

Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire

Bernard Wentzel, Ph.D.

Haute École pédagogique BEJUNE

Résumé

L'intégration de la recherche, sous différentes formes, a constitué un des enjeux majeurs du mouvement de professionnalisation de la formation des enseignants. Parmi la diversité des pratiques de recherche mises en œuvre dans de jeunes institutions de formation « rénovées », le développement d'un projet compréhensif a été le choix effectué par certains acteurs pour préciser progressivement leurs postures de recherche dans le champ des sciences de l'éducation. Ce texte propose de présenter et de questionner les fondements épistémologiques d'une posture de compréhension herméneutique développée par des praticiens-chercheurs. Le processus de production et le statut d'une connaissance dite « ordinaire » se trouvent eux-mêmes réinterrogés dans un contexte où la réflexion doit nécessairement guider l'action.

Mots clés

APPROCHE COMPRÉHENSIVE, PRATICIEN-CHERCHEUR, CONNAISSANCE ORDINAIRE, RÉFLEXIVITÉ

Introduction

Le pluralisme des conceptions de la recherche qualitative, ainsi que l'exploitation, parfois stérile, d'une opposition entre explication et compréhension, ont largement alimenté un débat récurrent sur la scientificité de certaines postures et pratiques de recherche en sciences sociales. Une recherche peut être menée de mille et une manière comme le rappelaient Miles & Huberman (2003) et le parcours initiatique du chercheur structurant son identité épistémologique est nécessairement marqué par des adhésions, des remises en question, des ruptures, des digressions, et surtout, des choix parmi un éventail très large de positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques. À plusieurs niveaux, l'affirmation selon laquelle cette pluralité est une source de richesse n'est pas suffisante même si elle a le mérite d'entretenir certains débats, notamment sur la place que peut occuper une posture scientifique de compréhension des phénomènes sociaux dans certains espaces qui n'ont pas

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 10 – pp. 47-70.

COMPRENDRE LES PHÉNOMÈNES D'AUJOURD'HUI POUR DEMAIN : L'APPORT DES MÉTHODES QUALITATIVES

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2011 Association pour la recherche qualitative

vocation première à produire de la connaissance. En effet, nous situons notre réflexion dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, en Suisse, qui a évolué à travers un processus de tertiarisation (ou universitarisation) au cours des dix dernières années. L'essor de la recherche, sous différentes formes, a constitué un des enjeux majeurs de la tertiarisation¹. Le développement d'un « projet compréhensif » a été le choix effectué par certains acteurs de la formation pour définir progressivement leurs postures et pratiques de recherche dans le champ des sciences de l'éducation. Praticiens de l'enseignement puis de la formation, ces acteurs ont été confrontés à de nombreuses sources de tension dans ce contexte en mutation : résistances au changement; difficultés à délimiter une approche compréhensive dans la diversité et la « fausse unité » (Charmillot & Dayer, 2006) des méthodes dites « qualitatives »; nécessité de développer de nouvelles compétences pour combler les écarts entre une pratique réflexive quotidienne et une pratique scientifique; exigence (institutionnelle) de produire de la connaissance permettant de rapprocher la recherche de certaines pratiques sociales, notamment de formation; etc.

Nous revenons dans ce texte sur la construction d'une posture épistémologique par des praticiens-chercheurs devant concilier, au quotidien, l'action de compréhension et l'action de transformation du monde. Le praticien réflexif (Schön, 1994) ne devient pas seulement chercheur pour résoudre des problèmes professionnels ou pour s'autoréguler, même si cela constitue une dimension essentielle de sa pratique de recherche. Il n'est pas encore un praticien-chercheur mais son habitus, ses compétences, son rapport au monde sont autant de dispositions qui le rapprochent d'une posture compréhensive, devenant elle-même une voie praticable pour l'engagement de soi dans les processus de production de « connaissances ordinaires ». L'analyse de ce glissement d'un positionnement quotidien d'*être en recherche* (Wentzel, 2008, 2010) à une pratique de recherche scientifique nous semble particulièrement féconde pour contribuer à réinterroger les fondements épistémologiques d'une posture de compréhension herméneutique et le statut de cette connaissance ordinaire attendue, parfois décriée voire incomprise, dans un contexte où la réflexion doit nécessairement guider l'action. De l'intuition spontanée à la mise en œuvre d'une « méthodologie au sens large », la construction d'une légitimité de certaines démarches de production de connaissances repose en partie sur la capacité à expliciter, à rendre visible et à partager aussi bien le processus que le produit, en l'occurrence une connaissance ordinaire instable, « imparfaite », mais qui vise à dépasser l'idée de concurrence entre théorie et expérience.

Quelques éléments contextuels : d'où parlons-nous?

Au cours des dernières décennies, le processus de professionnalisation de certains métiers ou occupations dits « de l'humain » s'est concrétisé par de nombreuses réformes portant en particulier sur l'évolution des institutions de formation initiale. Dans divers contextes nationaux et à différentes époques, les systèmes de formation à l'enseignement ont été directement concernés par cette professionnalisation afin de répondre à des exigences sociétales renouvelées vis-à-vis de l'école. L'universitarisation ou la tertiarisation de la formation professionnelle des enseignants a notamment permis l'émergence de nouvelles formes de relations entre recherche et formation. La création des hautes écoles pédagogiques en Suisse se situe précisément dans une dynamique d'intégration de la recherche sous différentes formes, dans les programmes et dispositifs d'une formation. Ces institutions tertiaires de formation sont devenues, en l'espace d'une décennie, un terrain fertile pour questionner les relations entre recherche et formation et en faire un objet de réflexions épistémologiques tout autant qu'un espace potentiel d'activités scientifiques. Parmi les défis à relever dans ces jeunes institutions, la nécessité de faire adhérer l'ensemble de la communauté éducative – en l'occurrence les formateurs, les étudiants, les enseignants partenaires, les personnels des médiathèques, les décideurs locaux, etc. – à une culture de la recherche scientifique était sans aucun doute un des plus périlleux. Le travail sur l'habitus collectif dans un champ post-normalien constituait une des dimensions du défi de la tertiarisation par l'intégration de la recherche, soulevant par là même une problématique de l'identité individuelle, collective, professionnelle, institutionnelle mais aussi scientifique.

En effet, la construction identitaire, par étapes, concerne à la fois l'institution et les individus qui la composent. L'analyse compréhensive de la reconstruction d'une image de soi dans un environnement socioprofessionnel en mutation nous conduit à considérer certaines formes de stratégies identitaires, telles que la résistance au changement, comme une de ces étapes nécessaires au processus. L'autovalorisation des expériences passées, souvent retraduite dans le discours des acteurs par un principe selon lequel « c'était mieux avant », se trouve alimentée par des sources multiples au confluent de l'image de soi et de la réorganisation d'un système : l'identification à un modèle antérieur assure la pérennité d'une certaine représentation de soi alors que l'identification à un groupe professionnel qui lui-même change devient de plus en plus difficile; la crainte de voir ses capacités d'initiative et de choix se réduire par rapport à l'émergence de nouveaux acteurs valorisant d'autres types d'expériences, par exemple une formation doctorale plutôt qu'un parcours de vie d'enseignant avant de devenir formateur; le sentiment que l'univers

scientifique et les pratiques qui s'y déploient demeurent obscurs et finalement l'affaire de spécialistes; la pertinence des liens entre recherche et formation professionnalisante est encore peu explicitée au moment de la mise en place des hautes écoles pédagogiques. Les résistances au changement, tout aussi « compréhensibles » que l'adhésion, ont donc marqué la construction d'une culture partagée de la recherche et certainement les pratiques de recherche qui se sont développées. En effet, devant le scepticisme dans une institution dont la mission première est de former des professionnels de l'enseignement, le défi de faire adhérer ne s'est pas soustrait à une sorte d'exigence morale : démontrer l'utilité et apporter très précisément des réponses à la question « à quoi ça sert » de faire de la recherche ici.

Ce contexte d'émergence de pratiques de recherche légitimées au travers de leur utilité démontrée invite à réinterroger certains modèles traditionnels et à explorer de nouveaux processus de production de connaissances. L'évolution de la place et des formes de la recherche dans les institutions de formation professionnelle des enseignants ne peut pas être séparée du mouvement d'institutionnalisation de la recherche en sciences de l'éducation. Les deux processus sont étroitement liés comme le rappellent Hofstetter et Schneuwly (2001, 2007), présentant même le premier comme une des dimensions du second. Outre les objets d'étude dont la diversité ne fait que confirmer l'ampleur du développement de la recherche en éducation au cours des dernières décennies, c'est particulièrement au niveau des positionnements épistémologiques, théoriques et méthodologiques adoptés par les acteurs de la recherche que nous situons ici cette filiation entre la recherche en formation professionnelle des enseignants et les sciences de l'éducation. Le développement d'activités scientifiques dans et sur la formation professionnelle des enseignants n'a sans doute pas échappé à « l'anarchisme méthodologique » si judicieusement évoqué par Marc Bru (2006). Pourtant l'identité de la recherche s'y stabilise progressivement comme tendent à le confirmer certains indicateurs tels que : la nature des objets et des formes de recherche; la définition de profils de praticiens-chercheurs; le développement de programmes de formation à et par la recherche des futurs enseignants; l'émergence de partenariats avec les praticiens de l'enseignement impliqués dans les processus de production de savoirs; la redéfinition de l'idée de retombées de la recherche; etc.

L'observation de l'évolution des profils, des statuts et bien entendu des rôles attendus de la part des acteurs de la recherche, que nous nommons praticiens-chercheurs, constitue une entrée particulièrement intéressante. C'est celle que nous privilégions ici en tentant de délimiter la posture épistémologique d'un chercheur dit « compréhensif » dans le contexte que nous

avons décrit. Un constat préalable s'impose : entre la compréhension des phénomènes sociaux en jeu, la construction de théories, le développement de projets et pratiques de recherche orientés vers l'application ou l'évaluation, la formation des futurs professionnels ou encore la formalisation de savoirs dits « professionnels », ces authentiques actants-héros se sont vu confier des missions aussi diverses que complexes visant l'intégration de la recherche. Nous inscrivons notre démarche dans une tentative d'objectivation de certaines composantes identitaires de notre propre groupe d'appartenance scientifique intégré lui-même dans une communauté éducative.

Profils de chercheur et double posture : vers une construction identitaire

La définition de *praticien-chercheur* énoncée par Albarello (2004) nous semble constituer une entrée intéressante pour aborder une double posture que nous précisons ensuite, en termes d'identité et d'activités : un « acteur engagé à la fois dans une pratique socio-professionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique » (p. 5).

L'influence du paradigme réflexif, souvent prépondérante dans le processus de professionnalisation de l'enseignement, a également servi de fil conducteur, voire de modèle, dans la construction d'un rapport singulier et collectif à la recherche. Alors qu'elle est devenue parfois un alibi maladroit à l'intégration de la recherche, l'idée de praticien réflexif a pu contribuer efficacement à l'émergence de nouvelles postures, quotidiennes à défaut d'être scientifiques, que nous avons nommées par ailleurs d'*être en recherche* (Wentzel, 2008, 2010). Nous défendons l'hypothèse interprétative – et nous poursuivons nos travaux dans ce sens – selon laquelle un habitus de praticien réflexif peut servir de point de départ, et même un temps d'embrayeur, dans la construction d'une identité de praticien-chercheur compréhensif. Le point de départ se situe dans l'autorisation que se donne le sujet de dépasser l'opacité des processus conventionnels de production de connaissances. Notre propos n'est pas de défendre l'idée qu'une « réflexion en action » (Schön, 1994) produit de la connaissance scientifique. Elle contribue à la formalisation de l'expérience et à la coconstruction, dans le cadre de certains dispositifs, de ce qu'il est devenu commun de nommer « savoirs professionnels ». Elle est surtout en premier lieu un acte d'« interprétation en compréhension » (Paillé & Mucchielli, 2003) de phénomènes sociaux dans la perspective de résoudre un problème, d'évaluer une action, de donner du sens à certains comportements ou tout simplement de « dire authentiquement avant d'analyser » (Fath, 1996). Le fil conducteur se situe sur le plan de la proximité entre les compétences du

praticien réflexif, référentialisées et développées dans des dispositifs de formation, et certaines dimensions de la posture compréhensive du chercheur. Nous pouvons citer, à titre d'exemples, la prise de recul, l'attitude empathique, la capacité à observer, le savoir-analyser (Altet, 2000) associé à une capacité à interpréter. Notre proposition de rapprochement pourrait laisser supposer une vision radicalement inductive de ce que peut être une démarche compréhensive et cela nécessite quelques précisions. Les compétences réflexives, telles que nous les définissons, 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 ou d'observation du réel, des démarches plus ou moins formalisées de questionnement puis d'interprétation, des connaissances métacognitives, des intuitions ou encore autrui. Elles entretiennent, en cela, une dialectique qui nous semble fondatrice d'un processus de compréhension et de construction « caractérisé par des moments pluriels – tantôt déductifs, tantôt inductifs » (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 189). Le glissement d'une posture de praticien réflexif à celle de praticien-chercheur compréhensif est le résultat d'un cheminement personnel et, bien entendu, d'un parcours de formation ou de développement professionnel. Il est également un choix, le nôtre et celui de chercheurs avec qui nous avons engagé diverses collaborations. Enfin, il est le fruit d'un questionnement sur « la différenciation entre l'activité scientifique et la construction des connaissances quotidiennes » (Schurmans, 2006a, p. 81). Nous avons notamment nourri ce questionnement au travers de nos propres réflexions sur la distinction entre *faire de la recherche* et *être en recherche* quotidiennement (Wentzel, 2010). Même si les deux ne sont pas incompatibles, ils rendent compte de deux postures : celle du chercheur et celle du praticien réflexif. La compatibilité, voire la complémentarité entre les deux, repose sur certaines dimensions de la réflexion décrites par Schurmans (2006a) : « les opérations cognitives que nous élaborons dans notre vie de tous les jours, en effet, font appel également à l'attribution de causalité, à l'orientation de l'action, à l'investigation des motifs et des raisons d'agir » (p. 81-82).

Il convient donc de préciser cette identité de praticien-chercheur en présentant certaines de ces composantes essentielles au-delà de la proximité préalable avec le praticien réflexif. Dans une perspective compréhensive, il nous paraît légitime d'explicitier, en premier lieu, le sens de ce glissement identitaire pour les acteurs de la recherche.

Le sens d'une posture compréhensive : un défi à relever

Le glissement vers des pratiques de recherche en sciences sociales est une évolution visant en premier lieu à adopter une certaine distance émotionnelle et

psychologique tout en conservant une proximité avec des objets qui sont alors à remodeler, voire à transformer dans un contexte de tertiarisation de la formation des enseignants. Ces objets sont nombreux : pédagogie de l'alternance; formation *à et par* la recherche (Wentzel, 2010); articulation entre théorie et pratique; savoirs professionnels, etc.

La remise en question des fondements épistémologiques de la pratique des professionnels de l'enseignement a sans aucun doute constitué une étape charnière dont on commence à peine à mesurer les répercussions sur le mouvement de professionnalisation, tant sur le plan de l'agir des enseignants que de celui des formateurs. Ces derniers avaient à intégrer le changement de paradigme, le passage d'un modèle artisanal ou techniciste à celui du praticien réflexif. Ils devaient également prendre acte et entériner la rationalisation des savoirs et compétences, mais pas forcément en adéquation avec le paradigme réflexif qui lui a « contribué à mettre le projecteur sur les savoirs que les praticiens tirent de leur pratique » (Beckers, 2007, p. 122). Ils avaient également à gérer un clivage se dessinant entre des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience. Les « conflits de savoirs en formation des enseignants » (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) – puisque c'est de cela dont il était souvent question relativement au défi de recueillir l'adhésion des praticiens de l'enseignement à la multiréférentialité et la diversité des savoirs articulés à la pratique – ont réactivé les discussions sur les relations entre recherche et formation et sur la place de la théorie dans la construction d'un agir professionnel. La classification et hiérarchisation de différents savoirs selon leur statut épistémologique et leur utilité dans la pratique ne semblait pas constituer une voie praticable à long terme, notamment parce qu'elle entretenait l'illusion applicationniste dans un métier de l'humain devenu si complexe. Rappeler ou tenter d'expliquer aux acteurs en formation qu'une grande partie de ces savoirs ne sont pas directement applicables dans la pratique était une nécessité. Mais l'affirmation ne pouvait suffire, aussi bien dans une posture de chercheur que dans celle de formateur d'enseignants. Cela pouvait au mieux renforcer les positions de quelques praticiens ayant déjà acquis la conviction de l'utilité de la recherche. 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 et al., 2008). Développer une rhétorique bien rodée et persuasive sur l'utilité de la recherche 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 » 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 volonté de comprendre les mécanismes en jeu dans cette communauté de pratiques, ainsi que la nécessité de coconstruire avec les acteurs en formation – devenus eux-mêmes à la fois sujets à former et terrain de recherche – le sens de l'engagement de soi dans la découverte de nouvelles formes de savoir et d'une nouvelle épistémologie de la pratique, ont sans aucun doute constitué un défi pour les formateurs d'enseignants et ont contribué à leur enracinement dans une identité de praticien-chercheur compréhensif.

Dans ce champ en construction, un autre élément a également influencé le cheminement de praticiens vers une posture compréhensive : la confrontation à l'idée de concurrence entre théorie et expérience. Postuler d'emblée la primauté du savoir théorique n'avait aucun sens, particulièrement dans ce contexte. Un positionnement a été adopté progressivement à partir de débats, d'échanges, de confrontation de points de vue entre différents acteurs concernés : la complémentarité entre des savoirs différents se construit dans une activité cognitive, voire sociocognitive, dans des espaces et des temporalités qui permettent leur 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. Mobiliser des savoirs issus de champs variés pour lire et comprendre le réel n'est pas immédiatement à la portée du praticien. Cela prend appui sur la rencontre entre des savoirs théoriques et l'expérience, au sens ici d'une réappropriation du vécu. La théorie ne se construit donc 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 de comprendre et d'interpréter. Cette perspective de travail autour de l'articulation entre théorie et expérience est constitutive d'un certain rapport aux savoirs. Elle oriente la sollicitation de modèles théoriques et la construction d'un univers de référents interprétatifs. Elle aboutit à des choix épistémologiques et méthodologiques et, plus

globalement, à la structuration de certaines composantes de l'identité épistémologique du chercheur.

Posture épistémologique du praticien-chercheur compréhensif

Nous partageons un certain nombre d'expériences avec des praticiens-chercheurs ayant connu un cheminement proche du nôtre. Le glissement que nous évoquions précédemment en fait partie. En ce qui concerne la définition de notre posture épistémologique, nous entrons dans une approche plus « personnelle », en lien direct avec nos propres travaux de recherche, notamment sur des parcours de formation et de transition professionnelle vécus par de jeunes enseignants. Nous avons structuré notre « projet compréhensif » et il continue à s'affiner progressivement au fil de nos activités de praticien-chercheur.

Charmillot et Dayer (2006) se sont inspirées du schéma de De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974)² pour définir ce qu'elles nomment une posture épistémologique et expliciter leur propre posture de recherche qui relève de la compréhension. Nous adhérons à leur postulat d'une nécessaire prise en compte de quatre pôles interdépendants : épistémologique, théorique, morphologique et technique. Les auteures rappellent que la cohérence entre ces différents pôles est indispensable à la définition d'une posture de recherche. Nous précisons notre propre posture épistémologique à partir de notre rapport à trois éléments qui contribuent à la définir : l'acteur, l'expérience et le sens.

L'acteur autonome

Nous considérons le sujet en tant qu'acteur, entre autres parce nous l'analysons durant un parcours de formation et de transition professionnelle qui ne peut se concevoir comme l'application de rôles totalement écrits. Pour avoir pu nous imprégner au quotidien, dans une posture de praticien-chercheur, de ce qui constitue notre objet de recherche, nous pouvons aisément confirmer de l'intérieur qu'« [i]l n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière » (Crozier & Friedberg, 1999, p. 29). L'acteur structure ainsi son rapport à l'acte d'apprendre, aux savoirs, à l'altérité. Il est celui qui

travaille à modifier son environnement social et matériel et qui, par son intentionnalité, se reconnaît partie prenante de la situation significative dans laquelle il se trouve plongé et qu'il entend modifier en fonction de ses représentations et valeurs, par son travail, son activité ou son engagement (Ridel, 1999, p. 11).

Ajoutons que l'acteur, dans le contexte de la formation professionnelle, est porteur d'un « projet de formation ». Dupuis (2002) nous éclaire sur cette notion :

j'ai tenté de situer le « projet » de formation comme ce qui, à partir des « demandes », des « désirs », et des « besoins », donne lieu à des démarches qui s'expriment par des initiatives et par des actes concrets dans un espace réel (p. 153).

Projet et parcours de formation sont intimement liés mais le projet ne saurait révéler *a priori* le parcours. En effet, l'acteur poursuit l'élaboration de son projet pendant la formation, mais celui-ci n'est pas identifiable comme un préalable figé qui serait exclusivement dicté par le contexte social ou l'institution en charge de le former. L'évolution des sociétés occidentales, marquée par une reconnaissance accrue du sujet, « avec son statut de conscience autonome, sa psychologie et ses conflits personnels, son intérêt privé » (Vigarello, 1996, p. 27), a eu des effets non négligeables sur les conceptions d'un parcours de formation et même sur certains choix épistémologiques dans l'approche de ce que peut être un projet personnel ou professionnel. Le cadre non plus n'est pas immuable. Il se présente formellement comme l'organisation intentionnelle de l'espace et du temps et il est essentiel, dans notre approche, de ne pas le définir comme un espace définitif mais bien comme un « espace potentiel » (Ridel, 1999, p. 18).

À travers notre approche de l'acteur, nous convoquons la notion d'autonomie qui n'est pas du tout à assimiler à une tentation puis une tentative d'échapper totalement au social. L'acteur n'est pas un « révolté », il devient autonome dans un premier temps, par la force des choses « parce que son expérience s'inscrit dans des registres multiples et non congruents » (Dubet, 1994, p. 96). Nous privilégions une conception de l'autonomie postulant la capacité à décider et à agir par soi-même, l'acteur établissant les stratégies de sa propre action. En effet, le comportement autonome n'obéit pas à un conditionnement externe et dépasse ainsi une hétéronomie qui ne ferait du sujet qu'un être assujéti. Cette autonomie est à rapprocher du sujet que Farrugia (2006) appelle « émancipé » (p. 19), notamment parce que nous reconnaissons au paradigme réflexif la place qui est la sienne, depuis deux décennies, dans le mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant. Il serait en effet incohérent de promouvoir, auprès du sujet que nous formons professionnellement, un certain rapport à l'action basé sur la réflexivité et l'émancipation cognitive puis de ne pas le considérer, lorsque nous l'approchons scientifiquement, comme un sujet capable d'atteindre « un savoir lucide lui aussi émancipé d'un grand nombre de déterminations, en grande part

grâce à l'auto-analyse, [à] l'auto-interprétation, [à] l'auto-sociologie, [à] la réflexivité » (p. 19). L'autonomie en question n'est pas assimilable à l'illusion d'une liberté du sujet. Fondement incontournable de la réflexivité du praticien, elle se trouve en corrélation étroite avec le principe de responsabilité. Cette responsabilité impose la capacité à répondre de ses propres actions, à prendre en charge la possibilité de se tromper, à participer activement au processus de production des savoirs qui définissent le corps social auquel on appartient. Il ne s'agit pas non plus d'une autonomie fermée à l'altérité « mais bien plutôt d'une responsabilité solidaire » (Barbot & Camatarri, 1999, p. 25) ; cette autonomie n'élimine donc pas l'obligation, elle la renforce et relève ainsi de l'éthique.

Le sens de l'expérience

L'expérience d'autrui constitue une entrée privilégiée pour le chercheur s'inscrivant dans une posture compréhensive. Dupuis (2002) la définit 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) que nous rapprochons volontiers de l'idée d'« expérience sociale » développée par Schütz, en considérant que « d'autres expériences » peuvent aussi appartenir à autrui. Dupuis rappelle également, en référence à l'étymologie, la polysémie de l'expérience rapprochant l'idée de traversée (*peirô* « traverser ») « associée à celle d'épreuve (*peira*) » (Dupuis, 2002, p. 155). L'expérience à laquelle accède le chercheur est un moment du parcours, de la traversée. Elle ne peut avoir de sens que si elle s'inscrit dans une histoire, celle du sujet et celle de la structure dans laquelle il se trouve et contribue à coconstruire : « l'expérience vécue intègre l'expérience de la communauté, c'est-à-dire, tout à la fois, l'expérience d'un monde de significations partagées (*Gemeinschaft*) et celle d'autrui partageant le monde (*Gemeinsamkeit*) » (Schurmans, 2006a, p. 38). C'est ainsi que se dessinent aussi les prémisses de notre posture de praticien-chercheur dans cette communauté. Notre propre contact direct avec les objets du monde lors de nos expériences « véridiques » constitue un socle de ressources qui se dévoilent et s'actualisent à travers l'inférence. L'expérience représente donc une dimension essentielle de la vie humaine : « “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). Nous considérons comme fondée l'existence d'un aspect qualitatif de l'expérience. Dans cette perspective, elle « est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le “vérifier”, de l'expérimenter » (Dubet, 1994, p. 93). La construction de son rapport au monde, par le sujet d'un parcours, met à l'épreuve des déterminismes sociaux qui sont eux-mêmes

le fruit de l'activité collective d'élaboration de savoirs, de valeurs partagées, d'un sens commun. Son action – et c'est notamment en cela que le sujet est un acteur – peut alors contribuer à modifier les régularités et le sens commun en un lieu et en un moment de sa communauté d'appartenance.

Charmillot et Dayer (2006) précisent une posture compréhensive visant à approcher la tension permanente entre expérience singulière et expérience collective :

Cette posture dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... quelles sont les attentes des autres?); ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale (quelle trame les actions et réactions forment-elles, quel est le réseau de significations qui apparaît sur la base du faisceau croisé des actions singulières?) (p. 132).

Que le sujet réflexif d'un parcours soit « totalement clairvoyant », ou non, ne doit pas entamer l'intérêt porté à la valeur qu'il attribue lui-même à son expérience et au cadre social potentiel, mais également l'intérêt porté à la charge d'émotions, de passions, de désirs présents dans ce jugement d'expérience. Pour autant, la multiplicité des sens pouvant accéder à la conscience ne peut rarement être considérée, par le chercheur, comme pleine donation de sens (Husserl, 1934) au risque de limiter la compréhension à l'illusion d'une apparition intégrale ou à l'utopie d'une finitude du procès d'objectivation. C'est notamment en cela que nous rejoignons une sociologie de la connaissance ordinaire. Nous y reviendrons. Un des enjeux de la démarche compréhensive se trouve dans la capacité à suivre le mouvement d'un processus de prise de possession par un sujet, durant une courte période de son histoire, en captant l'aperception inhérente à chaque étape de ce processus. L'explication du ou des sens déposés dans l'expérience en dépend. Nous partageons, dans ces conditions, certaines réflexions sur l'habitus puisque le dépôt d'une donation active de sens, antérieure, devient lui-même déterminant dans l'appréhension, l'appropriation et la donation. C'est ainsi que se conçoit l'historicité du sujet inscrite dans sa singularité et son appartenance sociale.

De l'acte discursif

Nous l'aurons compris, l'acte discursif – acte d'intentionnalité, d'évocation, d'énonciation ou tout simplement de communication – revêt une importance particulière, qu'il soit intérieur ou dirigé vers autrui. Deux formes de rapport au langage développées par Habermas (1987), « l'agir dramaturgique » et « l'agir

communicationnel », nous éclairent sur les fonctions de l'acte discursif. Le premier est une présentation langagière de soi-même destinée à se mettre en scène dans le but de donner à autrui une certaine image de soi. En effet, l'identité est présente dans la mise en oeuvre des formes linguistiques et langagières qui marquent l'appartenance à un groupe (voir Bautier, 1995). Le second est fondateur d'une communauté communicationnelle, en l'occurrence dans nos travaux une communauté de praticiens de l'enseignement, au même titre qu'il peut y avoir une communauté scientifique. Cette communauté est indispensable à la confrontation des expériences et des savoirs, à la négociation, à la construction d'un sens commun et d'un savoir collectif. L'acte discursif est donc un « espace » privilégié de construction de sens. Le contenu sémantique et les formes linguistiques selon lesquelles s'exprime la subjectivité sont étroitement liés, révélant l'esquisse d'un monde possible, selon une relation transitive à travers laquelle le sujet construit le monde tout en se construisant lui-même et en se situant par rapport à ce monde. Le sujet parlant est donc un sujet interprétant. En quête de sens, il « interroge ses fonctionnements, ceux de la situation dans laquelle il se trouve, qu'il tente de penser et sur laquelle il agit, aux fins de la modifier, conformément à ses valeurs, ce par quoi il devient acteur » (Ridel, 1999, p. 14). N'oublions pas pour autant que – même s'il constitue une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale – le discours est par essence une donnée qualitative complexe et ouverte, sujette à de multiples interprétations. Dans nos recherches, nous l'approchons donc en le référant à une instance d'énonciation, d'instauration du sujet et de dépôt du sens de son expérience. Nous retenons notamment certains marqueurs de subjectivité pour suivre le mouvement d'un parcours en construction et pour comprendre les positionnements d'un sujet considéré comme « actant » (Greimas & Courtès, 1979). Par cette référence à l'action, nous voulons souligner qu'il s'agit d'un sujet dont le rapport au monde est articulé aux multiples dimensions de l'action : la pratique, le savoir, autrui, le langage lui-même.

Il convient alors de préciser le « statut de la parole », pour reprendre les termes de Demazière et Dubar (1997), dans « une démarche qui implique non seulement une posture “compréhensive” d'écoute, mais un vrai “détour sémantique” destiné à reconstruire les significations produites dans l'entretien au moyen du travail d'analyse » (p. 6). Pour clarifier cette question du statut de la parole, la proposition de Paillé et Mucchielli (2003) d'un examen phénoménologique initial des données pour toute recherche qualitative qui souhaite profiter d'un bon ancrage empirique nous semble particulièrement adéquate. Cet examen repose sur une posture « d'écoute du monde » : « la disposition de l'esprit, la disponibilité à l'autre, le respect des témoignages »

(p. 69). Les auteurs du discours nous donnent à comprendre une certaine réalité humaine et une construction sociale qui leur appartient. Ils construisent le monde au travers de leur expérience, de leurs convictions et de leur point de vue. La posture d'écoute du chercheur est empreinte d'une empathie nécessaire pour donner du sens au vécu d'autrui.

Être impliqué pour interpréter et comprendre

Dans les pratiques du praticien-chercheur orientées vers la compréhension, la posture empathique interpelle au moins à deux niveaux, celui de la dialectique entre implication et distanciation, et celui de l'authenticité de l'expérience vécue.

Entre implication et prise de recul

L'implication du chercheur peut d'abord se définir, en ce qui nous concerne, par différentes formes de relations sociales entretenues, au-delà de l'entretien de recherche, avec certains sujets qui nous livrent leur discours. Nous pouvons par exemple jouer divers rôles dans leur formation professionnelle, en tant que formateur, et être plus ou moins directement concernés par leurs expériences. L'implication se définit ensuite par notre expérience, notre propre parcours nous ayant conduit à observer, à questionner et à tenter de comprendre certains phénomènes sociaux dans un monde que nous contribuons à transformer par notre action quotidienne. La réfutation d'« une posture d'extériorité de la part du chercheur » (Schurmans, 2008, p. 95) participe de la délimitation de notre rapport à l'objet de recherche. Nous percevons cet objet de l'intérieur. En cela, nos questionnements nous ont rapproché de la posture réflexive propre à une démarche ethnographique et nous ont conduit à définir certaines logiques d'action favorisant le glissement d'une posture de praticien réflexif à celle de praticien-chercheur, nous permettant ainsi d'aborder de front la problématique de l'implication. L'examen phénoménologique est une étape dans l'interprétation en compréhension, il n'en est pas la finalité même si nous concevons tout à fait qu'il puisse être suffisant en soi dans certaines pratiques de recherche répondant à des objectifs différents des nôtres. La posture d'empathie du chercheur qui caractérise cet examen est de l'ordre d'une sympathie intellectuelle qui doit limiter l'engagement de notre affectivité. La prise de recul, cette « capacité d'adopter et de conserver une certaine distance émotionnelle et psychologique par rapport à l'objet de recherche » (Albarello, 2004, p. 29) est bien entendu une compétence que développe le praticien-chercheur. Elle repose largement, de notre point de vue, sur ce que l'ethnographie identifie comme une double appartenance :

si l'ethnographie nécessite un engagement dans des relations sociales singulières, elle nous paraît tout autant forgée par les

caractéristiques sociales et scientifiques de celui qui la pratique. Tout autant que l'ethnographe appartient dans une certaine mesure à son milieu d'enquête – ne serait-ce que parce qu'il s'y implique –, il appartient à un milieu de la recherche socialement et historiquement situé. Ce va-et-vient entre deux appartenances constitue la nature même de sa démarche d'enquête (Rehany & Sorignet, 2006, p. 10).

Le va-et-vient est indispensable à la prise de recul et au dépassement d'une compréhension qui serait exclusivement empathique. La médiation par le savoir, par la méthode d'analyse – elle-même évolutive si on la souhaite empiriquement fondée – est donc nécessaire car elle « assure à l'étude des phénomènes humains et sociaux le statut de science » (Schurmans, 2006b, p. 54).

L'authenticité : une certaine valeur de vérité

La « valeur de vérité » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 71) accordée aux données recueillies est tout à fait incontournable et pourtant elle n'est pas sans questionner le praticien-chercheur dans sa posture d'implication-distanciation. Lors d'un échange avec Tania Zittoun (voir Wentzel & Zittoun, sous presse), nous avons abordé la question du statut de la parole recueillie sous l'angle de son « authenticité » que nous préférons substituer à « vérité ». Nous avons alors été séduit par les propos de Tania Zittoun et adhérons sans réserve à sa position pour réinterroger notre propre rapport aux données de recherche. Le discours sur lequel nous travaillons, par étapes de la description à l'interprétation, a été recueilli dans le cadre d'un entretien de recherche et à ce titre, il est

toujours coconstruit – il est adressé à un autrui, il se réoriente en fonction des réponses de celui-ci ou des attentes que l'on a à son sujet, ou des représentations que l'on a de lui. Cette nécessaire coconstruction du discours amène donc à se demander ce que pourrait être un discours « authentique » : cherche-t-on, en termes de contenu, à ce que la personne raconte ce qui s'est « vraiment » passé? Ou alors qu'elle soit vraiment engagée dans un travail de construction de sens? Ou alors que les émotions qui émergent durant un tel entretien (soit à cause des souvenirs remémorés, soit à cause des prises de conscience qu'il peut y avoir dès lors qu'il y a mise en mots) soient « non feintes »? Ma position ici est que le discours produit en entretien est la face visible d'une pensée en train de se faire avec une autre personne et au sujet d'une expérience passée (Wentzel & Zittoun, sous presse).

L'adhésion à ce statut d'*authenticité* repose en grande partie sur la capacité d'une mise en suspens, au moins provisoire, de tout jugement de la part du chercheur et, plus globalement, sur le choix de ne pas inscrire la construction de la connaissance dans une rupture épistémologique. Le « provisoire » questionne nécessairement l'« après ». L'authenticité n'a pas vocation à acquérir le statut de vérité, nous en sommes pleinement conscient mais ce n'est pas pour autant que l'étape suivante dans la démarche scientifique du praticien-chercheur consiste à juger, à évaluer. Nous revendiquant d'une sociologie de la connaissance, nous ne nous reconnaissons pas dans une sociologie de la connaissance critique « ne répugnant nullement à identifier certaines représentations comme illusoire ou fausses, comme contrefaçons ou falsifications, en dépit de l'indéniable valeur collectivement pratique et utile accréditée » (Farrugia, 2006, p. 24). Les fondations d'une interprétation herméneutique se trouvent donc ailleurs.

De l'interprétation en compréhension

Nous avons plusieurs fois emprunté le terme d'*interprétation en compréhension* (Paillé & Mucchielli, 2003) pour définir notre posture de praticien-chercheur. Il n'est pas inutile de rappeler que « l'interprétation peut s'accompagner ou non de compréhension » (Soler, 2000, p. 65). Cela peut être un choix, voire un écueil possible lorsque les hypothèses interprétatives se structurent sans le temps du détour empathique ou lorsque l'intuition n'est que l'illusion d'une pensée inductive et n'est finalement que l'illusion d'une intuition, prenant bien moins en considération le sens de l'expérience déposé dans le discours que le cadre conceptuel nécessaire à une objectivation scientifique. Un équilibre est donc à trouver. Nous plaçons la compréhension au centre de notre posture mais nous ne prétendons donc pas faire l'économie d'une interprétation, par étapes ou par couches. Elle « est requise pour qui se soucie de savoir. Les sciences humaines n'échappent pas à cette obligation de la science. Il faut toujours trouver le sens "d'en-dessous", ce que les Grecs nommaient l'"*allegoria*" » (Farrugia, 2006, p. 16). Nous ne privilégions pas une entrée dans la compréhension basée sur un antagonisme avec l'explication dans un champ disciplinaire – les sciences de l'éducation – où la dualité mérite d'être réinterrogée, comme le signalent si justement Leutenegger et Saada-Robert (2002). Plusieurs perspectives de travail sont alors ouvertes, exposées notamment dans ce qu'Apel (2000, p. 22) nomme « les trois phases de la controverse entre explication et compréhension ». Nous considérons par ailleurs les travaux de Schurmans (2006a, 2006b, 2008) comme une voie praticable, dans le prolongement de la pensée d'Apel, pour définir notre « projet compréhensif » de praticien-chercheur. Relevons quelques éléments

complémentaires à ce que nous avons exposé jusqu'ici pour préciser notre posture d'interprétation en compréhension.

Échapper à une dérive techniciste – justifiée parfois dans certaines démarches de recherche pour « donner l'impression » de scientificité – est une nécessité pour le praticien-chercheur qui définit son positionnement scientifique à visée compréhensive, comme nous le faisons ici, dans un rapport complexe à un objet, à une problématique, à des savoirs et des expériences multiples, à des données de recherche. Il ne s'agit pas d'écarter toute technique, bien au contraire, mais l'enjeu se trouve ailleurs dans la construction d'un équilibre et d'une cohérence entre les quatre pôles d'une démarche de recherche comme le rappellent Charmillot et Dayer. Nous empruntons à Schurmans (2006a, 2008) l'idée de « méthodologie au sens large » pour préciser la réflexion du praticien-chercheur qui lui permet de structurer progressivement son positionnement scientifique. Outre la question de l'implication et du rapport aux données que nous avons déjà abordée, prolongeons notre réflexion autour du concept de cadre théorique, qui mérite d'être clarifié tant la manière de le concevoir influence la démarche d'interprétation en compréhension. Alors que la place et la forme d'un cadre théorique sont relativement claires dans un modèle hypothético-déductif, elles deviennent plus complexes à déterminer lorsque la construction de connaissances repose sur une articulation entre induction et déduction. Nous le constatons particulièrement avec des étudiants que nous formons à la réflexivité par la recherche. Sous prétexte³ d'une démarche de recherche ne visant pas la validation d'hypothèses définies *a priori*, le risque existe d'une forme de légitimation de l'absence de lien entre la partie théorique d'un travail de recherche et la partie consacrée à l'analyse des données empiriques. Même si la définition des étapes d'une recherche est indispensable, notamment auprès d'apprentis chercheurs, l'absence de lien est la conséquence de la construction de deux blocs devenus hermétiques l'un à l'autre tant ils sont séparés par des temporalités distinctes ou par certaines normes conventionnelles de réalisation et de formalisation d'une démarche de recherche. Le refus d'une primauté de la théorie, que nous énoncions précédemment, tout comme la nécessité d'une confrontation assidue entre théorie et expérience, entre connaissance ordinaire et connaissance « scientifique », sont fondateurs, de notre point de vue, d'une posture de praticien réflexif. Lorsque ces connaissances s'accroissent, se structurent « méthodologiquement » dans une démarche de recherche, elles favorisent et donnent du sens au glissement vers une posture scientifique de chercheur compréhensif. C'est ainsi que nous tentons de nous approprier « l'allure circulaire » (Schurmans, 2008) d'une démarche de recherche et l'idée d'une structuration progressive du cadre théorique en relation avec

l'imprégnation, par le chercheur, d'un corpus de données lui-même en construction. Le concept d'« univers interprétatif » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 43) nous semble d'ailleurs pouvoir se substituer efficacement à celui de cadre théorique. Ouvert et intégrateur, cet univers interprétatif exprime une certaine liberté du chercheur par rapport aux modèles théoriques, non pas une liberté gratuite, mais en concordance avec l'objet et les données de recherche. En s'actualisant progressivement durant le cheminement scientifique, il vise à surmonter les limites d'un outillage théorique figé et devenu inexploitable dans une perspective d'interprétation en compréhension. Éclairage conceptuel, lui-même éclairé en retour, il confère au chercheur la lucidité d'une catégorisation des phénomènes – tels qu'une situation vécue, un état, une action, un processus, une intention, etc. – qui dépasse une simple reconduction de notions convoquées *a priori*. C'est ainsi que nous concevons l'émergence de catégories évocatrices, empiriquement fondées et significatives. Cette lucidité du chercheur se précise dans sa capacité à varier le niveau d'inférence de ses catégories, plus ou moins « conceptuellement fortes » selon l'articulation possible entre théorie et expérience. Nous renvoyons notamment le lecteur à ce que Demazière et Dubar (1997) nomment « posture analytique et reconstruction de sens » que nous rejoignons sur certains aspects de notre propre démarche. L'analyse et la construction de catégories interprétatives « ne se contentent pas d'illustrer des “théories” préalables au moyen de citations décontextualisées ni de restituer des entretiens retranscrits en laissant le lecteur le soin de tirer quelque chose » (Demazière et Dubar, 1997, p. 33). Enfin, l'univers interprétatif prend une dimension particulière dans le domaine des sciences de l'éducation, même si cela n'est pas propre à cette discipline « plurielle ». Devant « la pluralité potentiellement infinie des angles d'approche, des manières d'appréhender le réel » (Schurmans, 2006a, p. 49), il convient de faire des choix et, pourquoi pas, de les renouveler, de reformuler l'objet, de le réinterroger, dans un mouvement de construction de la connaissance par couches interprétatives à rapprocher de ce que Schurmans (2008) nomme « hypothèses ». Le praticien-chercheur peut se distancier grâce à sa double appartenance mais il finit par revenir, aspiré par l'urgence d'un quotidien qu'il contribue à transformer et n'échappant pas, tout comme le praticien réflexif, à l'objet de ses recherches. L'univers interprétatif, tel que nous l'exploitons et le faisons évoluer, contribue à l'approche multiréférentielle (Ardoino, 2004) – au sens d'une pluralité d'éclairages et de lectures possibles – qui a trouvé sa place dans un agir réflexif visant à réinterroger certaines pratiques et qui peut tout autant être légitimée dans une démarche compréhensive faisant, par essence, le deuil du monisme et d'un système explicatif unique. « Le travail de compréhension implique la confrontation des

analyses, même et surtout si celles-ci ne sont jamais pleinement satisfaisantes ni totalement achevées » (Demazière & Dubar, 1997, p. 38). Le constat d'inachèvement est là, nous le faisons dans nos pratiques de recherche. Mais la finalité du projet compréhensif n'est-elle pas d'aboutir à des « propositions heuristiques, probables, qui peuvent (doivent) se confronter à d'autres constructions élaborées d'un autre point de vue » (Maffesoli, 1985, p. 22)?

Malgré le constat d'inachèvement, dans le contexte de production de connaissances qui est le nôtre, c'est-à-dire en premier lieu le cadre d'une formation professionnelle, la focalisation permanente sur ce qui est communément appelé « retombées de la recherche » ne peut pas être éludée par le chercheur impliqué lui-aussi dans l'intervention. Nous avons abordé la question des retombées dans différents écrits, sous divers angles d'approche et même émis de nombreuses réserves sur l'utilisation de ce terme, sur les malentendus, voire les sous-entendus qu'il entretient. S'il y a lieu de s'y arrêter ici, dans un texte visant à présenter quelques fondements épistémologiques de la posture compréhensive du praticien-chercheur, il nous semble opportun de le faire en réinterrogeant, en guise de conclusion, le concept de « connaissance ordinaire ».

Pour conclure

La connaissance scientifique produite en sciences sociales pourrait donc être, aussi, une connaissance ordinaire. Partir d'une connaissance ordinaire, c'est-à-dire de ce sur quoi s'enracine toute possibilité de compréhension du monde social pour aboutir à une connaissance tout aussi « ordinaire », dans le sens qu'elle deviendrait commune, partageable et contribuerait à l'intelligibilité de ce monde social. Peu importe que nous parlions de recherche fondamentale ou de recherche appliquée, n'est-ce pas là une des finalités de la science?

La connaissance est fort heureusement inachevée puisqu'elle propose une certaine interprétation de réalités phénoménales en mouvement, à un moment donné d'un parcours de vie scientifique individuel ou collectif. Elle n'est pas pour autant nécessairement éphémère, notamment lorsque le sens qui émerge de la compréhension de ces phénomènes est partagé par les communautés d'appartenance, scientifiques ou non. Elle sert alors de point d'appui, intègre un univers interprétatif que d'autres s'approprient, s'inscrivent dans l'histoire et contribue à l'évolution d'une société, même s'il n'est pas impossible qu'elle soit un jour réfutée. S'il y a lieu de parler de retombées, celles-ci se situent dans le partage et, par conséquent, dans l'accessibilité. Le sens commun n'a pas de frontières, il a vocation à dépasser les clivages entre théorie et expérience, entre la communauté des praticiens – de l'enseignement en ce qui nous concerne – et celle des chercheurs. Le praticien-chercheur doit

quotidiennement relever le défi du passage, vers un sens et une connaissance partagés, dans une perspective d'utilité sociale. Nous n'allons pas faire ici un plaidoyer contre le jargon scientifique, présent dans de nombreux travaux de recherche visant à comprendre certains phénomènes sociaux, et ne devenant accessible qu'à une petite minorité d'« élus » partageant l'illusion d'un pouvoir réservé, celui de connaître. Notre propos porte plutôt sur la continuité à laquelle peut contribuer ce passeur qui ne sort finalement jamais de la posture épistémologique fondatrice de son rapport au monde, tout autant qu'il n'échappe jamais réellement à l'implication. Cette posture ne génère pas une rupture, en l'occurrence épistémologique. Le sens de l'expérience vécue singulièrement, que nous donne à voir l'acteur dans son discours, constitue certes un niveau d'intelligibilité qu'il semble légitime de qualifier d'insuffisant dans de nombreuses « démarches scientifiques », notamment parce qu'il n'a pas traversé l'épreuve de la typification. Insuffisant, il l'est également pour nous dans notre projet d'interprétation en compréhension pour une connaissance commune. Mais selon quels principes ce même acteur ne pourrait-il pas lui aussi participer à la quête du « sens profond », à certaines étapes de la démarche méthodologique, cette fois au sens de Maffesoli (1985) dans sa proposition d'un formisme sociologique visant à « faire ressortir les caractéristiques de la vie sociale sans trop les déformer » (p. 97)?

Ne pas trop déformer, ne pas céder à la tentation du jargon – cet exposé d'une culture ésotérique – c'est ce que nous tentons de faire en associant l'acteur à la recherche des formes. Accepter sa participation, c'est reconnaître qu'il peut mettre en œuvre « des procédés interprétatifs et des classifications similaires » (Watier, 2005, p. 32) à ceux du chercheur. C'est également rechercher et, pourquoi pas, inventer différentes méthodologies pouvant rapprocher le chercheur et l'acteur. L'homme « ordinaire » a besoin de comprendre pour agir et sa contribution à la construction d'une connaissance ordinaire, au-delà d'être dans l'objet, est un des éléments fondateurs de la continuité puis de la retombée. L'émergence de nouvelles formes de recherche, souvent dans des contextes invitant à repenser les relations entre formation et recherche, a favorisé le rapprochement et même la collaboration. Outre l'approche multiréférentielle que nous avons mentionnée précédemment, le modèle de la recherche collaborative (Desgagné, 1997) peut se voir légitimité et trouver sa place dans un projet compréhensif basé sur la continuité. Il définit un processus de coconstruction sur deux registres à la fois : celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel du praticien. Ce modèle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. Les réflexions menées par Barbier (2008) sur les rapports entre recherche, action et formation et, plus

précisément sur la diversité des formes sociales de la recherche, offrent également des perspectives de travail intéressantes en mettant notamment en évidence les activités mentales « de reconnaissance, de compréhension et d'interprétation » (p. 50) des sujets engagés dans l'action et dans la production de connaissances. Enfin, l'articulation entre formation à la recherche et formation *par* la recherche (Wentzel, 2010) que nous développons dans des dispositifs de formation des enseignants, tend à fédérer le praticien réflexif et le chercheur autour d'un projet commun, celui d'une quête de sens orientée vers l'action.

Notes

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 dans une minorité de cantons, les enseignants peuvent être formés à l'université.

² « Cette figure permet de distinguer quatre pôles interdépendants caractéristiques de toute démarche de recherche : 1) Le pôle épistémologique, qui exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique. 2) Le pôle théorique, qui guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de la conceptualisation. 3) Le pôle morphologique, qui réfère à la forme des recherches. 4) Le pôle technique, qui revient à la mise en œuvre pratique d'un dispositif » (Charmillot & Dayer, 2006, p. 131).

³ Il s'agit plus souvent d'un malentendu, de difficultés rencontrées dans la définition d'une posture de recherche, puis dans son opérationnalisation, que d'un prétexte.

Références

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.
- Apel, K. O. (2000). *Expliquer – comprendre. La controverse centrale en sciences humaines*. Paris : Editions du Cerf.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Ardoino, J. (2004). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience. Textes choisis et présentés*. Paris : GF Flammarion.
- Barbier, J.- M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Education permanente*, 177, 49-66.

- Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bautier, E. (1995). *Pratique langagière. Pratique sociale : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2006). Préface. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 8-11). Bruxelles : De Boeck.
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Dans F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-204). Bruxelles : De Boeck.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2006). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série, 3*, 126-139.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1999). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23(2)*, 371-393.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dupuis, P.-A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Dossier pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches. Nancy, FR.
- Farrugia, F. (Éd.). (2006). *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les débats*. Paris : L'Harmattan.
- Fath, G. (1996). Dire authentiquement avant d'analyser. *Cahiers pédagogiques, 346*, 57-58.
- Greimas, A. J., & Courtes, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, tome I*. Paris : Hachette.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Évolution et prospectives*. Berne : CEST.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds). (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*. Berne : Peter Lang.
- Husserl, E. (1934). *Méditations cartésiennes*. Paris : Vrin.
- 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.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Éds). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Rehany, N., & Sorignet, P. E. (2006). L'ethnographe et ses appartenances. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative* (pp. 9-32). Paris : Armand Colin.
- Ridel, L. (1999). Le sujet en formation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 32, 11-22.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. J. Heynemand & D. Gagnon). Québec : Les Éditions Logiques.
- Schurmans, M.-N. (2006a). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Carnets des Sciences de l'éducation.
- Schurmans, M.-N. (2006b). Comprendre la construction de la connaissance. Dans F. Farrugia (Éd.), *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les débats*. Paris : L'Harmattan.
- Schurmans, M.-N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-103.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses.

- Vigarelo, G. (1996). L'individu dans l'histoire de l'éducation. Dans P. Bouchard (Éd.), *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Watier, P. (2005). Compréhension et savoir ordinaire. Dans D. Jeffrey, & M. Maffesoli (Éds), *La sociologie compréhensive*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel, & M. Mellouki (Éds). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance* (pp. 15-35). Bienne : Éditions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche.
- Wentzel B., & Zittoun, T. (sous presse). Parcours de transition professionnelle : regards croisés. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Éds), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale*. Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.

Bernard Wentzel est doyen de la recherche et professeur à la Haute École pédagogique Bejune, en Suisse. Au cours des dernières années, il a coordonné différents projets de recherche sur le processus de transition entre la formation et l'emploi, ainsi que sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Actuellement, il mène des travaux sur l'émergence de nouvelles formes de relations entre recherche et formation professionnelle. Il a créé et anime depuis deux ans, avec des praticiens-chercheurs, un groupe de travail consacré aux fondements épistémologiques et pratiques en recherche qualitative.