, généraliser »

Connaissance	Capacité	Attitude
Boucle ADI	Reconnaître ou pas la validité de la proposition et l'instituer éventuellement comme nouvelle connaissance	Apprécier les résultats Encourager, accompagner les élèves dans leur démarche. Légitimer les connaissances élaborées

Tab 7 : fiche Enseignante, témoignages

Description : lors d'une leçon de Course d'Orient, après la pose de 2 balises, la météo impose un repli en salle et un travail sur la description des trajets utilisés est réalisé.
<i>« ma réaction nous a permis de ne pas survoler ce point de la leçon, de prendre le temps de revenir sur des points essentiels en CO : le vocabulaire, les termes, l'observation des éléments environnants, la méthodologie, l'explication et la gestion de son parcours étape par étape, la réflexion sur le chemin le plus facile à reconnaître ou à décrire... Les élèves ont pu débattre de tous ces points et se sont vraiment écoutés, ont exposé leurs réflexions et discuté de leurs stratégies. Finalement, cette expérience a été très bénéfique et m'a permis de réfléchir autrement à une future tâche de description en CO (lors d'un temps de récupération par exemple). »</i>



Conclusion

L'analyse réflexive s'est développée dans le champ professionnel et en particulier dans les pratiques enseignantes. La primauté est souvent accordée à la réflexion sur l'action, processus de conceptualisation et de re-problématisation d'une situation professionnelle. Mais réfléchir dans l'action enclenche une autorégulation, indispensable au contrôle de la situation. Pour autant, réagir dans l'instantanée s'accepte et s'apprend.

L'enseignant accueille alors l'imprévu, apprivoise l'incertitude pour s'adapter et construire de nouvelles connaissances. Il transforme sa pratique professionnelle en modifiant substantiellement les schèmes cognitifs, affectifs, croyances et valeurs qui lui servent à appréhender habituellement les situations dans lesquelles il intervient.

L'enseignant devient un praticien chercheur qui s'appuie sur le caractère contingent des situations pour s'autoréguler et s'auto-former. La démarche abductive l'introduit dans un univers de possibles qui nécessite toutefois l'acquisition d'un certain nombre de compétences professionnelles : être attentif pour relever des indices, construire le problème et chercher des solutions, produire une nouvelle connaissance, généraliser.

L'analyse réflexive pourrait se prolonger en dehors de la leçon, « entre pairs » comme le préconise l'arrêté de 2013. Yves Clot⁷ d'ailleurs propose d'instituer des conflits sur la qualité de l'activité. « *La controverse entre anciens autour des gestes professionnels est une trappe d'accès au métier. C'est grâce à elle que le novice peut le voir... Toute formation initiale afin d'organiser la transmission du métier, devrait mettre les novices au contact de disputes entre anciens, quitte à les provoquer* ».

7 CLOT (Y.), De l'analyse des pratiques au développement des métiers, Education& Didactique, PU Rennes, 2009