

Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer

Marc Bru

De la recherche des pratiques les plus efficaces, aux recherches à visée principalement heuristique en passant par les travaux qui tentent de participer de l'intérieur à la transformation des pratiques, ou par l'analyse des pratiques en formation des enseignants, chaque approche s'inscrit dans un rapport particulier aux pratiques qui ouvre des possibilités de connaissances complémentaires mais non superposables et dont il est important d'identifier les limites. Le dialogue entre ces approches devrait permettre de progresser dans un projet scientifique qui ne se contente pas d'un empirisme enthousiaste et qui se donne comme perspective de consolider les bases des modèles théoriques de la pratique enseignante.

Mots-clés : pratiques enseignantes, recherches heuristiques, recherches praxéologiques

Lorsqu'il s'intéresse aux pratiques enseignantes, le débat social et pédagogique (1) donne lieu à des prises de position fondées sur des convictions et des options axiologiques qui s'expriment souvent à travers des propos déplorant ce que ne sont pas (ou ne sont plus) ces pratiques ou relevant de l'incantation au sujet de ce qu'elles devraient être. Les sciences de l'éducation ne sauraient ignorer ce débat mais non sans expliciter de quelle(s) manière(s) elles peuvent y participer.

Les modes de participation des sciences de l'éducation sont multiples ; ils ont cependant en commun la prise en compte des conditions, des exigences et des limites de la validation scientifique ce qui revient à reconnaître que la connais-

sance produite ne peut se poser en arbitre de choix politiques, pédagogiques ou symboliques bien présents dans l'action éducative et non réductibles à des questions que la science, seule, pourrait trancher.

Dans la suite, nous souhaitons apporter des éléments pour préciser et mettre en discussion les visées et les objectifs principaux de la recherche lorsqu'elle s'intéresse aux pratiques enseignantes. Examinés un à un et sans aucune intention de les hiérarchiser, ces objectifs ne sont pas indépendants les uns des autres et peuvent motiver des recherches complémentaires, chacune d'elles renvoyant à des postures, des méthodologies et des procédures de validation spécifiques.

LA RECHERCHE DES MEILLEURES PRATIQUES

Une longue tradition de recherche

La recension effectuée par N.L. Gage (2) au début des années 60 dénombrait déjà plus de 10 000 travaux de recherche sur l'efficacité de l'enseignement. Des synthèses sur le même sujet sont régulièrement publiées ; leurs titres sont sans ambiguïté « Accroître l'efficacité des enseignants » (3), « L'enseignement efficace, théories et pratiques » (4), « Mots de passe pour mieux enseigner » (5)... Il s'agit bien de mettre à la disposition des enseignants, des indications pour l'organisation de leur action auprès des élèves de telle sorte que les résultats de ces derniers en soient améliorés. Les auteurs appuient généralement leurs préconisations sur la synthèse d'un assez grand nombre de travaux, ce qui donne des garanties appréciables. Ainsi, pour plusieurs composantes de la pratique comme le temps consacré au travail sur les contenus, la structure d'un cours, la communication avec les élèves ou le climat de la classe, les enseignants possèdent des références censées les aider à agir plus efficacement.

Ce sont les recherches dites de type « processus-produits » qui ont donné lieu au plus grand nombre d'indications pour améliorer les résultats de l'enseignement. « Dans cette perspective de recherche, on tente d'évaluer l'efficacité en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (les processus), d'une part, et l'apprentissage des élèves (les produits) d'autre part. Autrement dit, on tente de découvrir des liaisons directes entre les variables relatives à la façon de faire des enseignants et les indicateurs d'efficacité. Les recherches du type processus-produit n'ont pas pour seule ambition de décrire le processus d'enseignement-apprentissage, elles visent son amélioration » (6).

Les développements actuels en matière d'évaluation des pratiques et des dispositifs d'enseignement utilisent des protocoles et procédures de recherche qui permettent d'obtenir des résultats moins schématiques que ceux des premiers travaux qui limitaient leur investigation à la mesure d'une corrélation entre une variable indépendante (la méthode d'enseignement) et une variable dépendante (les résultats scolaires des élèves). Des nuances importantes sont proposées pour distinguer efficacité et équité de l'enseigne-

ment ; les modèles prennent en compte plusieurs sortes de variables, ce qui permet de faire la part des choses et de fonder notamment l'hypothèse d'un effet-maître (7). Sur la base de cette hypothèse on en vient à une quantification de la perte ou du gain pour un élève d'être scolarisé avec tel enseignant plutôt qu'avec tel autre. Si les résultats dont nous disposons conduisent à considérer que le rôle de l'enseignant dans la progression des élèves n'est pas exclusif, ils font sans conteste apparaître que ce rôle est important. Reste à mieux savoir dans quels cas et à quelles conditions il est positif.

Un intérêt reconnu

L'importance de l'investissement humain et matériel en matière de scolarisation, le projet d'élever le niveau de formation de base, la volonté de faire en sorte que l'école apporte à chacun les meilleurs moyens de progresser et de se réaliser justifient certainement la reconnaissance accordée aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement.

Les recherches sur l'enseignement efficace relèvent des courants fondateurs des sciences de l'éducation ; nous avons nous-même conduit des travaux évaluatifs pour comparer différentes modalités d'enseignement de la langue écrite (8).

Pour autant, un regard critique reste nécessaire. Il n'est plus utile aujourd'hui d'insister sur les illusions qui ont pu être entretenues quant à l'avènement prochain d'un enseignement aux résultats infaillibles car fondé sur les résultats de la science. L'ambition de tout régler scientifiquement n'est plus vraiment à l'ordre du jour même si dans les années 90, les autorités ministérielles ont conçu le projet de repérer les maîtres efficaces et d'identifier leurs méthodes pour en généraliser l'application. Auteur pourtant convaincu de l'intérêt des travaux sur l'efficacité de l'enseignement, L.W. Anderson, écrit : « compte tenu des différences entre enseignants et d'une catégorie à l'autre, il est difficile, sinon impossible, de dresser une liste générale de facteurs dont on peut garantir qu'ils contribuent à l'efficacité de tous les enseignants, ou même de la plupart d'entre eux » (9).

L'impasse de l'illusion scientifique écartée, la réflexion critique n'est pas pour autant caduque tant sur le plan épistémologique que théorique et méthodologique :

– lorsqu’une relation est établie entre une modalité d’enseignement et les résultats des élèves, la mise en perspective de cette relation (en particulier pour l’expliquer) reste à accomplir. La traduction du constat d’une liaison empirique significative en prescription à tous les enseignants alors que l’on ignore ce que sont les processus qui expliquent cette liaison peut présenter autant d’inconvénients que d’avantages ;

– la relation entre certaines caractéristiques de l’enseignement et les progrès des élèves peut être d’une incontestable validité statistique. On peut souhaiter que l’application de la modalité réputée efficace soit généralisée mais il reste à s’interroger sur les conditions de cette application (validité écologique) ? A. Safty (10) indique par exemple que l’enseignant efficace « intègre un système de règles, qu’il fait respecter d’une façon conséquente... crée une atmosphère positive et chaleureuse... » Nous n’en doutons pas, mais que sait-on de la façon dont les enseignants parviennent à cette « atmosphère positive et chaleureuse » en fonction de leur contexte professionnel et de la composition de la classe ?

– dégager et quantifier un effet-maître à partir de traitements portant sur plusieurs variables et selon des procédures rigoureuses est à n’en pas douter un important acquis scientifique mais des travaux à venir pourraient fournir des éléments plus nombreux pour que nous sachions mieux en quoi consiste cet effet-maître : effet lié à la personnalité de l’enseignant ? effet instrumental de la méthode ou de la technique d’enseignement ? effet de l’organisation matérielle de la classe ? effet conjoint de plusieurs dimensions et variables en interaction ?

ÉTUDIER LES PRATIQUES ET AGIR SUR ELLES

Se placer au cœur des pratiques

S’appuyant sur le principe « agir pour connaître, connaître pour agir », l’approche des pratiques dont il est question ici relève le plus souvent de l’une ou l’autre des multiples formes de ce que l’on a appelé la « recherche-action » (11). L’intervention dans le champ social en est une caractéristique fondamentale : les chercheurs s’intéressent à un problème rencontré par les acteurs et tentent, en collaboration avec eux, de résoudre ce

problème. La visée praxéologique d’amélioration ou d’optimisation des pratiques à travers, par exemple, la mise en œuvre d’un dispositif innovant, est clairement affirmée. Les visées affichées sont d’apparence modeste et se limitent dans la plupart des cas à la résolution locale d’un problème local.

Dans la recherche des critères généraux d’efficacité évoquée plus haut, les chercheurs se placent (avec certes quelques nuances) en extériorité par rapport à leur objet. Ici, l’intériorité est recherchée, parfois au nom d’une vision citoyenne voire militante du chercheur et de la science. Dans ce cadre, l’implication est une caractéristique importante surtout si les processus dont elle relève sont « travaillés » et considérés comme dimension de la recherche (ce qui n’est pas toujours vraiment le cas).

S’intéresser aux pratiques enseignantes en choisissant de les appréhender dans des conditions de forte proximité participative de terrain et sur la durée est à n’en pas douter une façon à la fois de les connaître et de contribuer à leur transformation. Les exemples de recherche-action en apportent l’illustration. La méthodologie de l’ingénierie didactique (12) est également une procédure qui a fait la preuve de son opérationnalité dans sa double fonction d’une part de procédure de conception et de validation de contenus d’enseignement eu égard à des problèmes didactiques préalablement identifiés et d’autre part de moyen fournissant l’occasion d’étudier et de comprendre des aspects de fonctionnement didactique.

Une indispensable délimitation et identification des rôles

La proximité entre enseignants et chercheurs fait courir le risque d’une confusion des rôles. Certes, la recherche est aussi une pratique et tout praticien est assez souvent à la recherche de solutions, de moyens ou de sens à attribuer à son action. Pour autant, il est difficile d’ignorer que les objectifs des uns et des autres sont et restent différents ; les enseignants travaillent sur leurs pratiques pour les faire évoluer alors que les chercheurs se consacrent (certes de façon non exclusive) à l’étude des processus d’évolution.

Les rapports entre enseignants et chercheurs sont exposés à de nombreux malentendus qui témoignent de l’ambiguïté du trait d’union de l’ap-

pellation « recherche-action » (13). Quand l'analyse de l'implication est peu effective, ce trait d'union sert de « passerelle », les chercheurs investissent alors la sphère de l'action (pour laquelle ils n'ont aucune compétence spécifique) et deviennent des pseudo-enseignants (14). La passerelle peut aussi fonctionner en sens inverse : les enseignants, attirés par le capital symbolique du chercheur, tentent de devenir eux-mêmes des pseudo-chercheurs et se désintéressent de la résolution du problème de départ.

La « recherche accompagnement » conduite dans le prolongement de la « Charte pour l'école du XXI^e siècle » par la mission Ecole Primaire de l'INRP est une intéressante et récente tentative de rapprocher les chercheurs universitaires des enseignants. Un double constat est formulé pour appuyer la nécessité de ce rapprochement : d'une part « tout se passe comme si cette fonction sociale (enseigner) des plus visibles ne parvenait pas à divulguer le secret des savoirs qui la constituent », d'autre part, « les chercheurs produisent des connaissances dont les applications et les transferts demeurent insuffisants pour aider les enseignants à améliorer leurs pratiques » (15).

Les chercheurs en sciences de l'éducation ne peuvent que se sentir concernés par la perspective d'expérimenter et de développer la « recherche accompagnement » dans le cadre d'un « véritable partenariat de coopération entre les différents membres de la communauté éducative » (16).

Ayant participé aux travaux, nous avons pu apprécier la richesse des rencontres avec les enseignants et l'intérêt de tenir compte des situations concrètes et des contextes dans lesquels ils travaillent. L'expérience renouvelle l'obligation de vigilance :

– le discours a parfois insisté sur l'importance de considérer que les enseignants partenaires de la « recherche accompagnement » sont des chercheurs ; on peut admettre qu'il en soit ainsi mais à condition, comme suggéré plus haut pour la recherche-action, de distinguer les objectifs de recherche de l'enseignant et les objectifs de recherche du chercheur universitaire. La confrontation des différents matériaux réunis sera d'autant plus dynamique que chaque partenaire apportera une contribution spécifique ;

– dans l'institution éducative existent des personnels (Inspecteurs, Conseillers Pédagogiques) dont la fonction est précisément d'accompagner

les enseignants et de les aider à perfectionner leur pratique. Si les chercheurs universitaires peuvent contribuer à cet accompagnement, ils ne sauraient se substituer à ces personnels. L'expertise apportée par le chercheur soucieux de méthodologie de la recherche n'est ni celle du conseiller pédagogique, ni celle de l'enseignant lui-même ;

– le propos qui précède renvoie à la question de la validité des connaissances produites. Ecartons à ce sujet la discussion stérile qui consiste à mettre en concurrence sur une échelle unique de validité des résultats de recherches dont les finalités et les procédures sont différentes. Nous ne pensons pas qu'il existe de validité dans l'absolu, ainsi doit-on parler de plusieurs formes de validité. La validation d'une conclusion ne relève pas forcément des mêmes critères que la validation d'une décision ; la validité générale n'est pas toujours traduisible en validité individuelle ; la validité d'un résultat de recherche n'assure en rien la validité de l'application (et d'abord de l'applicabilité) de ce résultat dans la pratique (17).

ÉTUDIER LES PRATIQUES DANS (POUR) LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'analyse des pratiques

Cette modalité de formation s'est fortement développée depuis la mise en place des IUFM. Sous le terme générique « d'analyse de pratiques » on désigne une large variété de dispositifs qui ont en commun de considérer les pratiques à la fois comme sujet de réflexion (à travers leur analyse) et but (conceptualiser les pratiques pour les améliorer) de la formation.

Les pratiques des formés constituent donc le point de départ (ces pratiques peuvent être relâchées, visionnées ou directement observées), le groupe de formation se donnant pour tâche de les analyser. Les chercheurs participent au travail d'analyse, jouent un rôle de formateur et, dans le même temps, se trouvent en position de repérer des éléments de connaissance des pratiques qu'ils pourront intégrer à leur recherche. Ce peut être le cas dans l'analyse menée par entretien d'explicitation (P. Vermersch, 1993), ou à partir des instructions au sosie introduites (Y. Clot, 1999) ou encore selon les procédures développées par le GEASE (18).

M. Altet (1996) insiste sur les liens établis grâce à l'analyse des pratiques qui « sert aux praticiens et aux formateurs à expliciter des savoirs de la pratique, à formaliser des savoirs sur la pratique, à partir de leurs confrontations sur leurs expériences ainsi qu'à l'aide des outils de formalisation construits par la recherche : action/formation/recherche sont articulées. »

Inspirée d'une visée constructiviste de la formation, l'analyse des pratiques positionne le formateur comme facilitateur d'expression sur les pratiques, comme guide pour l'analyse et comme médiateur de la confrontation des points de vue sur les pratiques analysées. Les travaux de D.A. Schon (19) sur le praticien réflexif sont souvent cités pour justifier l'analyse des pratiques. La référence est pertinente mais à condition de distinguer avec D.A. Schon lui-même la « réflexion sur l'action » qui relève de l'explicite de la « réflexion en action » qui reste en grande partie dans l'implicite.

À n'en pas douter, l'analyse des pratiques a renouvelé les moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants. Avec elle c'est l'action de l'enseignant (ce qu'il fait, ce qu'il peut faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il ne peut pas faire) qui est au centre du processus formatif. On comprend l'engouement pour cette analyse quand on la compare à des modalités de formation qui accordaient une place prépondérante, si ce n'est exclusive, aux cours de philosophie de l'éducation, aux exposés sur les grands courants pédagogiques ou consacrés aux méthodes et techniques d'enseignement.

Pour autant, l'analyse des pratiques par les enseignants en formation n'est nullement une panacée ; elle possède comme toute démarche de formation et de recherche des limites qui doivent être explicitées.

Ne pas tout attendre de l'analyse des pratiques en formation

Attirant notre attention sur la différence entre « réflexion sur l'action » et « réflexion dans l'action », D.A. Schon nous permet de reconnaître l'existence de savoirs qui fonctionnent dans l'action mais qui n'apparaissent pas forcément à la conscience des enseignants et donc ne peuvent pas faire aisément (ou pas du tout) l'objet d'une verbalisation. Comme tout un chacun, l'enseignant n'est pas totalement transparent à lui-même, ses savoirs et savoir-faire restent parfois

« cachés » et ne sont pas restituables de façon exhaustive (20).

Lorsqu'un enseignant en formation présente sa pratique et participe au sein du groupe à son analyse, ses verbalisations sont des reconstructions qui s'inscrivent inévitablement dans les processus à l'œuvre au moment où il s'exprime : désirabilité à l'égard du groupe, poids des normes professionnelles explicites et implicites, prégnance de l'image du bon enseignant, propension à la rationalisation, respects des règles de cohérence du discours...

Pour importantes qu'elles soient (21), les verbalisations ne peuvent être considérées comme le témoignage complet, strictement fidèle et exclusif de la pratique de celle ou celui qui les formule. Les comparaisons entre pratiques déclarées et pratiques constatées ont montré qu'elles n'étaient pas superposables ce qui justifie, pour connaître les pratiques, un double regard : celui du praticien et celui du chercheur extérieur. Un tel constat incline à la modestie du chercheur qui doit admettre un écart irréductible entre les pratiques enseignantes et l'intelligibilité ou la connaissance qu'il peut en avoir (22).

Enfin, la question doit être posée de savoir dans quelle mesure l'analyse des pratiques est ou n'est pas toujours un moyen pertinent de formation des enseignants. On peut avec M. Crahay (23) faire l'hypothèse que « les progrès de la conceptualisation du processus d'enseignement par les enseignants n'engendrent pas *ipso facto* des progrès dans leur action ou dans leur pratique ». Les connaissances verbalisées par les enseignants ne constituent pas forcément des abstractions à partir de leur pratique surtout tant qu'une prise de distance n'a pas été opérée eu égard aux conceptions du sens commun ou à la norme professionnelle en matière d'enseignement.

Étudier les pratiques enseignantes dans une visée heuristique

Décrire, expliquer, comprendre les pratiques

C'est sur la nécessité de constituer un corps structuré de connaissances relatives aux pratiques enseignantes (24) que nous voulons insister ici. Nous ne possédons pas aujourd'hui de larges corpus qui permettraient de rendre compte de la façon dont on enseigne à l'école, au collège,

au lycée ou à l'université. Dans cette perspective, la mission de la recherche reste de rassembler et de confronter des éléments de description, de compréhension et d'explication relatifs aux pratiques enseignantes.

La connaissance des pratiques enseignantes n'est pas seulement affaire de procédures de recueil de données factuelles. Certes, même sur ce plan, la recherche doit progresser. Pour ne parler que d'elles bien qu'elles soient loin d'être exclusives, les techniques d'observation de ce qui se passe en classe sont déjà anciennes et ont fait leurs preuves. Leur apport significatif invite à les perfectionner et à les développer en particulier en exploitant les possibilités aujourd'hui offertes par l'enregistrement vidéo, la numérisation et l'analyse automatique.

La tâche qui nous paraît la plus importante consiste à mener plus loin le travail de théorisation, travail indispensable dans un projet scientifique qui ne se satisfait pas d'une accumulation de faits et de relations empiriques.

Dès que l'on évoque les théories de l'enseignement, viennent à l'esprit les théories développées et soutenues par les courants pédagogiques, par les autorités académiques et ministérielles ou plus généralement par les enseignants qui, par leur réflexion personnelle et collective, cherchent à appuyer leur action en classe sur des bases théoriques. Le recours à des références théoriques a dans ces cas pour fonction d'interroger, de faciliter, d'améliorer les pratiques enseignantes. Lorsque ces éléments de théorisation donnent lieu à une modélisation définissant les choix à privilégier dans la mise en œuvre pratique de l'enseignement, les modèles sont des modèles **pour** la pratique. Si ces modèles possèdent un intérêt certain parce qu'ils permettent un recul critique par rapport au faire et qu'ils fournissent d'autre part des schémas directeurs pour concevoir et guider l'action, pour plusieurs raisons que nous avons présentées ailleurs (25), ils ne peuvent en même temps remplir pleinement des fonctions de description, d'explication ou de compréhension de la pratique enseignante. Pour être réalisées, ces fonctions doivent se dégager de l'intention de conformer la pratique à telle ou telle option même si, pour des raisons idéologiques ou scientifiques, cette option est particulièrement souhaitable. Nous proposons de travailler à la construction de modèles **de** la pratique susceptibles de fournir un cadre de lecture des pratiques

enseignantes, de leurs différentes finalités, de leurs différents modes d'organisation et des différents processus qui les caractérisent.

La recherche des organisateurs de la pratique

À mi-chemin – ce qui fait son ambiguïté – entre les modèles **pour** et les modèles **de** la pratique, le modèle linéaire tylérien (26) a longtemps dominé. Selon ce modèle, la pratique enseignante en classe, après définition des objectifs à atteindre, reviendrait à mettre en œuvre auprès des élèves des moyens planifiés (cette mise en œuvre pouvant consister en l'application d'une méthode d'enseignement). La question des organisateurs de la pratique est ainsi en grande partie résolue d'avance : ce qui organise la pratique, c'est ce que l'enseignant a choisi de faire et a préalablement conçu.

L'étude des pratiques (observations, entretiens avec les enseignants...) révèle les limites d'un tel modèle qui, confronté aux données factuelles, apparaît rapidement davantage comme une formulation de ce qui pourrait être souhaitable que comme un moyen d'intelligibilité de ce qui est, c'est-à-dire de la complexité des pratiques effectives.

Plusieurs travaux ont mis l'accent sur les variations constatées dans la pratique du même enseignant : certaines conclusions établissent même que la variabilité intra-maître à conditions de travail différentes est plus élevée que la variabilité inter-maîtres à conditions égales (27). Le caractère composite de la pratique et ses variations au cours d'une année scolaire par exemple, conduisent à conclure que la pratique enseignante n'est pas réductible à l'application d'une méthode (28) ; la pratique n'est pas toujours méthodique ou délibérément et rationnellement organisée selon une planification préalable.

La référence à la notion de méthode d'enseignement abandonnée, la pratique enseignante peut être étudiée à partir de ses composantes et de leurs variations chez le même enseignant et chez des enseignants différents.

Sur la base d'observations et d'entretiens, nous avons tenté d'examiner les différentes modalités retenues par chaque enseignant sur chacune des composantes (appelées variables d'action (29)) de sa pratique. L'observation de la pratique d'un enseignant en un temps « T1 » permet d'établir le profil de sa pratique en ce temps « T1 », profil qui

pourra être comparé aux profils établis pour des temps « T2 », « T3 », « T4 »... Peuvent alors être définis des indices de variété qualitative et quantitative qui rendent compte des variations (ou des non-variations) dans le cas d'indices nuls ou de faible valeur) de la pratique d'un même enseignant. Lorsqu'on examine les indices de plusieurs enseignants, on se rend compte que ces indices font bien la différence entre enseignants. Chez le même enseignant, leur stabilité sur la durée (plusieurs années scolaires par exemple), laisse penser que ces indices de variété constituent une caractéristique de la pratique de cet enseignant (insistons : il s'agit bien de stabilité sur une durée fixée des indices de variété et non pas de stabilité d'un profil de pratique qui présenterait les mêmes modalités sur la durée considérée).

Rendre ainsi compte de la dynamique de la pratique, relever chez chaque enseignant quelles sont les composantes de la pratique qui changent le plus souvent de modalité ou au contraire les composantes dont les modalités sont répétées, est, parmi d'autres, une façon de caractériser les pratiques. Mais reste entière la question de savoir à quoi tiennent les configurations prises par les profils de la pratique ou encore, à quoi sont dues les variations (et les non variations) de la pratique.

Si on admet que les configurations de la pratique ne sont pas aléatoires, il faut chercher à les expliquer, autrement dit, parvenir à en identifier les organisateurs. Dans cette perspective nous avons cherché à explorer les processus de contextualisation sur la base de l'hypothèse générale d'une relation (de relations) entre ces processus et les profils de la pratique réalisée. Selon cette hypothèse, la résultante des processus de contextualisation se traduirait en un temps T par une réduction de l'ensemble des combinaisons formellement envisageables (réduction de la variabilité potentielle), cette réduction donnant lieu au profil de la pratique observé en ce même temps T.

Notre choix théorique n'en reste pas à une option qui se contenterait d'observer des comportements, de les catégoriser et d'en spécifier les stimuli déclencheurs (béhaviorisme) ; il ne se réduit pas non plus à une explication en termes d'effets de situation ici et maintenant (situationnisme). C'est la raison pour laquelle, pour intégrer les dimensions historique et temporelle, nous préférons parler de pratique en contextes (pratique contextualisée et « contextualisatrice ») et non de pratique située.

Nos travaux en cours et à venir, en vue de mieux connaître les organisateurs de la pratique, se donnent pour but d'examiner les processus de contextualisation selon trois axes interdépendants.

La contextualisation interne à chaque profil de la pratique (intra-profil) : les différentes composantes (didactiques, de processus et d'organisation pédagogique) de la pratique forment un système dynamique. L'adoption (au moment de la préparation de la classe par exemple) d'une modalité particulière pour une composante n'est pas indépendante des modalités possibles ou impossibles pour les autres composantes (le fait de proposer aux élèves un travail par groupes n'est pas sans conséquences sur les types de tâches à effectuer, sur la gestion des relations interindividuelles, sur la répartition des initiatives, sur l'économie temporelle de la séance, sur les modalités d'évaluation à prévoir...).

Au cours de la mise en œuvre de la pratique en classe, l'impossibilité non anticipée de mettre en œuvre la modalité prévue pour une composante de la pratique peut conduire à réorganiser l'ensemble des composantes. Autre exemple : l'évolution des interactions avec les élèves et entre élèves (les modalités d'interaction font partie des composantes du système de la pratique) peut provoquer une reconfiguration et une redistribution des modalités appartenant aux autres composantes.

La contextualisation temporelle (inter-profils) de la pratique : Le profil de la pratique en un temps « T » s'inscrit dans la temporalité des différentes séances d'enseignement-apprentissage. Avant l'existence de ce profil, d'autres plus ou moins contrastés ont été mis en œuvre. Le profil au temps « T » s'inscrit également dans le devenir de la pratique à travers les futurs profils qu'il préfigure ou qu'il rend au contraire inenvisageables.

La contextualisation externe de la pratique d'enseignement : il s'agit des rapports avec le contexte proximal ou plus lointain dans le temps et dans l'espace. Le cadre réglementaire national et local (les programmes, le règlement intérieur de l'établissement...), les contraintes et les ressources disponibles (locaux, personnels, moyens matériels...), les participations aux travaux d'une équipe pédagogique, les rapports avec les parents d'élèves ne sont pas neutres par rapport à la pratique quotidienne d'enseignement.

Les relations entre la pratique et son contexte externe ne sont pas forcément réductibles à un rapport de contenant à contenu car, dans son déroulement, la pratique donne signification au contexte et peut contribuer à sa transformation. Ainsi, il n'existerait pas de contrainte et de ressources en soi ; selon la configuration évolutive de la pratique, une contrainte peut devenir une ressource comme une ressource peut devenir une contrainte.

Si l'enseignant n'exerce pas un contrôle souverain sur les processus de contextualisation qui viennent d'être évoqués, il y participe (pas toujours forcément de façon consciente et délibérée) par l'activité cognitive qu'il déploie.

Au fil de son exercice professionnel, l'enseignant a dû faire face à des situations diverses ; il a forgé ses compétences (au sens de forme opératoire de la connaissance), construit des schèmes en rapport avec des classes de situations (30), élaboré son identité professionnelle, construit ses représentations (en particulier de l'enseignement, de l'apprentissage et de leurs relations). Ce sont les acquis de son histoire professionnelle. Entrent également dans le jeu de l'activité cognitive, la façon dont l'enseignant se projette dans l'avenir, ce vers quoi il tend, ce qu'il voudrait être professionnellement pour lui et pour les autres.

Compétences et schèmes d'action, identité professionnelle, représentations, projection professionnelle de soi (la liste n'est certainement pas close), relèvent de processus cognitifs à l'œuvre dans les processus de contextualisation. On pourrait dire (c'est une hypothèse) que ce sont les opérateurs des processus de contextualisation.

Toutes les formes de contextualisation qui ont été envisagées n'interviennent pas toujours simultanément dans l'organisation de la pratique. Un déséquilibre peut exister entre elles. L'enseignant expérimenté est peut être celui qui possède une méta-compétence, celle qui consiste à mettre en œuvre des profils de pratique sur la base d'un jeu « viable » (équilibré ?) de contextualisations.

Éviter les malentendus

L'intérêt qu'il importe d'accorder à l'étude des pratiques enseignantes pour en rendre compte et en témoigner par une mise en perspective théorique ne pose guère aujourd'hui de problème de principe ; y compris lorsque la recherche s'ap-

plique à découvrir des organisateurs de la pratique qui s'écarteraient du souhaitable. Il reste cependant à donner une place reconnue et identifiable à cette perspective de recherche.

Pour y parvenir, doivent être levés les malentendus qui, de façon récurrente, ne manquent pas de générer de faux problèmes.

Etudier les pratiques enseignantes pour elles-mêmes ne signe pas le choix d'une pédagogie magistrocentrée (31) ; il n'est nullement question de défendre l'idée que dans la relation enseignement-apprentissage tout dépend de l'enseignant qui jouerait toujours le rôle essentiel. Il ne s'agit donc pas pour nous de récuser une pédagogie dite constructiviste dont nous sommes prêts à discuter en intégrant notamment la « conception interactionniste vigotskienne » qui amène les chercheurs à affirmer qu'il n'est pas question « de mettre l'enseignant entre parenthèses au profit d'une interaction élève-situations » (32). Mais c'est un autre débat.

Autre précision nécessaire, le choix de connaître les pratiques enseignantes telles qu'elles existent dans la diversité de leurs fonctionnements souhaitables ou non souhaitables, ne signifie pas que le chercheur est animé par la prétention d'atteindre une parfaite objectivité (les filtres épistémiques et théoriques structurent toute description) ou par la prétention de faire de la vraie science disqualifiant ainsi toute autre approche plus praxéologique ou interventionniste. Soutenir un axe de recherche donnant priorité à la description, la compréhension ou l'explication ne relève pas forcément d'un projet hégémonique.

L'exclusivité méthodologique qui serait accordée à l'observation directe des comportements verbaux et non verbaux de l'enseignant en situation de classe est également source de malentendus. Le but étant de connaître les pratiques « effectives », l'observation est certainement une procédure indispensable. Les informations recueillies par questionnaire ne témoignent que de pratiques déclarées. Préservons-nous cependant d'une illusion : les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation.

Si l'intérêt de l'observation est incontestable, d'autres méthodologies et techniques de recueil

de données sont tout aussi indispensables notamment dans une perspective compréhensive et explicative. Les approches de type clinique portant sur des cas singuliers et les travaux menés par entretiens sur la pensée des enseignants en ont fait la démonstration.

PERSPECTIVES

Dans notre bref tour d'horizon non exhaustif des différentes approches des pratiques enseignantes, nous n'avons pas fait référence aux catégories habituelles : recherche nomothétique/idiographique ; recherche orientée vers des conclusions/orientée vers des décisions ; recherche quantitative/qualitative... Nous avons préféré situer les différentes recherches relatives aux pratiques enseignantes en fonction de leur objectif principal et du rapport entre la recherche et les pratiques. Sans ignorer ce qui distingue fondamentalement chacune des approches, nous avons surtout voulu montrer que l'intelligibilité des pratiques enseignantes relevait de connaissances complémentaires (pas forcément convergentes en tous points) relevant chacune d'un rapport aux pratiques qui, précisément, crée des conditions particulières d'étude :

- étudier pour évaluer (33), comparer et identifier les modalités les plus performantes de la pratique (la performance n'ayant pas de signification univoque : efficacité, équité, effets à court, moyen ou long terme...)

- étudier pour agir sur les pratiques, pour aider à les transformer et innover, pour expliciter les données d'un problème qui se pose à l'enseignant et contribuer à sa résolution ;

- étudier pour former les enseignants ; l'étude sous forme d'analyse des pratiques est alors un moyen qui permet aux enseignants de verbaliser leur façon de concevoir la pratique et sa réalisation et d'exprimer (partiellement) leurs savoirs de/sur la pratique ;

- étudier pour rendre compte, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement.

Il ne nous a pas paru pertinent de vouloir hiérarchiser ces différentes formes d'étude ou de contester le bien-fondé de l'une d'entre elles. Pas question donc de chercher quelle est l'étude qui donne la vraie connaissance scientifique des pratiques, mais pas question non plus d'accepter

que les recherches dont la visée est à dominante heuristique soient considérées sans intérêt parce qu'elles ne sont pas directement utilisables par les enseignants et qu'elles ne concernent que les chercheurs qui, d'ailleurs, seraient les seuls à pouvoir y accéder et les seuls à les comprendre. Nous revendiquons au contraire la possibilité pour les sciences de l'éducation de développer des recherches dégagées d'objectifs utilitaristes. Revendication sans exclusive ou exclusion quelconque car nous reconnaissons l'importance des recherches à visée praxéologique (nous y participons volontiers) qui, à leur façon, fournissent des éléments de connaissance ou donnent aux chercheurs l'occasion parfois unique d'accéder aux processus qu'ils étudient.

Chacune des façons d'étudier les pratiques enseignantes fournit un regard différent et c'est bien la confrontation de ce que ces regards permettent de connaître qui présente un intérêt. Les sciences de l'éducation sont non seulement le lieu où peuvent être développées les recherches relatives aux pratiques enseignantes selon différentes formes d'étude reconnues dans leur spécificité mais aussi le lieu de la confrontation de leurs assises théoriques, de leurs perspectives et de leurs résultats.

Dans leur récent ouvrage sur « le travail enseignant au quotidien », M. Tardif et C. Lessard (34) notent que « l'analyse de l'enseignement en milieu scolaire dispose aujourd'hui d'outils conceptuels et méthodologiques assez puissants ». Nous sommes loin, disent-ils, « des anciennes approches normatives ou expérimentales voire béhavioristes qui confinaient l'étude de l'enseignement aux variables mesurées en laboratoire ou, encore, à des normes issues de la recherche universitaire détachée de la pratique du métier d'enseignant. »

Si les matériaux factuels rassemblés selon les méthodologies propres aux différentes recherches sont indispensables à la connaissance des pratiques enseignantes, il est tout aussi important de conforter la recherche dédiée à la théorisation et à la production « d'outils conceptuels ». Progresser dans la connaissance des pratiques n'est pas seulement affaire d'empirisme enthousiaste, la question est aussi de savoir quelles théories de la pratique donnent sens à la recherche.

Marc Bru
GPE-CREFI

Université de Toulouse-Le Mirail

NOTES

- (1) Plusieurs raisons font que ce débat prend aujourd'hui de l'ampleur : progression du taux de scolarisation (52 % des jeunes de 16 à 25 ans étaient scolarisés en 1999 contre 39 % dix ans auparavant) ; crise identitaire professionnelle (cf. C. Blanchard-Laville et S. Nadot, 2000) ; renouvellement massif du corps enseignant (environ 40 % des 836 500 enseignants du premier et du second degrés quitteront l'enseignement dans les 10 prochaines années)...
- (2) Gage N.L., 1963.
- (3) Anderson L.W., 1992.
- (4) Safty A., 1993.
- (5) Gauthier C., Desbiens J.-F., Martineau S., 1999.
- (6) Doyle W., 1986.
- (7) Bressoux P., 1994.
- (8) Bru M., 1992.
- (9) *Op. cit.*, 1992, p. 21.
- (10) Safty A., *op. cit.*, 1993, p. 225
- (11) Bataille M., 1998.
- (12) Brousseau G., 1978 ; 1998 ; Artigue M., 1990.
- (13) Bataille M., *op. cit.*, 1998.
- (14) Marcel J.-F., 1999.
- (15) Duret J.-L. ; Senore D., 2001.
- (16) Duret J.-L. ; Senore D., *op. cit.*, 2001.
- (17) Bru M., 1998.
- (18) Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (IUFM et Université de Montpellier).
- (19) Traduction française, 1994.
- (20) Voir les travaux de Gérard Vergnaud (par exemple 1996) sur les schèmes d'action et les contributions de Pierre Pastré et de Jean-Jacques Maurice dans ce numéro.
- (21) Claude Pair (1998) dans son rapport, propose que l'entretien devienne l'acte principal de l'inspection.
- (22) Barbier J.-M., 2000.
- (23) Crahay M., 1998.
- (24) L'ouvrage de M. Tardif et C. Lessard (1999) est un important travail à ce sujet.
- (25) Bru M., 1994. On trouvera une contribution intéressante sur les rapports entre approche descriptive et approche prescriptive chez Dessus P., 2000 et 2001.
- (26) Sur le modèle de Tyler (1950) on peut consulter Clark C.M. et Paterson P.L. (1986).
- (27) Sur ce thème, cf. Crahay M., 1989.
- (28) Bru M., 1994.
- (29) Ce sont les variables sur lesquelles l'enseignant peut adopter des modalités différentes, on pourrait aussi dire que ce sont des variables aux modalités « changeables » par l'enseignant. Ces variables sont réparties en trois catégories : variables directement en rapport avec le savoir à enseigner (variables didactiques) ; variables relatives aux processus relationnels et de gestion de la classe (variables de processus pédagogiques) et variables d'organisation pédagogique (temps, espace, groupement des élèves, matériel...).
- (30) Samurçay R. et Vergnaud G., 2000.
- (31) Pour Sarrazy B. (2001) par exemple, le choix d'étudier les pratiques ne consiste pas en la défense d'une option pédagogique mais relève du choix d'un objet de recherche.
- (32) Schubauer-Leoni M.L., 2000.
- (33) Nous n'avons pas évoqué l'évaluation dans le cadre de l'inspection des enseignants qui, pour l'instant, n'a pas fait l'objet de beaucoup de recherches dédiées à la façon dont les inspecteurs-évaluateurs appréhendent les pratiques enseignantes et à la façon dont la recherche peut contribuer à l'évolution de l'évaluation institutionnelle de ces pratiques. L'inspection fait régulièrement l'actualité (par exemple : Inspection : le règne de l'hypocrisie, *Le Monde de l'Éducation*, n° 279), ce qui laisse penser que les travaux sur la question vont se développer.
- (34) Tardif M. et Lessard C., 1999.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON, L. W. (1992). – **Accroître l'efficacité des enseignants**. Paris : Unesco, Institut de planification de l'éducation.
- ARTIGUE, M. (1990). – Ingénierie didactique. **Recherches en didactique des mathématiques**, 9/3.
- BATAILLE, M. (1998). – Synthèse de 10 années de travaux du RHEPS sur les théories et les pratiques de recherche-action. In **Actes du Colloque du 10^e anniversaire du RHEPS**, Paris.
- BARBIER, J.-M. (dir.). (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BARBIER, J.-M. (2000). – Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In B. Maggi, **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., NADOT, S. (2000). – **Malaise dans la formation des enseignants**. Paris : L'Harmattan.
- BRESSOUX, P. (1994). – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n° 108, juillet-août-septembre.
- BRESSOUX, P. (2001). – Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. In « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles ». **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, n° 5. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- BROUSSEAU, G. (1978). – L'observation des activités didactiques. **Revue Française de Pédagogie**, n° 45, octobre-novembre-décembre.
- BROUSSEAU, G. (1998). – **La théorie des situations didactiques**. Grenoble : La pensée sauvage.
- BRU, M. (1992). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- BRU, M. (1994). – L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), **La péda-**

- gogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris : ESF.
- BRU, M. (1995). – Quelles orientations pour les recherches sur la pratique d'enseignement. In **L'année de la recherche en Sciences de l'Éducation – 1994.** Paris : PUF.
- BRU, M. (1997). – Connaître l'acte d'enseigner. **Documents du LARIDD**, n° 12. Sherbrooke (Québec) : Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke.
- BRU, M. (1998). – La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues. In C. Hadji & J. Baillé (dir.), **Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance.** Bruxelles : De Boeck.
- BRU, M. (coord.) (2001). – Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, n° 5. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- CALLON, M. (1989). – **La science et ses réseaux.** Paris : La Découverte ; Conseil de l'Europe.
- CLARK C.M., PATERSON P.L. (1986). – Teacher's Thought Processes. In M.C. Wittrock, **Handbook of Research on Teaching.** New York : Macmillan.
- CLOT, Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail.** Paris : PUF.
- CRAHAY, M. (1989). – Contraintes de situation et interactions maîtres-élèves : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 88, juillet-août-septembre.
- CRAHAY, M. (1998). – **Théories implicites de l'éducation et pensée réflexive des enseignants, un recadrage socio-constructiviste,** Colloque REF, Toulouse, octobre 1998.
- DESSUS, P. (2000). – La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 133, octobre-novembre-décembre.
- DOYLE, W. (1986). – Paradigmes de recherche sur l'efficacité de l'enseignant. In M. Crahay & D. Lafontaine, **L'art et la science de l'enseignement.** Hommage à Gilbert De Landsheere. Bruxelles : Editions du Labor.
- DURET, J.-L., SENORE, D. (2001). – Recherche INRP mission Ecole Primaire. **Le point sur...**, n° 3, avril.
- GAGE, N.L. (1963). – **Handbook of Research on Teaching.** Chicago : Rand McNally.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J F., MARTINEAU, S. (1999). – **Mots de passe pour mieux enseigner.** Laval (Canada) : Les Presses de l'Université de Laval.
- MARCEL, J.-F. (1999). – La démarche de Recherche-Formation. Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. **Recherche et Formation**, n° 32.
- MARCEL, J.-F. (Ed) (2002). – **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline.** Paris : L'Harmattan (à paraître)
- MARCEL, J.-F. (2002). « Pillage ? négociation ? contractualisation ? De la posture du chercheur dans l'étude des pratiques enseignantes ». **Actes du Colloque AFIRSE « Théorisation des pratiques »**, Tours, mai 2001 (à paraître).
- PAIR, C. (1998). – **Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie.** Paris : La Documentation française.
- SAFTY, A. (1993). – **L'enseignement efficace.** Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAMURCAY R. et VERGNAUD G. (2000). – Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? **Carrefours de l'éducation**, n° 10, juillet-décembre.
- SCHON, D. A. (1994). – **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.** Montréal (Québec) : Les Editions Logiques.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2000). – Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. **Carrefours de l'éducation**, n° 10, juillet-décembre.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien.** Bruxelles : De Boeck.
- VERGNAUD, G. (1996). – Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.) **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris : PUF.
- VERMERSCH, P. (1993). – **L'entretien d'explicitation.** Paris : ESF.