

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation
des choses mortes, mais
la découverte d'un élan
créateur qui se transmet
à travers les générations
et qui, à la fois réchauffe
et éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Education
doit entretenir.*

Gaston Berger

*“L'Homme moderne
et son éducation”*

© INRP, 2002 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 00

INRP - Lyon
Centre Léon-Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex
Tél. : 04 72 89 83 00

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan
Tél. : 02 32 82 95 95

www.inrp.fr

ARTICLES**Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation**

(dossier coordonné par Jean-François Marcel)

- Jean-François Marcel* – Introduction p. 5
- Pierre Pastré* – L'analyse du travail en didactique professionnelle p. 9
- Paul Olry* – Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail p. 19
- Michel Sonntag* – Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles p. 29
- Éliane Rothier-Bautzer* – Pratiques soignantes en mutation : de la lutte contre la maladie à la collaboration avec le patient p. 39
- Nathalie Gal-Petitfaux, Jacques Saury* – Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive p. 51
- Marc Bru* – Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer p. 63
- Stefania Casaliore* – La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située p. 75
- Marguerite Altet* – Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle p. 85
- Jean Donnay, Evelyne Charlier, Karine Dejean* – Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives p. 95
- Jean-François Marcel* – Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes p. 103
- Jean-Jacques Maurice, Éric Allègre* – Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher p. 115
- Roland Goigoux* – Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie p. 125

NOTE DE SYNTHÈSE

- Jean-François Marcel, Paul Olry, Eliane Rothier-Bautzer, Michel Sonntag* – Les pratiques comme objet d'analyse p. 135

NOTES CRITIQUES

- P. Benoist* – La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics, 1950-1990 (D. Tacaille) p. 171
- M. Bru, J.-F. Maurice* – Les pratiques enseignantes : regards croisés (T. Piot) p. 173
- Y. Dutercq* – Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoire. (L. Legrand) p. 174

<i>M. de Fornel, L. Quéré</i> – Éléments d'une écologie des activités sociales (P. Astier)	p. 175
<i>B. Maggi (dir.)</i> – Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation (E. Rothier-Bautzer)	p. 177
<i>N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville</i> – Formes et formations du rapport au savoir (C. Pilot)	p. 179
<i>H. Peyronie</i> – Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation (P. Rivano)	p. 181
<i>M. Tardif, C. Lessard</i> – Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels (L. Talbot)	p. 183
<i>M. Tozzi (coord.)</i> – Diversifier les formes d'écriture philosophique (P. Rayou)	p. 186
<i>J. Zaffran</i> – Les collégiens, l'école et le temps libre (P. Rayou)	p. 187
LA REVUE A REÇU	p. 189
SUMMARIES	p. 191
INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE, NOTES CRITIQUES PARUS EN 2001	p. 195

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses
sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

adrobert@inrp.fr

rédacteur en chef

eteve@inrp.fr

responsable des notes critiques

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et
les vœux du lectorat de la revue.

NDRL – Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs
sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires. Celui-ci ne doit pas dépasser
35 000 signes, espaces compris. Joindre un résumé en français, et si possible en anglais
(fournir aussi le titre en anglais).

Pour être reconnue par les grandes bases de données, la RFP souhaite également que
chaque article soit désormais accompagné de 4 ou 5 mots-clés en français et en anglais,
définis par les auteurs eux-mêmes.

Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché.
Les notes doivent être numérotées en continu, et la bibliographie présentée selon les normes
internationales. La disquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du
projet. Tél. : 01.46.34.91.61

Introduction

Jean-François Marcel

Dans le champ de l'éducation et de la formation, l'intérêt pour les pratiques professionnelles s'est considérablement accru au cours de la dernière décennie. Ce surcroît d'intérêt a concerné aussi bien la formation et la professionnalisation (avec le développement des dispositifs généralement repérés comme dispositifs d'analyse des pratiques) que la recherche. Remarquons d'ailleurs que, dans le cadre de la recherche, le terme de pratiques n'est pas utilisé de manière aussi centrale que dans la formation, et des travaux ciblent également l'action, l'activité (ou les activités), la conduite ou le travail.

Ce numéro entend d'abord attester à la fois du développement de recherches sur les pratiques, de la pluralité des approches convoquées (qui ne saurait bien sûr se réduire à une simple diversité terminologique) et de la diversité des champs investis par les sciences de l'éducation (pratiques de formation, de travail, de soin, d'entraînement sportif et pratiques enseignantes). En partant du constat, énoncé plus haut, de la diversité des préoccupations concernant les pratiques professionnelles, la note de synthèse propose une grille d'analyse des dispositifs, aussi bien ceux visant la formation ou la professionnalisation que ceux relevant d'un procès de recherche. Pour ce faire, elle explore quatre dimensions : les intentions, les paradigmes de référence, les objets privilégiés et les méthodologies utilisées. Cette grille permet-

trait de catégoriser sans difficultés tous les articles de ce numéro, lesquels sont d'ailleurs régulièrement convoqués dans ce texte.

En fait, l'unité de l'ensemble n'est que la résultante des modalités spécifiques de préparation de ce dossier. En effet, ce numéro spécial a été préparé, après accord avec la rédaction de la *Revue française de pédagogie*, lors d'un symposium résidentiel (1) réunissant l'ensemble des auteurs. Les textes provisoires des articles avaient été rédigés avant la rencontre et, pour chacun, deux rapporteurs ont été désignés, l'un plutôt proche du champ ou des références de l'article, l'autre situé plus à distance. Les objectifs des deux rapporteurs étaient d'une part d'alimenter la controverse scientifique et d'autre part d'accompagner l'auteur dans des remaniements susceptibles de faciliter la publication de l'article. Ce mode de travail s'est avéré particulièrement riche. D'abord les controverses ont été effectives et les articles ont pu subir des réaménagements importants, aux diverses étapes de l'élaboration du dossier. Les apports du symposium ont été également déterminants pour la note de synthèse. En effet, elle a été entièrement restructurée et réorientée à partir des questions transversales qui ont émergé des débats et qui correspondent aux quatre questionnements qui constituent la grille d'analyse des dispositifs.

Les trois premiers articles du dossier portent sur les pratiques de travail et de formation. La contribution de Pierre Pastré présente des exemples d'analyse du travail en didactique professionnelle. Il se propose de repérer des concepts pragmatiques qui permettent aux acteurs de faire un diagnostic de la situation dans laquelle ils se trouvent. Pour ce faire, il est conduit à analyser l'activité des acteurs.

En s'appuyant sur la notion de tempo qui désigne l'ajustement de l'individu aux contraintes temporelles de la production et lui permet de saisir, dans les situations de travail, des occasions d'apprentissage, Paul Olry analyse des situations de formations qualifiantes dans l'industrie. Il propose une interprétation croisant les dimensions d'engagement personnel et de transformation de l'activité.

Dans le troisième article, Michel Sonntag présente le schéma d'action qui lui permet d'appréhender l'idée que se font les acteurs de l'ordre d'enchaînement des activités, les réseaux sémantiques et les liens entre acteurs du contexte de l'action. Cet instrument aide à expliciter la représentation que les acteurs se font de leur pratique et permet de présenter des modèles d'action.

La quatrième contribution porte sur l'analyse de pratiques professionnelles spécifiques : les pratiques de soin. Le parallèle entre relation thérapeutique et relation pédagogique a été suffisamment précisé pour justifier de l'intérêt à la fois de l'investissement de ce champ par les sciences de l'éducation et de la présence de cet article dans ce dossier. Eliane Rother-Bautzer analyse les enjeux des nouvelles configurations des activités soignantes. Celles-ci s'organisent peu à peu autour de projets « communs » regroupant les soignants, les acteurs para-médicaux et les patients eux-mêmes. L'auteur pointe en particulier la difficulté de considérer, de manière effective, le patient comme un « sujet » de sa guérison.

Le cinquième article établit une sorte de transition entre les deux composantes du dossier : les pratiques de formation et les pratiques d'enseignement. Il présente une approche de la pratique d'enseignants d'éducation physique et d'entraîneurs sportifs dans une perspective d'anthropologie cognitive. Les auteurs, Nathalie Gal-Petitfaux et Jacques Saury, envisagent la pratique à la fois comme action située et comme expérience significative pour le praticien et l'analysent en accord

avec le principe du « primat de la description intrinsèque ».

L'article de Marc Bru introduit la seconde composante du dossier, l'étude des pratiques enseignantes. Il montre que les différentes visées de la recherche sur les pratiques enseignantes ouvrent des possibilités de connaissances certes complémentaires mais sûrement pas superposables, et qu'il est donc important d'identifier clairement les limites de chacune d'entre elles. Cette clarification autoriserait un dialogue, scientifiquement souhaitable, entre ces différentes approches.

La recherche de Stéfania Casalfiore s'appuie sur un questionnaire demandant aux enseignants d'évaluer l'importance avec laquelle l'ordre dans la classe, la matière à enseigner et l'engagement des élèves dans la tâche scolaire structuraient leur activité en classe. Les résultats de l'enquête sont discutés à la lumière d'une approche de l'action située.

Après avoir défini le concept de contextualisation comme une proposition de focaliser l'étude des pratiques enseignantes sur les interactions entre l'enseignant agissant et les contextes d'effectuation de ces pratiques, Jean-François Marcel présente une illustration de l'utilisation de ce concept dans une recherche portant sur le « différentiel » entre préparation et réalisation en géographie en cycle II.

Jean-Jacques Maurice et Éric Allègre rendent compte d'une étude à partir de l'observation d'enseignants proposant à leurs élèves des problèmes de mathématiques à résoudre. Ils montrent que la phase pendant laquelle les élèves doivent chercher la solution du problème présente une caractéristique temporelle particulière : elle est proportionnelle au temps total consacré au problème, même si cette proportion est différente selon les enseignants.

Marguerite Altet présente une démarche de recherche novatrice basée sur l'analyse pluridisciplinaire d'une activité enseignante singulière. Elle l'illustre à l'aide d'une recherche portant sur une séance de biologie en cycle III. Cette démarche, regroupant des chercheurs de disciplines différentes, vise à rendre compte de l'articulation des multiples dimensions en jeu dans la situation et de la co-construction d'un équilibre par les acteurs.

L'article de Jean Donnay, Evelyne Charlier et Karine Dejean propose des repères permettant de décrire les pratiques d'un chercheur professionnel

impliqué dans la création de savoir pour l'éducation en partenariat avec des enseignants praticiens. Ce type de recherche-action considère le praticien comme « cocréateur » de savoir. De ce fait, chercheur et praticien ont à négocier un contrat commun de « cocréation » au sein duquel chacun pourra poursuivre son propre projet.

Enfin, Roland Goigoux consacre une monographie à une institutrice de cours préparatoire. Elle

lui permet de décrire quelques-uns des savoir-faire qui, selon lui, pourraient être au fondement de son expertise professionnelle. Pour ce faire, il s'appuie sur deux méthodologies complémentaires : des entretiens d'auto-confrontation et des analyses didactiques.

Jean-François Marcel

GPE-CREFI, Université de Toulouse II - Le Mirail

NOTE

(1) Il s'est tenu dans le cadre de la deuxième Université d'Été de l'Aude : « Éducation, Recherches et Société », organisée à Carcassonne en juin 2001 par le CREFI (Centre de Recherche

en Éducation, Formation, Insertion, Université de Toulouse II - Le Mirail) avec le soutien du Conseil Général de l'Aude (par l'intermédiaire d'une association support, l'ADREUC).

L'analyse du travail en didactique professionnelle

Pierre Pastré

La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences. À l'origine de cette démarche, on trouve la rencontre de deux courants : la psychologie du travail (Faverge, Leplat) a mis en évidence la dimension cognitive existant dans tout travail. La psychologie du développement (Piaget, Vygotski, Vergnaud) insiste sur le rôle de la conceptualisation dans l'action. On présente dans cet article quelques exemples d'analyse du travail en didactique professionnelle, en insistant sur deux points. Il s'agit de repérer des concepts pragmatiques qui sont de véritables organisateurs de l'action, en ce sens qu'ils permettent aux acteurs de faire un diagnostic de la situation dans laquelle ils se trouvent. Or cette analyse ne peut se faire qu'en allant au-delà du travail prescrit : c'est en analysant l'activité des acteurs qu'on peut repérer la structure conceptuelle de la situation, plus exactement la représentation qu'ils s'en font.

Mots-clés : analyse du travail, didactique professionnelle, conceptualisation, développement cognitif.

Si l'on essaie de regarder comment est née la démarche de didactique professionnelle, on observe que l'analyse du travail y occupe dès le début une place centrale. Ceci s'explique en grande partie par les origines historiques de cette nouvelle discipline. Pendant une première étape de son développement, la Formation Professionnelle Continue a mis au point, pratiquement et théoriquement, une ingénierie de la formation, qui a été profondément innovante. L'analyse du travail a eu du mal à y trouver sa place : l'accent principal était mis sur la conception et la

construction de dispositifs de formation. La didactique professionnelle a voulu, elle, se donner les moyens d'une réelle analyse du travail. Elle l'a fait en cherchant son inspiration dans la rencontre de deux courants théoriques, que je considère comme profondément convergents : d'une part, le courant de la conceptualisation dans l'action, de G. Vergnaud (1992), issu de la mouvance piagétienne ; d'autre part, le courant de la psychologie du travail de langue française (Leplat, 2000), qui met particulièrement l'accent sur la dimension cognitive de l'activité professionnelle. Mais il y a

un autre point qu'il convient de souligner dès cette introduction : en didactique professionnelle, l'analyse du travail répond à un double objectif : construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence ; mais aussi utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences. Bref, comme l'indiquait le titre du numéro 139 d'*Education Permanente* (1999) que nous avons consacré à ce problème, il s'agit d'*apprendre des situations*, au double sens que l'expression, dans son ambiguïté, permet de signifier.

CONVERGENCE DE DEUX COURANTS THÉORIQUES AUTOUR DU COUPLE SITUATION – ACTIVITÉ

La psychologie du travail de langue française

La psychologie du travail a certes apporté à la didactique professionnelle des techniques et méthodes en analyse du travail. Mais elle lui a surtout fourni une analyse de la dimension cognitive de l'activité professionnelle : c'est probablement cette dimension-là qui a permis à la greffe de prendre. Dans une production très abondante, je citerai trois auteurs avec lesquels je me suis toujours senti en profonde convergence. Le premier est Faverge (1955). Il soutient que le travail est une conduite, par laquelle un acteur cherche à s'adapter par une démarche active aux caractéristiques d'une situation. Faverge utilise peu, autant que je me souviens, le terme d'activité. Mais l'idée occupe chez lui une place centrale. C'est la raison pour laquelle *L'analyse du travail* est un livre fondateur. C'est également chez Faverge qu'on trouve pour la première fois une analyse cognitive de l'activité professionnelle : travailler comporte une part de diagnostic de situation, de résolution de problèmes, de planification, de mise en œuvre de stratégies.

Leplat (1985, 2000) se situe dans la continuité de Faverge. Il développe deux thèmes. Le premier, le plus connu dans les écrits de l'auteur, cherche à distinguer et articuler ce qui, dans le travail, relève de la tâche prescrite et de l'activité : il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite. Cela ne veut pas dire que tous les opérateurs seraient en quelque sorte des rebelles, toujours en train de faire autrement que ce qu'on leur a prescrit. Cela signifie qu'il y a

dans le travail une part irréductible de création, c'est-à-dire d'adaptation aux événements, et que ce réel du travail ne se réduit jamais à ce qu'on peut en planifier : confrontée à l'inépuisable densité du réel, l'activité finit toujours par déborder la tâche prescrite. Le deuxième thème qu'on trouve chez Leplat est beaucoup plus discret. C'est V. de Keyser (1993) qui, dans un article d'hommage à l'auteur, le souligne avec beaucoup de finesse. Leplat n'en reste pas à l'opposition frontale entre travail prescrit et travail réel. Il introduit un troisième terme dans le débat, ce qu'il appelle « la structure cognitive de la tâche ». Cela veut dire que ce qui va définir la situation de travail ne se ramène pas uniquement aux modalités de la prescription, mais inclut aussi certaines dimensions objectives de la situation, qui vont orienter l'activité. Du coup, on peut dire que l'analyse du travail développée par Leplat est organisée autour du couple situation-activité, la situation incluant la prescription et la structure cognitive de la tâche, et servant d'introduction à l'analyse de l'activité, qui reste le but de l'analyse.

Je voudrais mentionner un troisième auteur, très proche de la démarche de didactique professionnelle : Savoyant (1979). Il s'est beaucoup inspiré de la psychologie soviétique du travail. Ce que je voudrais retenir de Savoyant, c'est l'utilisation qu'il fait d'une théorie de Galpérine, qui distingue dans l'action trois types d'opérations : les opérations d'exécution, de contrôle et d'orientation. Tout travail implique ces trois types d'opérations. Les deux premières, exécution et contrôle, sont bien visibles et ont peu de chances d'échapper à l'analyse. Par contre, la troisième, l'orientation, est peu visible ; et pourtant, d'après l'auteur, elle constitue le noyau central de la compétence. Elle consiste, pour un opérateur, à repérer les traits de la situation qui vont servir à guider son action : c'est la partie proprement cognitive de l'activité professionnelle. Un opérateur peut s'appuyer sur une « base d'orientation » incomplète, ou empirique, ou rationnelle, et on comprend que les autres opérations d'exécution et de contrôle vont en être affectées. L'importance accordée à l'orientation permet de préciser le sens du couple situation-activité que je mentionnais plus haut. Les opérations d'orientation dépendent des caractéristiques de la situation, plus exactement de la manière dont un opérateur se les représente. D'autre part, l'orientation souligne le primat de la dimension cognitive dans l'analyse du travail, non pas au sens où travailler serait appli-

quer des connaissances à des données, mais au sens où travailler c'est sélectionner certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs de son action. La jonction de la dimension cognitive et de la dimension située constitue un apport majeur de ce courant de psychologie du travail.

Le courant de la conceptualisation dans l'action

On va retrouver le couple situation-activité à partir d'un tout autre chemin, celui emprunté par Vergnaud (1985) pour poursuivre le thème piagétien de la conceptualisation dans l'action. Ici nous quittons l'analyse du travail pour revenir à la psychologie du développement, la particularité de Vergnaud étant de lier ensemble approche développementale et analyse didactique. Je peux dire que mon propre travail théorique en didactique professionnelle a été de chercher à savoir si le cadre théorique développé par Vergnaud pouvait s'appliquer à l'analyse des situations de travail, en vue d'expliquer comment se construisent et se développent les compétences professionnelles. Ce cadre théorique s'est construit autour des concepts de schème et d'invariant opératoire, concepts empruntés à Piaget, mais réinterprétés dans le cadre d'une théorie des situations. Au fond, les apports de la psychologie du travail que j'ai mentionnés avaient le mérite d'insister sur la dimension cognitive du travail, mais sans préciser suffisamment en quoi consistait cette cognition. Avec Vergnaud, la cognition devient conceptualisation dans l'action : dans la lignée de Piaget, il rappelle qu'il y a deux formes de la connaissance, la forme discursive et prédicative, et la forme opératoire et enactive, que c'est la forme opératoire qui est génétiquement première et que c'est elle qui permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences.

Vergnaud part d'une idée simple : pour analyser les compétences, il faut analyser l'action efficace. Or celle-ci est organisée. Analyser les compétences revient donc à analyser l'organisation de l'action. L'action efficace manifeste à la fois de l'invariance et de la régularité, mais aussi de la flexibilité et des capacités d'adaptation aux circonstances. Or le concept de schème permet précisément de rendre compte et de l'invariance et de l'adaptabilité : l'action efficace est simplement organisée, autour d'un noyau invariant, car il ne

peut pas y avoir d'organisation sans invariance, mais avec une grande capacité à s'adapter jusqu'à un certain point aux variations de la situation. Ajoutons, sans le développer, que cette organisation de l'action que représente un schème est une organisation hiérarchisée, selon plusieurs niveaux, depuis celui du découps temporel de l'action, jusqu'à celui des concepts qui organisent celle-ci. L'intérêt du concept de schème est ainsi de proposer un cadre théorique qui porte sur l'organisation de l'action, insistant sur la souplesse et sur les différents niveaux hiérarchiques, qui vont être autant d'appuis pour l'analyse.

Revenons quelques instants sur le concept d'invariant opératoire. C'est, à mon avis, la grande découverte de Piaget, car on y trouve une théorie du concept qui se démarque fortement des théories habituelles, celles qui ont tendance à tenir pour équivalents concepts et connaissances. Je crois qu'on pourrait rapprocher les invariants opératoires des catégories telles que Kant les définit : ce ne sont pas d'abord des objets de pensée, mais des outils de pensée ; non pas ce que nous pensons, mais ce à partir de quoi nous pensons. Ce sont les outils qui nous permettent à la fois de nous représenter le monde et d'agir sur lui de façon efficace. Les conservations piagésiennes sont typiquement de cette espèce. Elles représentent notamment les ingrédients d'une « physique » spontanée, qui organise la représentation du monde du sujet, mais qui d'abord et avant tout sert à organiser son action. Ce concept d'invariant opératoire permet de penser autrement les rapports entre théorie et pratique : si la conceptualisation peut être pensée au cœur de l'action, comme principe organisateur de celle-ci, cela ne peut pas être sous forme d'une théorie qui viendrait la guider. Ce ne peut être que sous la forme d'une connaissance en acte, celle mobilisée par exemple par un cycliste pour rester en équilibre sur son vélo, celle mobilisée par un grutier pour utiliser au plus juste la longueur de flèche de sa grue en fonction de la charge à soulever.

Si la théorie opératoire en était restée là, il n'aurait pas été possible de s'en inspirer pour l'analyse du travail, sauf à chercher dans celle-ci des traces du stade atteint par un sujet adulte à un moment de son développement. Il manque en effet à la théorie piagésienne une prise en compte des situations et de leurs caractéristiques. Le modèle théorique piagésien reste enfermé dans sa

dimension génétique, au sens où le développement est pensé comme un processus maturationnel interne. Il est très peu sensible au poids des situations, comme à l'importance des médiations effectuées par autrui. Au fond, le développement cognitif chez Piaget est le développement d'un sujet épistémique et les apprentissages concrets ne sont que des applications de ce développement génétique structural. Forçons un peu le trait : dans la perspective piagétienne, le travail n'est pas un moyen de développement ; il peut tout juste fournir des occasions. C'est sur la place des situations dans le développement que Vergnaud vient opérer une révolution copernicienne. Comme le dit J. Brun (à paraître), « La théorie des champs conceptuels marque (une) évolution en donnant une place importante aux situations dans lesquelles les schèmes se forment et évoluent. **Le couple schème-situation est fondateur d'un processus d'apprentissage par adaptation active** ». On passe ainsi d'une psychologie génétique, qui reste marquée par un modèle biologique, à une psychologie qui inclut la médiation d'autrui, en particulier didactique : l'analyse des situations auxquelles sont confrontés les sujets, celle de la médiation opérée par autrui y sont les portes d'entrée pour une compréhension du développement. Certes, la didactique des mathématiques n'est pas la didactique professionnelle : les situations rencontrées n'ont pas les mêmes caractéristiques. Mais Vergnaud, avec sa théorie des champs conceptuels, fournit le chaînon manquant pour adapter le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action à la didactique professionnelle : une méthode pour analyser une classe de situations en identifiant les concepts à mobiliser pour résoudre les problèmes présents dans cette classe.

L'ANALYSE DU TRAVAIL EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Par rapport aux situations didactiques classiques, l'analyse de l'organisation de l'action dans les situations professionnelles comporte des points spécifiques : l'importance de la prescription, l'importance des instruments, l'importance de l'expérience professionnelle. En dépit de ces différences, mon objectif était d'identifier les concepts organisateurs (les invariants opératoires représentatifs d'une classe de situations) permettant d'organiser l'action efficace.

Les concepts pragmatiques, organisateurs de l'action

Je partirai d'une recherche que j'ai effectuée et qui portait sur la conduite de presses à injecter en plasturgie par des ouvriers spécialisés (Pastré, 1992). Le principal résultat de cette recherche est que les opérateurs fonctionnent selon plusieurs stratégies, que ces stratégies dépendent du niveau de conceptualisation de la situation par ces opérateurs et que cette conceptualisation revient à l'élaboration d'un concept (que j'ai qualifié de pragmatique), le concept de bourrage. Le bourrage peut être défini comme l'état d'équilibre ou de déséquilibre entre deux pressions : celle exercée par la machine sur la matière à injecter, celle en retour de la matière injectée. Ce bourrage n'est pas directement observable : sa valeur doit être inférée à partir d'un indicateur, l'existence ou non d'un mouvement de la partie mobile de la machine à un moment bien précis du cycle de fabrication. Quand le bourrage est bon, le régime de fonctionnement de la machine est normal. Quand il est déséquilibré, le régime est dégradé et engendre des défauts sur les produits. On peut donc reconstituer le raisonnement d'un opérateur expert de la manière suivante : il commence par faire un diagnostic de situation, en identifiant le régime de fonctionnement de la machine à un moment donné. Pour cela, il évalue la valeur du bourrage à partir d'un indicateur, la présence ou l'absence de mouvement de la partie mobile de la machine. En fonction du régime de fonctionnement qu'il a inféré, il adapte les règles d'action caractéristiques du métier à la situation pour corriger les défauts sur les produits. Un opérateur qui n'a pas conceptualisé ce phénomène de bourrage n'est pas capable de faire ce diagnostic : il applique les règles du métier, qu'il connaît bien. Quand le régime de fonctionnement de la machine est normal, tout se passe bien et son action est efficace. Par contre quand le régime est dégradé (quand le bourrage n'est pas équilibré), il est en échec et ne peut pas corriger les défauts sur les produits. Le résultat de cette analyse revient à dire que c'est le concept pragmatique de bourrage qui est l'élément central dans l'organisation de l'action efficace.

Il existe des concepts pragmatiques dans la plupart des activités professionnelles. On peut les caractériser par trois propriétés :

1) Les concepts pragmatiques servent principalement à faire un diagnostic de situation en vue de

l'action efficace. Cela veut dire que leur fonction n'est pas de décrire objectivement un état du monde, par exemple d'établir les relations de détermination existant entre des variables. Leur visée n'est pas épistémique, mais pragmatique : évaluer une situation pour avoir une action efficace. Or un diagnostic de situation ne peut pas se contenter d'être approximatif et global : il faut sélectionner ce qui dans la situation est vraiment pertinent. Les experts prélèvent très peu d'information sur la situation. Très souvent ils se concentrent sur un détail, ou du moins ce qui apparaît un détail au profane : ils vont directement à l'essentiel. L'articulation concept – indicateur est caractéristique de cette activité cognitive. Dans le cas de la recherche en plasturgie, le mouvement de la partie mobile de la machine qui sert d'indicateur est un phénomène furtif, à peine perceptible à un œil non exercé, et on ne le perçoit que parce qu'on lui donne du sens par rapport au concept de bourrage. La visée pragmatique se traduit donc par une dimension sémantique : il s'agit de construire des relations de signification entre des indicateurs et des variables fonctionnelles pour pouvoir faire un diagnostic de situation.

2) On peut faire un rapprochement entre les concepts pragmatiques et les concepts quotidiens tels que les conçoit Vygotski. Les concepts pragmatiques ne sont généralement pas définis. La définition que j'ai fournie plus haut du concept de bourrage, j'ai été obligé de l'élaborer, bien entendu avec le contrôle des experts. Mais ce ne sont pas non plus des concepts implicites : dans les ateliers, on parle du bourrage en permanence (sans le définir). Les anciens le transmettent aux novices, ils leur montrent les situations où les machines sont mal réglées. Dans cet échange quotidien, il y a une articulation permanente entre l'indicateur observable et le concept. Les concepts pragmatiques possèdent ainsi un double statut : ils sont un objet d'échange dans le cadre des savoirs de métier, ils appartiennent à la prescription au sens large. Ils sont transmis des anciens aux novices, par un mélange de verbalisation et de monstration, tout comme les concepts quotidiens de Vygotski. Mais la transmission ne suffit pas pour posséder un véritable concept. Il faut encore que les concepts pragmatiques soient l'objet d'une construction du sujet. On pourrait dire que ce qui est transmis est une représentation et que cette représentation ne devient concept que grâce à l'activité constructive du sujet. J'en veux pour preuve les différences de

stratégies entre opérateurs : tous ont reçu le discours sur le bourrage. Mais seuls ceux qui ont construit le concept peuvent l'utiliser pour faire un diagnostic de régime de fonctionnement, les autres se contentent d'appliquer les règles de métier.

3) Un concept pragmatique est caractéristique d'une situation professionnelle, et en cela il se distingue des concepts quotidiens de Vygotski. Un concept pragmatique est spécifique à une classe de situations assez délimitée : un conducteur de presses à injecter ne mobilisera pas les mêmes concepts pragmatiques qu'un conducteur de tour ou de fraiseuse, à plus forte raison qu'un agriculteur cultivant du blé ou du maïs, un cuisinier, un médecin ou une assistante sociale. Contrairement aux concepts quotidiens qui sont d'un usage très étendu, les concepts pragmatiques sont donc spécifiques aux dimensions de la situation professionnelle pour laquelle ils organisent l'action efficace. On retrouve là le couple situation-activité tel qu'on l'a analysé chez Vergnaud : il faut identifier les dimensions caractéristiques de la situation dans sa spécificité pour comprendre comment les sujets organisent leur action, par une conceptualisation plus ou moins profonde. Ainsi on pourrait dire que les concepts pragmatiques sont présents de deux manières : ils sont présents dans la situation, non pas à titre de concepts, mais à titre de dimensions pertinentes du réel, qu'il s'avère indispensable de prendre en compte pour avoir une action efficace. Ils sont présents dans la représentation des acteurs (quand ceux-ci ont opéré une conceptualisation adéquate) comme principes d'organisation de l'action efficace. Un concept pragmatique devient ainsi représentatif d'un champ professionnel, mais aussi d'un type de stratégie qu'un acteur est capable de mobiliser.

Identification des concepts pragmatiques et analyse du travail

J'ai présenté jusqu'ici la recherche effectuée en plasturgie par son résultat : la découverte du concept pragmatique de bourrage comme organisateur de l'action. On aurait ainsi l'enchaînement suivant : 1) l'analyse de la situation permet d'identifier le bourrage comme la dimension centrale de la situation. 2) Grâce à l'évaluation du bourrage, on peut distinguer plusieurs régimes de fonctionnement de la machine. 3) Quand on passe à

l'analyse de l'activité des acteurs, on constate que les différentes stratégies des acteurs sont caractérisées par la prise en compte, ou non, du bourrage dans leur appréhension de la situation : quand le bourrage est pris en compte, les opérateurs peuvent faire un diagnostic de régime ; dans le cas contraire, ils ne font pas de diagnostic de régime et ne font qu'appliquer les règles d'action du métier.

Or cette présentation risque de laisser place à une illusion rétrospective. En réalité, l'importance du bourrage n'a pas été découverte dans l'analyse objective de la situation, mais quand il a fallu caractériser l'activité de résolution de problèmes des différents opérateurs. Ce point mérite une explication, car il met en lumière une dimension importante caractérisant l'analyse du travail en didactique professionnelle. On peut dire que l'analyse du travail s'est faite en deux temps. Le premier temps correspond assez bien à ce qu'on appelle en ergonomie l'analyse de la tâche prescrite. Dans le cas présent, cette analyse a fourni trois choses : 1) Une description du déroulement de l'action, c'est-à-dire la succession des étapes caractérisant le cycle de fabrication. 2) Un ensemble de règles d'action, ou règles de métier, exprimant ce qu'il faut faire en fonction de la situation. 3) Une description de l'ensemble des relations de causalité entre paramètres d'action et variables de résultat. Certes, le bourrage figurait en bonne place dans cette dernière description. Mais il n'était qu'une dimension, centrale certes, de la situation. Et ce n'est qu'avec l'analyse de l'activité des acteurs que j'ai été amené à lui donner le statut d'organisateur de l'action, de source des différentes stratégies des opérateurs. Voici comment : après analyse de la tâche prescrite, il a été décidé de construire une simulation. On a élaboré un générateur de situations-problèmes, qui permettait de mettre en scène tout un ensemble de situations simulant l'activité des opérateurs : corriger des défauts apparaissant sur les produits fabriqués. J'ai sélectionné, sans hypothèse préconçue, 10 situations-problèmes, qui ont été soumises à 12 opérateurs, travaillant seuls et sans aide. Au vu des résultats, j'ai constaté que certaines situations-problèmes, trois exactement, ne donnaient pas les mêmes résultats que les autres. Pour expliquer ces différences, je suis revenu à l'analyse de ces situations. Et c'est là que j'ai découvert que la différence s'expliquait par l'existence de deux

régimes de fonctionnement de la machine : un régime normal, correspondant à un bourrage en équilibre ; et un « régime compensé », correspondant à un déséquilibre dans le bourrage. Cela permettait de rendre compte des différentes stratégies des opérateurs : ceux qui avaient conceptualisé le bourrage pouvaient s'appuyer sur un diagnostic de régime de fonctionnement, ce qui se caractérisait par un pattern caractéristique dans l'enchaînement des opérations ; ils étaient les seuls à maîtriser les situations-problèmes relevant du régime compensé. Ceux qui n'avaient pas construit le concept de bourrage ne faisaient pas de diagnostic (autre pattern dans l'enchaînement de leurs opérations) : ils étaient en grande difficulté dans les problèmes de régime compensé, ce qui se traduisait soit par un échec définitif, soit par des solutions boiteuses faites d'essais et d'erreurs.

On peut donc dire que l'analyse du travail a procédé de façon curieusement rétrospective : c'est en cherchant à comprendre les résultats de l'analyse de l'activité des opérateurs que j'ai été amené à poser l'hypothèse de deux classes de situations. Et c'est en cherchant à expliquer cette différence que je suis remonté jusqu'au concept de bourrage. Alors que l'analyse de la tâche prescrite n'avait abouti qu'à faire du bourrage une variable parmi d'autres, une variable centrale sans doute, mais pas un concept organisateur de l'action, c'est seulement l'analyse de l'activité de résolution de problèmes des opérateurs qui m'a permis de donner au bourrage le statut de concept pragmatique. Du coup, l'articulation entre analyse de la tâche prescrite et analyse de l'activité prend un tour dialectique. On voit bien qu'on a affaire à un véritable couple situation-activité : on ne peut pas comprendre l'activité des opérateurs si on n'a pas une connaissance minimale de la situation et de ses caractéristiques. Mais les éléments de la situation qui seront utilisées pour la construction des concepts pragmatiques ne peuvent être identifiés que par l'analyse de l'activité. C'est cette analyse de l'activité qui amène, par rétroaction, à distinguer les éléments de la situation qui font sens pour le sujet. Il y a ainsi une analyse de la situation **avant** l'analyse de l'activité : elle consiste à mettre à plat les différents éléments qui caractérisent la situation. Et il y a une analyse de la situation **après** l'analyse de l'activité : c'est seulement celle-là qui permet d'identifier les organisateurs de l'action.

Le cas des situations dynamiques. Conceptualisation épistémique et conceptualisation pragmatique

On retrouve une démarche semblable dans la recherche que nous avons conduite, R. Samurçay, P. Plénacoste et moi-même (cf. Pastré, 1999), sur l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires sur simulateur. Il y a assurément d'énormes différences entre la conduite d'une machine et la conduite d'un système dynamique (pour une étude détaillée, cf. Pastré, 1999). Pourtant il existe au moins deux points communs : 1) dans les deux cas, on peut montrer qu'il existe des concepts organisateurs de l'action. Pour les systèmes dynamiques, ces concepts sont multiples et forment un réseau, ce qui amène à parler d'une structure conceptuelle de la situation. 2) On retrouve dans les deux cas la même démarche d'analyse du travail : d'abord on repère des stratégies différentes chez les opérateurs, quand ils sont confrontés à une situation qui leur pose problème. Ensuite on observe que ces stratégies se fondent sur l'identification de régimes de fonctionnements et reposent sur un diagnostic à base d'indicateurs. Enfin l'analyse de cette activité de diagnostic permet d'accéder aux concepts organisateurs de l'action.

Il y a pourtant une différence notable entre l'apprentissage de la conduite de presses et celui de la conduite de centrales. Dans le premier cas, l'apprentissage s'est fait presque exclusivement sur le tas. C'est ce qui m'a amené à parler de concepts « pragmatiques » : concepts construits pour l'action, mais aussi dans l'action. Ils font partie des savoirs de métier, dont ils représentent les bonnes pratiques. Mais leur valeur épistémologique ne dépasse pas généralement un empirisme partagé par les professionnels du domaine. Dans le cas de la conduite de centrales, où le souci d'explicitation et de construction des connaissances a été poussé au plus loin, le rapport entre concepts scientifiques et concepts pragmatiques pose un problème très différent : il y a nécessairement une articulation forte entre le modèle épistémique de l'installation et sa transformation pragmatique et il est intéressant de voir comment les novices ont effectué cette « pragmatisation » de concepts scientifiques. Et c'est là qu'on retrouve la distinction proposée entre concepts et indicateurs, avec cette particularité que pour la conduite de centrales les indicateurs ne sont pas des observables sensoriels (percevoir

un mouvement, repérer un bruit ou une odeur), mais sont déjà des variables instrumentées. Ainsi ce sont des variables (par exemple une température) qui vont servir à évaluer d'autres variables, plus fondamentales pour le diagnostic, mais non directement accessibles (par exemple, une puissance). Il y a donc transformation d'un système de connaissances (les relations de détermination existant entre des variables) en un système de diagnostic (une ou plusieurs variables servant d'indicateurs pour évaluer un équilibre de base du système), c'est-à-dire pragmatisation de certaines connaissances scientifiques. Et on peut dire que c'est cela l'enjeu de la formation sur simulateur.

Car cet apprentissage va se faire au moment où les novices sont confrontés, dans l'action, à certaines situations critiques. Ils s'aperçoivent à ce moment-là que ni leurs connaissances, ni l'application littérale des consignes ne sont suffisantes pour échapper à l'arrêt d'urgence. Les erreurs que nous avons pu observer chez les novices sont de deux sortes : soit ils découvrent les choses trop tard ; soit ils confondent le « symptôme et la maladie », ce qui sert d'indicateur et ce qui relève d'un des équilibres de base. Autre constatation : la répétition pure et simple de l'action est très peu efficace pour construire cette modélisation pragmatique. Ce qui est déterminant dans la construction du modèle pragmatique, c'est le moment du *debriefing*. Car c'est à ce moment-là que s'opère la conceptualisation de la situation sous sa forme pragmatique et que les acteurs découvrent, après coup, avec le sens de leurs erreurs, l'articulation entre équilibres de base, indicateurs et régimes de fonctionnement. La preuve en est qu'après ce moment du *debriefing*, quand le lendemain ou les jours suivants les novices sont confrontés à des situations similaires, ils sont capables de les maîtriser : ils ne courent plus après l'événement comme ils le faisaient la première fois, ils sont dans le rythme de la situation. Cette maîtrise nouvelle est vraiment le fruit d'une compréhension qui a rejoint l'action et qui désormais peut la guider. Cela ne veut pas dire que les novices ne font plus d'erreurs : la compétence de conduite comporte de multiples éléments et on ne peut pas la réduire à la conceptualisation de la situation. Mais désormais tous les éléments multiples de la compétence, habiletés, procédures, navigation entre des tâches multiples, tous ces éléments peuvent se construire parce qu'ils sont assis sur une base solide, un diagnostic fiable de la situation.

CONCLUSION

Au terme de cet article, il me semble qu'on peut tirer trois conclusions concernant l'analyse du travail en didactique professionnelle. La première porte sur les sources dont nous sommes partis. On constate un mouvement convergent entre l'évolution de la psychologie ergonomique d'une part, et l'évolution du courant de la conceptualisation dans l'action d'autre part. La psychologie du travail a toujours été très attentive aux caractéristiques des situations. On ne trouve pas chez elle d'analyse du travail en général ; pour elle, il n'y a d'analyse du travail que située. Mais la dimension cognitive de l'activité professionnelle n'a cessé de prendre une place centrale. Bien sûr, on peut penser que l'évolution du travail moderne n'y est pas pour rien. Il n'empêche que placer les opérations d'orientation au cœur de l'analyse de l'activité, comme le fait Savoyant, constitue une ouverture décisive en direction de la didactique professionnelle. Dans un mouvement en quelque sorte inverse, tout le travail théorique de Vergnaud, qui reprend à son compte les analyses piagétienes sur la forme opératoire de la connaissance comme organisatrice de l'action, consiste à ajuster l'analyse cognitive aux caractéristiques des situations. Les situations ne sont plus réduites au rôle d'exemples ne faisant qu'illustrer le développement cognitif du sujet. Elles sont analysées en tant que telles, et c'est à partir des caractéristiques qu'on leur trouve qu'on peut entrer dans l'analyse de l'activité des acteurs. Analyse cognitive du travail, analyse du travail situé : telles sont les deux caractéristiques de l'analyse du travail en didactique professionnelle : il faut passer par l'analyse de la situation pour avoir accès à la compréhension de l'activité. Mais c'est l'analyse de l'activité qui permet d'identifier les éléments conceptuels organisateurs que les acteurs retiennent de la situation. Le couple situation-activité est le noyau théorique central autour duquel s'organise notre analyse.

Deuxième conclusion : on l'a vu avec l'introduction de la notion de concept pragmatique, l'analyse met en évidence une double fonction des concepts. Ils ont d'abord une fonction d'organisation de l'action. Inutile de revenir sur ce que j'ai développé sur le rôle du concept pragmatique de bourrage dans le diagnostic de situation en plasmurgie, ni sur le rôle des équilibres de base et de leur évaluation dans la conduite de centrales

nucléaires. On est ici dans le droit fil de ce qu'a développé Vergnaud : le noyau central d'un schème (organisation de l'action) est constitué d'invariants opératoires. Mais les concepts ont aussi une fonction de généralisation : dès qu'il y a conceptualisation, on échappe pour une part à la singularité de la situation. Il n'y a pas autant de schèmes qu'il y a de situations. Un schème couvre une classe de situations, plus ou moins étendue. Cette fonction généralisatrice des concepts est évidente quand on a affaire à un modèle épistémique. Mais elle est tout aussi présente quand on a affaire à un modèle pragmatique. C'est la raison pour laquelle il me semble que, concernant le diagnostic des situations, on peut envisager d'esquisser ce que j'appellerai une sémantique de l'action, dont les trois notions de concepts organisateurs, indicateurs et régimes de fonctionnement pourraient constituer les premiers éléments.

Troisième conclusion : l'analyse du travail en didactique professionnelle ressemble à l'esprit d'escalier. On y découvre presque toujours l'essentiel après coup. Il est probablement vain de vouloir faire coïncider dans l'apprentissage l'action et sa compréhension. Toujours un écart se creuse, qui est peut-être en définitive une des grandes chances de la pensée. Car ce qu'on n'a pas réussi à faire en cours d'action, on peut toujours espérer le réussir plus tard, quand on aura fini par comprendre le sens de ce qu'on a fait, et de tous les errements par lesquels on est passé. Ceci est valable pour des novices en situation d'apprentissage, quand ils construisent le modèle pragmatique sur lequel reposera leur capacité de diagnostiquer une situation. Mais c'est probablement tout aussi valable pour le chercheur : il y a, comme je l'ai noté, une analyse de la situation avant l'analyse de l'activité, et une analyse de la situation après l'analyse de l'activité. Tout se passe comme s'il fallait en venir à l'observation et à l'analyse de ce qu'ont fait effectivement les opérateurs, pour identifier ce qui dans la situation fait en définitive sens pour eux. D'où cette curieuse tournure que prend la démarche d'analyse, faite de tours et de retours, hésitante en apparence, mais qui construit son intelligence de la situation à partir d'une intégration progressive d'éléments qui ne sont donnés que dans une histoire.

Pierre Pastré

Communication didactique / CNAM

BIBLIOGRAPHIE

- BRUN J. (à paraître). – **Actes du colloque de Suresnes : Qu'est-ce que la pensée ?**
- DE KEYSER V., NYSSSEN A.-S. (1993). – Les erreurs humaines en anesthésie. Analyse cognitive du travail. **Le Travail humain**, 56, 2-3 (243-266).
- LEPLAT J. (1985). – **Erreur humaine, fiabilité humaine dans le travail**. Paris : A. Colin.
- LEPLAT J. (2000). – **L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie**. Toulouse : Octares.
- DE MONTMOLLIN M. (1984). – **L'intelligence de la tâche**. Berne : Peter Lang.
- OMBREDANE A., FAVERGE J.-M. (1955). – **L'analyse du travail**. Paris : PUF.
- PASTRÉ P. (1992). – Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle, **Education permanente**, n° 111, p. 33-54.
- PASTRÉ P. (1994). – Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences. **Performances humaines et techniques**, n° 71, p. 21-28.
- PASTRÉ P. (1999). – La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. **Education permanente**, n° 139, p. 13-35.
- PIAGET J. (1974). – **Réussir et comprendre**. Paris : PUF.
- RASMUSSEN J. (1986). – **Information processing and human-machine interaction**. Amsterdam, North Holland.
- SAVOYANT A. (1979). – Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. **Cahiers de psychologie**, n° 22, p. 29-42.
- VERGNAUD G. (1985). – Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. **Psychologie française**, n° 30, p. 248-252.
- VERGNAUD G. (1991). – La théorie des champs conceptuels. **Recherches en didactique des mathématiques**, n° 10, p. 132-169.
- VERGNAUD G. (1992). – Approches didactiques en formation d'adultes. **Education permanente**, n° 111, p. 21-31.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

JANVIER-MARS 2002, 43-1

ISBN 2-7080-1010-7

In memoriam **Pierre Bourdieu**

L'astrologie des sociologues

Sous les étoiles, rien de nouveau ? Les Français et les para-sciences	Patrick PERETTI-WATEL Daniel BOY
--	-------------------------------------

**La compétence relationnelle :
Avocats et médiateurs** Philip MILBURN

Les managers à la marge Marie BUSCATTO

**Les réactions des salariés à la
« logique compétence »** Nathalie RICHEBÉ

Femmes de préfet : le second rôle François de SINGLY
Karine CHALAND

LES LIVRES

Abonnements / Subscriptions :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Please send order and payment to:
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France
04 92 53 85 72

France :

Particuliers : 65 €- 426 FF (4 numéros trimestriels)
Institutions : 80 €- 525 FF (4 numéros trimestriels)
Institutions : 95 €- 623 FF (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)
Étudiants : 52 €- 341 FF (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

95 €- 623 FF (4 numéros + supplément en anglais/
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro / Single issue

Le numéro trimestriel / *for each quarterly issue* : 20 € - 131 FF
La sélection anglaise / *for the English selection* : 30 € - 197 FF

Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail

Paul Olry

Se former dans le travail apparaît maintenant comme une part naturelle, évidente de l'activité. Les personnes semblent pouvoir spontanément passer d'une posture de production à une position d'apprenant. Étudier les conditions pour se former dans des univers contraints révèle la nécessité de s'ajuster aux délais de la production et au rythme de la formation. Nous désignons par tempo cet ajustement de l'individu aux contraintes temporelles de la production, lui permettant de saisir dans les situations des occasions d'apprentissage. Les exemples fournis, issus de formations qualifiantes dans l'industrie, en proposent une interprétation croisant les dimensions d'engagement personnel et de transformation de l'activité.

Mots-clés : activité d'apprentissage, temps, formation, travail.

INTRODUCTION

L'usage de la formation au poste de travail s'accroît sans que soit questionnée l'activité spécifique où simultanément on produit et on se forme. Les espaces-temps de la formation et de la production se superposent, les décideurs d'entreprises cultivant l'espoir de disposer de compétences opérationnelles doublement validées. Majoritairement les formations mises en place sur le tas, se réclament du cadre de pensée de l'alternance, alors qu'elles organisent une simple juxtaposition de moments d'apprentissage. Pourtant les salariés acquièrent des compétences.

Cet article présente donc une analyse de l'activité de quelques salariés de l'industrie dont l'objectif d'acquisition est double : les compétences professionnelles d'une part et les compétences de formation référencées dans un diplôme d'autre part. La capacité de chacun à identifier et interpréter, dans les situations et les événements courants, les éléments et les occasions d'un apprentissage est ici essentielle. L'opérateur doit finalement saisir dans son action ou celle d'un autre opérateur une opportunité pour apprendre *in situ* sur le métier.

Les terrains étudiés concernent des industries de process continu dans lesquelles les temporeli-

tés du travail sont une dimension clé. Les ouvriers y vivent dans un flux permanent de produits, de matières premières qui alimente des installations fonctionnant en permanence. Il leur faut donc en quelque sorte aménager un temps pour apprendre. La surimposition d'un rythme de production et d'un parcours de formation fournit le cadre à une activité de gestion temporelle, qui sert à isoler des moments pour apprendre.

Les résultats présentés traitent de cet « opportunisme », et plaident pour une analyse de l'activité lorsqu'on apprend dans l'action, en relation avec l'étude de dispositifs de formation alternée. Ils prolongent les résultats présentés par Falzon et Pasqualetti (2000) concernant les apprentissages en situation tutorale. Le cadre de référence théorique est celui de la didactique professionnelle (Pastré, 2000).

LE RÔLE DES TEMPORALITÉS POUR SE FORMER

Lorsque se conçoit une formation, la durée est souvent le premier facteur négocié. Le rythme de son déroulement est ensuite fixé par le commanditaire, tandis que le formateur en détermine les séquences. L'apprenant en vit le déroulement. Cette répartition immuable est bouleversée par le recours croissant aux situations courantes de travail pour se former, qui surdéterminent la durée effective de la formation.

Le développement des formations dans les situations de travail implique que les personnes s'aménagent des occasions pour construire leurs apprentissages. Leur activité obéit donc à une double nécessité :

- apprendre les temporalités de la production ;
- exploiter les temporalités pour mieux isoler un moment d'acquisition de compétences.

Les temporalités concurrentes de la production comme ressources de l'activité

Les temporalités du travail sont habituellement considérées comme des contraintes. Le temps objectif, mesuré, agit comme tel. Le temps de l'opérateur industriel est en effet construit par la conjonction de plusieurs temporalités concurrentes mais dépendantes. La structure temporelle de la situation résulte de plusieurs espaces de référence :

- l'*économique*, qui rythme la production d'exigences techniques : saisonnalité, campagnes d'entretien des matériels ;
- l'*institutionnel*, qui découpe la durée contractuelle de présence en séquences – la tournée ou le poste –, en congés, en temps décomptés (RTT, formation quand elle n'est pas intégrée, etc) ;
- le *social*, qu'orchestrent les groupes constitués par des habitudes et des rites qui structurent les attentes réciproques dans l'action collective ;
- le *technique*, où s'articulent les décalages, rythmes et transitions opérés par l'activité de chacun en production.

Chaque installation vit selon des temporalités qui se croisent. Tous ceux qui y travaillent ne partagent pourtant pas la même horloge. L'activité individuelle se confronte en permanence à leur incessante combinaison. Pour être efficace, face aux temporalités de la machine, de la procédure, l'individu doit non seulement agir dans l'instant, mais s'inscrire dans la dynamique passée et future de situations qu'il a plus ou moins mémorisées.

Les individus se constituent un répertoire d'événements, révélateurs de situations dynamiques (cf. tableau 1), que les opérateurs traitent dans l'activité par des protocoles centrés sur des incidents critiques ou en s'ajustant dans le cours de l'action.

Tableau 1. — Quelques composantes temporelles des situations

Des espaces	Des variables	Des temps
La production	Saisons, mobilité, investissements matériels	Plan, cycles
L'équipe	Poste, ordre de fabrication, planification, rites	Rythme
Individu	Congé, formation, mobilité, expérience	Anticipation
Produit	Variété, cassé (de produit), format, volume	Fréquence
Installation	Incident, aléas, pannes, alarmes	Cadence

Dans la conduite de process continu, les situations sont largement caractérisées par leur évolution dans le temps. L'opérateur qualifie donc son activité par une organisation du temps qui résulte de la compréhension qu'il a de la situation et de sa capacité à agir pour en prévenir les dérives.

Les durées, les cadences et événements sont en quelque sorte recomposés, réinterprétés dans un rythme d'ensemble, celui de l'activité (Pronovost, 1996).

Cette familiarité à la composition des temps lui permettrait selon nous d'isoler, au sein de la concurrence « travail / formation » les moments durant lesquels l'objectif d'apprentissage s'enrichit de l'objectif productif. C'est en réservant un **moment protégé** d'une partie des contraintes courantes, que se créent des occasions pour apprendre. Pour se former, les opérateurs **agent les temporalités du travail par des heuristiques (1) qui servent de supports à un apprentissage.**

D'un cadre temporel subi à une ressource instrumentale dans l'activité

Dans l'action quotidienne au travail, nous considérons que pour celui qui se forme, la contrainte temporelle est aussi un support pour conduire son activité. À l'instar de nombreuses dimensions du travail, rythmes et cadences ne s'énoncent pas toujours. Ils relèvent à la fois d'une pratique vécue et d'une épreuve d'intégration. Le collectif de travail réclame du novice qu'au travers des images et des moments qui les portent, il saisisse le signal pour agir ou encore l'empreinte d'un passé collectif qu'il n'a pas toujours partagé.

Les études menées – en ergonomie notamment – soulignent combien les opérateurs sont soucieux des critères temporels « objectifs » tels que durée, délais, cadence, rendez-vous, etc. Pour y faire face, ils anticipent en permanence, afin de limiter les situations dans lesquelles ils ne peuvent être que réactifs. Mais ces temporalités ne se saisissent pas en tant que telles. Ce sont des constructions sociales, élaborées en fonction des caractéristiques techniques des produits, des installations, des matières premières et de l'organisation du travail. Ces variables temporelles imposées apparaissent du côté des experts comme des artefacts qu'ils configurent dans des heuristiques notamment d'anticipation, de sélection, etc. pour se former (Rabardel, 1995). Les temporalités deviennent, en d'autres termes, des instruments de l'action (Rabardel, 1995). Elles sont ainsi détournées de leur fonction métrique pour être intégrées comme des organisateurs de la situation.

Pour un apprenant qui se forme, ces emplacements temporels multiples supposent d'être identifiés,

régulés sinon maîtrisés dans l'action. **Notre hypothèse est que l'opérateur conduit son activité en s'appropriant les temps de la situation. Il intervient dans un décours de temps dont il investit les interstices entre procédures et protocoles.**

Nous postulons donc un individu qui affronte les situations dans le but de maintenir une marge, un espace-temps lui permettant de faire face aux aléas, à l'imprévu, donc de ne pas être asservi à la machine. Il se construit en référence à une perspective temporelle personnelle (Nuttin, 1980). Il interprète les phénomènes temporels (ce qu'il advient de façon « objective ») et les reconstruit selon la perception et la compréhension qu'il en a. L'expression de cette perception, de ce cadre interprétatif réfère à une expérience qui ne se limite pas à la seule situation productive.

TEMPORALITÉS ET PRODUCTION DE COMPÉTENCES : UNE ACTIVITÉ DE CONFIGURATION

Nous étudions ici l'intégration du facteur temporel dans l'activité de travail lorsque celle-ci se configure dans une perspective de production de compétences.

Un cadre théorique liant analyse de l'activité et apprentissage.

En ergonomie, les travaux s'inscrivent le plus souvent dans un paradigme cognitif strict (Teiger, 1993) : au changement de représentation s'opérant en cours de formation, correspond un changement dans l'ordre de l'action. Les études suggèrent un impact des représentations sur l'ordre de l'action (moments et séquences). L'aller-retour suggéré entre l'ordre de l'action et l'ordre des représentations suppose une activité réflexive, donc une mise à distance du travail. La pertinence d'un « espace protégé » pour se former est ainsi soulignée (Bourgeois et Nizet, 1999).

La psychologie ergonomique réintroduit la situation comme support de la construction de ses compétences par le sujet. L'analyse de l'activité, produite à partir d'une observation outillée, permet le relevé de séquences. Les données produites en auto-confrontation n'ont pas pour but

de saisir la subjectivité du sujet, mais de contribuer au recueil des traces de l'activité de la personne dans la situation. Les observations, les discours et les indices laissent émerger des concepts qui organisent l'activité et qualifient une structure de la situation par le sujet. Cette situation re-présentée, qui est alors formalisée, constitue une opportunité de développement des connaissances et des compétences de la personne, par ce qu'elle suppose de prise de conscience (Pastré, 1997, 2000). Des apprentissages sont ainsi rendus possibles par l'activité réflexive, ordonnée autour de la situation.

Enfin, en référence au courant de l'action située, des travaux récents s'intéressent à l'activité du sujet qui apprend en situation (Durand, 2000 ; Saury, Gal-Petitfaux dans ce dossier). À partir des travaux méthodologiques développés par J. Theureau sur le cours d'action (1992-2000), ces recherches visent, par une observation de l'activité, à établir avec les personnes un relevé précis du cours d'expérience relatif à une situation. Le sujet confronté à son action et à ses pairs, est invité à signaler ce qui prend du sens pour lui dans la situation. En d'autres termes, ce qui fait sens pour la personne, dans une situation donnée, agirait comme organisateur du décours temporel de l'activité.

La production d'apprentissages opportunistes par l'aménagement de l'activité

« Les opérateurs sont rarement dans une situation épistémique où leur objectif est d'apprendre. L'apprentissage est donc incident au sens où il intervient en marge de l'activité, à l'occasion de celle-ci » (Falzon et Pasqualetti, 2000). Pour rendre compte d'apprentissages réalisés dans une activité tutorée, ces auteurs proposent la notion « d'apprentissage opportuniste », en tant qu'*apport d'information allant au-delà du besoin immédiat des opérateurs* (op. cit., p. 124).

Du point de vue de l'activité d'apprenant, cette proposition nous semble pouvoir être précisée. Nous souscrivons à cette définition et posons **l'hypothèse que pour apprendre, l'opérateur adopte dans l'activité un tempo singulier, inscrit dans les temporalités de son environnement.**

• Parmi les emplacements temporels auxquels il est soumis, qu'il a expérimentés, l'opérateur sélectionne et hiérarchise ceux dont la superposition

produit un « moment support » pour l'apprentissage. Ces temporalités répondent alors à deux caractéristiques :

- elles sont signifiantes pour la personne, en relation à sa propre visée, aux objets techniques et aux situations vécues. Elles renvoient à un objet précis d'apprentissage en situation ;
- elles sont investies par la personne en tant que condition d'apprentissage dans l'activité (Thévenot, 1986).

• Cette perspective conduit à postuler qu'*apprendre au travail* est un motif pour appliquer à la situation un tempo à soi. Pour en multiplier les occurrences, l'opérateur renouvellerait son investissement dans des formats temporels repérables dans le cours de l'activité. Ce tempo prendrait forme dans une activité singulière mais récurrente, mêlant produire et se former, avec ses buts et ses règles, fondée sur l'intégration dans les objectifs de l'apprenant d'un traitement des traits temporels saillants des situations rencontrées.

Cadre méthodologique et terrains

Se former suppose donc d'user des conflits temporels et d'y consacrer du temps. Notre hypothèse méthodologique est que le *décours de l'activité* rend compte de l'adoption de ce tempo, en tant qu'outil individuel de gestion d'un apprentissage. Pour saisir ce « décours », nous avons eu recours à l'analyse de l'activité.

La gestion temporelle consiste à « programmer les activités, répartir les temps (...) selon les principes d'efficacité et d'efficacités (...). Elle agit sur les interférences, conjonctions et interactions temporelles, leurs limitations dans les cadres temporels imposés, leur appartenance à des milieux temporels divers » (Grossin, 1996). Le tempo correspond à la stabilisation temporaire d'une configuration de cette activité en référence à une situation donnée. Il s'agit donc d'un processus de sélection, transformation des artefacts temporels dont l'activité serait la manifestation publique.

Nous analysons donc l'activité, en considérant que le sujet novice aménage son temps pour conduire un apprentissage. C'est une activité motivée qui est mobilisée dans un plan d'action, mêlant différents cadres temporels. Tenter de saisir cet agencement, c'est référer à deux sémantiques : celle de l'action et celle de sa compré-

hension. C'est pourquoi le matériel est constitué du recueil de cours d'action à deux reprises à quatre semaines d'intervalle, sur le poste, au sein des mêmes équipes. Les observations recueillies ont donné lieu dans un premier temps à une explicitation en cours d'activité, puis dans un second temps à une auto-confrontation (hors travail) basée sur les descriptifs et leur explicitation concernant l'activité dans la situation.

Le terrain de la recherche est constitué de l'analyse de l'activité d'ouvriers de l'industrie (2), engagés dans la partie de formation au poste d'une formation qualifiante débouchant sur un diplôme ou un CQP. Le corpus de données est constitué d'observations de séquences et de traces de l'activité, commentées par les opérateurs selon les modalités évoquées plus haut.

AGENCEMENTS DU TEMPS ET APPRENTISSAGES OPPORTUNISTES DANS L'ACTIVITÉ

Nous présentons ici quelques descriptions d'usage du temps dans les situations observées d'une part, et d'autre part quelques exemples d'apprentissages opportunistes issus des auto-confrontations. Les usages ici mentionnés concernent des opérateurs en formation pratique au poste de travail.

Quelques usages opportunistes de la ressource temporelle pour apprendre

– *Prendre le temps d'arrêt comme opportunité d'apprentissage : mimer les gestes à connaître*

Un incident de serrage des cylindres sur le laminoir à froid immobilise la cage de laminage en elle-même. La bande d'acier est immobilisée en tension par des cylindres bloqués. Le lamineur titulaire a appelé l'équipe de maintenance puis est parti fumer une cigarette dans le coin de repos de l'atelier. L'opérateur A reste quant à lui sur l'installation et mime la succession des commandes de sortie de bobines, alors inactives. Cette période de mime est suivie par la remise en route du cisailage de la partie restée en tension. L'opérateur A évacue alors cette fois le bobineau de bande chutée tandis que l'opérateur titulaire manipule les commandes d'entrée et de mise en traction de la bande.

Par cette activité de mime, cet opérateur cherche à s'approprier le niveau de la gestuelle propre au poste de laminage. Après une phase d'observation du titulaire du poste, et en utilisant le temps d'arrêt dû à une panne, il « prend la main ». Ce moment (10') a donc une double fonction :

– une *familiarisation* au nouveau tableau de conduite tout d'abord, qui s'opère par la partie la plus simple : les commandes d'évacuation des bobines ;

– le moment d'arrêt de la machine devient le *moment de l'observation* pour l'opérateur apprenant. Il prend la main et va la garder puisque, au redémarrage, ce qui aura été mimé sert à l'évacuation de la bobine cisailée. Les rôles s'inversent alors puisque le titulaire va le conseiller ensuite dans une phase de co-conduite.

Ce moment est enfin remplacé par l'opérateur dans le continuum de sa formation. Pour lui, il s'agit avant tout de la conduite manuelle, compte tenu que « *je ne viens pas assez souvent* ». Les deux protagonistes de la situation en situent partiellement les limites :

C'est dommage que je ne viens pas plus souvent. Je connais les autres machines, mais c'est toujours pareil, il faut tourner pour maîtriser le métier,... mais c'est trop irrégulier.

Il faut du temps pour connaître le comportement du produit dans la machine... C'est pour ça que l'arrosage est ce qui est le plus difficile.

Pour apprendre à utiliser l'installation, cet opérateur « attrape » tous les moments possibles pour ici se remémorer l'enchaînement des gestes et procédures relatif à la conduite de la sortie de laminoir.

– *Gagner en réactivité par l'élaboration d'une ressource : la prise de note clandestine*

Un nombre important d'échanges sont prévus et codifiés par la procédure. Pourtant, toute l'information ainsi circulante ne semble pas suffire aux opérateurs qui se forment. P. Falzon (1994) a déjà souligné ce recours aux carnets d'information personnalisée pour répondre aux impératifs de distance entre les lieux de fabrication et le lieu où est déposée la ressource nécessaire au traitement des problèmes. Réduire le temps d'accès à la solution nécessite de coucher sur le papier par soi-même et pour soi des informations pertinentes pour faire face à des situations inédites.

L'opérateur C accompagne le conducteur d'une machine à papier. À l'occasion d'une manœuvre sur l'alimentation en eau, il sort de sa poche un carnet à une page où sont inscrits face à face les chiffres suivants :

80	2
90	1,8
100	1,4
110	0,8

À notre interrogation sur ce qu'ils signifient, il donne la réponse suivante : *le measurex (calculateur automatisé), il calcule le débit d'eau selon les conditions initiales de l'installation. Mais nous on conduit avec des fuites. Selon le débit d'eau en sortie et l'indicateur d'humidité en fonction du grammage, je sais à combien je dois augmenter le débit. Le carnet ça me fait gagner du temps, je n'ai pas besoin d'aller chercher dans les classeurs ou de reposer vingt fois la même question.*

Dans des organisations où la procédure évolue fréquemment, où la variété de produit s'accroît, entraînant des mises à jour fréquentes des informations utiles, ces pratiques visent à assurer des points de compréhension stables des événements du process. Au-delà de leur aspect descriptif, les notes prises fournissent en quelques valeurs clés une conduite à tenir selon la situation. Elles substituent au flux de mises à jour des informations une concaténation pratique, stabilisée pour un temps long.

Les classeurs je les ai commencés en formation ; je les ouvre pas souvent, mais le fait d'avoir écrit je me rappelle mieux.

Ces actes de formalisation assurent la permanence du lien avec une pratique. La qualité de la prise de note, l'organisation des pages selon la nature des problèmes en garantit un usage plus ou moins facile. Les exigences de stabilité et de permanence d'une mémoire favorisent le développement toujours combattu par la hiérarchie de la prise de notes. Certains systématisent cette pratique par de véritables dossiers personnels sur les caractéristiques de l'installation, des produits et des réglages. Des classeurs complets mis sous clé par les opérateurs doublent la procédure prescrite du fonctionnement.

Les opérateurs intègrent de façon plus ou moins explicite des actes d'anticipation sur le temps d'actions futures. Ces actes fonctionnent en ressource ex-ante des actions du travail.

– *Utiliser une coutume – le « temps de pause au novice » – pour acquérir un savoir-faire*

Il s'agit ici du retournement d'une contrainte qui est saisie par l'opérateur en formation. Dans la hiérarchie de l'équipe de lamineurs, les experts sont les premiers à prendre une pause casse-croûte durant le poste. La production doit néanmoins sortir. Les derniers arrivés accèdent alors une demi-heure aux postes tenus habituellement par les experts. L'opérateur novice dont il s'agit ici, met en œuvre à cette occasion une stratégie élaborée.

Depuis trois ans dans l'entreprise mais embauché depuis un an, l'opérateur B a obtenu un CAP conducteur d'installation de production par procédés. Les besoins de l'entreprise et son « envie de savoir » (hiérarchie) l'ont amené rapidement sur un engin central dans l'entreprise : le laminoir 5 cages. Il se trouve comme opérateur polyvalent dans une équipe d'opérateurs experts. On peut dire qu'il est débutant dans une équipe de « seigneurs ». Sa place officielle est donc en amont de l'engin, à la préparation des bobines d'acier à laminier. Mais de fait, il tient déjà la cage d'entrée du métal (importante pour le positionnement de la bande à tracter). Il a tenu également les cages 2 et 3 (relativement automatisées et qui correspondent au laminage « rattrapable »). Comment est-il arrivé si vite à ces postes réservés aux experts ?

Un élément est évoqué par lui comme déterminant : *pendant trois ans je n'ai rien dit, j'ai écouté ; l'autre est observé par nous : j'occupe les postes pendant le casse-croûte, ça me donne l'occasion de tester ce qu'a fait le titulaire.*

Cet opérateur interprète ainsi un scénario en deux temps :

– un temps continu, longue période durant laquelle s'apprennent les manipulations, qui est pour lui une occasion de relever par observation les pratiques qui l'étonnent ; il agit alors selon les prescriptions ;

– un temps discontinu, inséré dans le précédent où il retrouve une autonomie pour mener une action puisée dans le répertoire de ses pairs.

Il y a donc des moments clés pour apprendre explicitement des choses particulières, l'événement faisant mémoire. Mais il y a aussi le continu, le fonctionnement normal qui permet de s'intéresser à ce que l'on ne comprend pas bien.

– *Le contenu des échanges, objet de tentatives pour accélérer un apprentissage*

Dans l'activité courante, les échanges sont réglés par les nécessités de la production. Un langage commun, partagé par les opérateurs, est utilisé pour répondre aux exigences opérationnelles. Si l'usage de ce langage est incontournable au sein de l'équipe, il est néanmoins fonction de l'intérêt que les interlocuteurs y trouvent et de son utilité face aux contraintes temporelles de la situation. Ici, l'opérateur tente d'infléchir le conducteur de ligne, pour dépasser la limite de ses attributions.

L'opérateur D est en poste de contrôle sur une machine à papier (MAP). L'objectif est de vérifier la stabilité de mesures concernant le taux d'humidité du papier acceptable pour la poursuite de la production sans « cassés » et pour sa transformation ultérieure. La prescription veut que le contrôleur réalise une série de mesures qui viennent en compléter une autre établie par un capteur automatisé (le *measurax*) relié à l'automate de conduite.

Le résultat des contrôles est noté. Il est consulté par le conducteur de la ligne, s'il le juge utile. La coutume veut que si l'on est dans la norme de production, le contrôleur n'a pas à communiquer à ce propos.

L'échange qui s'établit ici avec le conducteur est pour l'opérateur d'un double intérêt :

- saisir le moment de restitution des chiffres du contrôle comme opportunité pour mieux comprendre les signes annonciateurs du cassé (de papier) ;
- saisir les réactions et les actes du « conducteur », comme position professionnelle visée.

Opérateur contrôleur : *Bon, le LAB est conforme. Je bouge le measurax ?*

Conducteur de ligne : *D'accord (se dirige vers le pulpeur)*

OC : *C'est bon, mais je pousse un peu l'humidité ? OK ?*

CL : *mmh...Quelle est la température aux stocks ?*

L'échange d'informations qui s'établit entre l'opérateur et le conducteur est de permettre à l'opérateur de disposer d'indicateurs sur l'entour de la machine et la situation, dans laquelle s'inscrivent les résultats du contrôle pour l'aider dans son diagnostic. L'opérateur quant à lui tente d'en savoir un peu plus sur l'installation, au-delà du

geste prescrit, opératoire. Dans la partition convenue de ce que l'on en est en droit de savoir, lorsqu'on est novice, l'opérateur risque une note discordante pour accélérer le rythme convenue des acquisitions. La réponse à sa dernière question par une autre question le lui permet en introduisant le séchage en aval sur l'aire de stockage.

La fréquence de ce recours aux questionnements, aux prises de notes, l'appel aux experts, constituent pour nous les indices d'une gestion courante. Ces actes s'apparentent à ce que Falzon (1994) dénomme des activités méta-fonctionnelles, qui ont un caractère parasitaire par rapport à l'activité. Elles peuvent se lire à différents niveaux, « comme favorisant la création de savoirs et d'outils comme les connaissances » et s'appuyant elles-mêmes sur des outils. L'usage du temps en est un. Les temporalités portées par les représentations fonctionnelles sont en effet mobilisées dans l'activité individuelle dans un but particulier : se former.

Une interprétation en termes de tempo

Pour rendre compte d'une action consciente par l'opérateur de l'agencement du temps, nous proposons d'utiliser la notion de tempo. La notion de tempo a été déjà utilisée en philosophie pour rendre compte du rythme personnel de chaque individu. Dans une activité aussi menée pour apprendre, elle exprime l'intégration dans l'action d'heuristiques temporelles construites par l'expérience des situations.

Apprendre d'une activité enchâssée dans le temps de production, c'est pouvoir dépasser la surdétermination de l'ordonnancement temporel efficace, pour trouver un rythme susceptible d'inverser des priorités, un déroulement, de contourner une coutume, une norme. Ce qui fait tempo est l'intégration dans la tâche prescrite d'une activité de gestion du temps pour apprendre. Il suppose un engagement spécifique de la personne dans l'action.

L'engagement de la personne dans les temporalités de la situation

Se former, c'est mobiliser des mécanismes qui donnent une forme nouvelle à ses actes et/ou à son comportement. C'est ainsi construire de nouvelles connaissances, ou valider des anciennes. La familiarité aux savoirs à acquérir, le développement de l'expérience, les encouragements ou dénigrement des collègues, de la hiérarchie, sont

autant de caractéristiques qui façonnent un discours temporel singulier du parcours individuel. C'est donc un objectif personnel mais changeant qui donne un rythme propre à ce parcours. L'analyse des discours d'opérateurs révèle des référents personnels plus évocateurs d'un « être formé » que d'un « se former ».

Trois indicateurs se dégagent des données recueillies qui donnent à l'activité son tempo :

– le motif de l'engagement des opérateurs : *se projeter dans un processus.*

Le sujet se perçoit, sinon comme moteur, du moins comme engagé dans une démarche, une progression qu'il croit ouverte, mais dont il ne connaît pas l'aboutissement.

Je sais qu'on me demandera un jour de faire conducteur, alors, j'essaie de prendre un peu d'avance (D) ;

– le format de l'information pertinente : *se reconnaître la maîtrise.*

Le sujet s'organise en fonction de l'objectif qu'il s'est lui-même fixé au travail, c'est-à-dire de l'appréciation qu'il porte sur les composantes de la situation d'une part et de l'appréciation qu'il porte sur lui-même d'autre part (par ex : son efficacité durant la nuit, pendant les congés d'un itinéraire).

Nous ce qui nous intéresse..., on est des manuels ! C'est la pratique, le comment faire...

Je m'en fous de la machine..., c'est la maîtrise pendant les pannes ou les changements ! (C)

– les capacités réciproques de l'individu et du milieu à créer les conditions de l'action :

- être légitimé (dans et hors).

C'est la reconnaissance de la personne qui, dans et hors l'équipe de travail, détermine ou non l'engagement du sujet. Le récit de l'histoire personnelle, un rapport dramatisé à la formation, témoignent de cette condition pour *se former.*

Ce qu'il faudrait, c'est que celui qui est en double ne soit pas l'esclave, mais qu'on lui montre des choses... Mais pour ça, il faudrait pouvoir faire des erreurs et ne pas avoir peur que ça casse (A).

- s'assurer.

Il s'agit ici de faire fructifier la possibilité d'aller en formation, de s'assurer de ses compétences ou connaissances pour assurer son avenir proche.

Il y a le problème spécifique des remplacements. Parfois, il y a un glissement de l'ensemble de l'équipe ; alors, ce n'est pas évident ! (B)

Il y a ainsi discordance entre l'espace fini, créé et borné par l'entreprise pour la formation, qui offre à chacun un itinéraire type dans le temps imparti, et l'inscription de cet espace dans le temps individuel. Chacun connaît les impératifs de production pour l'entreprise (objectifs, résultats, effets attendus,...) qui impliquent des cadences temporelles (délais, séquences, etc.) construites à cette fin. L'individu, acteur de ce temps imposé, impulse dans sa formation son propre rythme, en affectant des durées aux différents thèmes qui tiennent à ses propres critères. La posture adoptée par l'opérateur dépend moins du dispositif que d'un espace de représentations qui a son temps propre, construit autour de déterminants (justice, assurance, ...) qui délimitent le territoire réel où l'on se forme.

*Gérer le temps pour se former :
une configuration singulière de l'activité*

C'est donc un chemin et un temps autonomes que se construit l'opérateur dans la dynamique d'une situation créée par la confrontation à des exigences temporelles de production qui lui sont imposées ou prescrites, de sa perspective temporelle et à une organisation, à des normes sociales d'exercice de l'activité, une expérience antérieure de formation. Nous proposons donc la notion de tempo, comme caractéristique méta-fonctionnelle de la gestion d'une activité où l'on se forme.

Nos résultats plaident pour ne pas seulement considérer l'apprentissage opportuniste comme la seule prise d'une information supplémentaire, mais comme l'exploitation d'une opportunité temporelle pour gérer et/ou développer un apprentissage dans le cours des tâches productives.

La recherche d'un équilibre entre les tensions qui organisent le déroulement de l'activité où l'on se forme amène l'opérateur à adopter un tempo qui traduise les mouvements de la partition de l'opérateur – apprenant dont les clefs pourraient être les suivantes :

– le choix d'une conjonction ou disjonction de l'activité avec le déroulement prévisible d'une séquence d'action ;

– l'investissement d'une perspective temporelle personnelle et un engagement corollaire dans l'action ;

– la « transformation du réseau de déterminations » en un réseau d'interprétations personnelles, selon un clivage de développement de ses connaissances sur l'action. Elle permet à l'opérateur de « préparer une action anticipant les aspects à venir de l'espace-problème contrôlé » (Javaux, 1996). À chaque classe de problèmes s'attacherait ainsi une forme temporelle de la pratique.

Ce processus est ainsi référé à un environnement donné, dans lequel s'intègre l'individu qui le conduit. Le tempo ferait ainsi de l'activité un moment où l'individu fait des apprentissages opportunistes.

CONCLUSION

L'enjeu d'un traitement des temporalités réside dans la nature de l'engagement des personnes en formation et non dans la production ponctuelle de compétences. Au contraire, en allant au-delà du développement prévu de ses compétences, l'individu poursuit un objectif global d'efficacité, qui ne se réduit pas aux modèles de performance et d'efficacité qui lui sont proposés.

– Le contenu du temps est ce qui fait l'épaisseur des parcours de formation ; il rend également compte de la complexité des concurrences

internes à l'entreprise. Penser un rythme, une succession de séquences, lier l'étude de processus qui agissent simultanément dans le réel, c'est permettre la production de compétences en situation. Si le tempo adopté par l'opérateur en situation résulte pour partie d'un agencement des contraintes temporelles imposées, donc de l'autonomie d'interprétation des individus, il contribue aussi à construire une compréhension de l'action, de ses attendus, de ses résultats et d'une progression dans les apprentissages.

– L'analyse des discordances temporelles montre néanmoins la subordination des actes de formation à la réalité de la production. Elle met aussi en évidence l'importance d'une meilleure connaissance des stratégies individuelles qui visent la maîtrise des dimensions temporelles de l'activité de travail.

– Il nous semble donc utile de développer cette réflexion sur le temps spécifique de l'acte de « se former », non comme variable, mais comme indicateur de réussite qui mérite d'être pensé par les concepteurs de dispositifs. Les phénomènes que nous avons décrits en font une réalité tangible dans l'entreprise, qui doit être prise en compte par ceux qui organisent ou participent à la mise en place des formations.

Paul Olry

Université de Paris 13

NOTES

(1) Heuristiques : mise en place d'un jeu de pièces cognitives à partir d'un agencement ayant, dans le passé, assuré un haut niveau de réussite dans les interventions de l'acteur.

(2) Des secteurs de la métallurgie, du papier et de la chimie des non-ferreux.

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1996). – **Le praticien réflexif**. Paris : Editions Logiques.

BARBIER, J.-M., BERTON, F. & BORU, J.-J. (1995). – **Situations de travail, situations de formation**. Paris : L'Harmattan.

BARBIER, J.-M., GALATANU, O. (Eds) (2000). – **Significations, sens, formation**. Paris : PUF.

BOURGEOIS, E. et NIZET, J. (1999). – **Apprentissages et formation des adultes**. Paris : PUF.

DURAND, M. (2000). – **L'analyse de l'activité**. Paris : Communication à la Biennale de l'Éducation et de la formation.

CELLIER, J.-M., KEYSER V. de, VALOT, C. (1996). – **La gestion du temps dans les environnements dynamiques**. Paris : PUF (Le Travail humain).

- CONEIN, B, JACOPIN, E. (1994). – Action située et cognition : le savoir en place. **Sociologie du travail**, n° 4, p. 475-499.
- Centre de Recherche sur la Formation – CNAM (2000). – **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris : PUF.
- FALZON, P. (1994). – Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. **Le travail humain**, 57, 1, 1-23.
- FALZON, P. et PASQUALETTI, L. (2000). – L'apprentissage opportuniste. *In* T.-H. Benchekroun et A. Weill-Fassina, **Le travail collectif**. Toulouse : Octares.
- GROSSIN, W. (1996). – **Pour une science des temps**. Paris : PUF.
- JAVAUX, D. (1996). – La formalisation des tâches temporelles. *In* J.-M. Cellier, V. de Keyser, C. Valot (Éds), **La gestion du temps dans les environnements dynamiques**. Paris : PUF, p. 143.
- LAVE, J. (1990). – The culture of acquisition and the practice of understanding. *In* J. W. Stigler, Richard A. Schweder, and Gilbert Herdt (Eds), **Cultural Psychology : Essays on Comparative Human Development**, Cambridge University Press.
- LEPLAT, J. (1985). – Les représentations fonctionnelles dans le travail. **Psychologie française**, n° 30, p. 269-276.
- PASTRÉ, P. (1997). – **Que devient la didactisation dans une pédagogie des situations professionnelles ?** (Document ronéo)
- PASTRÉ, P. (2000). – Conceptualisation et herméneutique. *In* J.-M. Barbier, O. Galatanu (Eds), **Significations, sens, formation**. Paris : PUF, p. 45-60.
- PRONOVOST, G. (1996). – **Sociologie du temps**. Bruxelles : De Boeck Universités.
- RABARDEL, P. (1995). – **Les hommes et les technologies**. Paris : Armand Colin U.
- RICOEUR, P. (1986). – **Temps et récit**. Paris : Le Seuil.
- SUCHMAN, L. (1990). – Plans d'action. *In* P. Pharo & L. Quéré (Eds), **Les formes de l'action**. Paris : EHESS, p. 149-170.
- TEIGER, C. (1993). – Représentations du travail. Travail de la représentation. *In* P. Dubois et A. Weill-Fassina (Eds), **Représentations pour l'action**. Toulouse : Octares, p. 311-344.
- TEIGER, C. & P. Falzon (1995). – Construire l'activité. **Performances humaines et techniques**, n° spécial, p. 34-40.
- TERSSAC, G. de (1992). – **Autonomie dans le travail**. Paris : PUF (Sociologie d'aujourd'hui).
- THEUREAU, J. (1990). – Les raisonnements dans le travail. *In* R. Amalberti et J. Theureau (Eds), **Modèles en analyse du travail**. Liège : Mardaga, p. 159-190.
- THÉVENOT, L. (1986). – Les investissements de forme. **Cahiers du centre d'étude de l'emploi**, n° 1, p. 21-71.

Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles

Michel Sonntag

Le schéma d'action présente un double intérêt : il aide à expliciter la représentation que les acteurs se font de leur pratique et permet de présenter des modèles d'action. Il se distingue du discours par son caractère synthétique et globalisant et parce qu'il constitue en réalité un support pour la communication et le discours sur les pratiques. Il ne pourra pas rendre compte de toute la richesse du sens que l'acteur attribue à sa pratique et qu'il peut chercher à verbaliser. Mais il est bien adapté à la présentation de l'idée que se font les acteurs de l'ordre d'enchaînement des activités et à la présentation des réseaux sémantiques et des liens entre acteurs du contexte de l'action.

Mots-clés : pratiques professionnelles, schéma, représentation, métacognition

L'analyse des pratiques professionnelles confronte le chercheur à l'analyse des activités finalisées c'est-à-dire des activités humaines qui visent la « transformation du réel » (J.-M. Barbier, 1996). Il ne s'agit pas d'étudier un fait, ni un objet, ni une évolution naturelle, mais une activité qui se déroule dans le temps, qui est singulière et intentionnelle et vise l'efficacité. C'est un objet peu ordinaire, parce que l'étude scientifique nous a habitués à penser une réalité (1) soumise au déterminisme causal et à déboucher sur des propositions universellement valables, même si elles sont falsifiables. Étudier la nature nous est devenu familier. Héritiers de Parménide, nous savons rechercher, sous la singularité des phéno-

mènes, les lois qui en rendent compte, nous pensons la réalité sensible à travers des modèles conceptuels stables.

Penser les pratiques nous embarrasse, parce qu'elles nous confrontent à la question de la transformation du réel c'est-à-dire du changement qui fait que les choses ne seront plus ce qu'elles étaient, difficulté à laquelle nous sommes sensibilisés par Héraclite. L'analyse des pratiques nous amène aussi à explorer la finalité qui anime l'action humaine, nous ne pouvons pas nous contenter de la seule rationalité causale des phénomènes naturels. Enfin, si penser la réalité pose le problème de la représentation de cette réalité, on

devine que le problème devient encore plus complexe lorsqu'il s'agit de penser les activités de transformation de la réalité.

Nous admettons volontiers que la science est un dévoilement particulier de la nature à côté d'autres discours possibles comme la poésie ou le discours empirique. Nous pensons aussi communément que la pratique professionnelle est l'expression d'une théorie d'action ou d'une vision du monde d'un acteur. Ainsi l'activité projecturale en architecture exprimerait la pensée de l'architecte qui s'inscrit aussi bien dans les esquisses, que les plans d'exécution, les maquettes et le bâtiment construit.

Cette activité professionnelle n'est pas un « événement naturel ». Elle est finalisée, en lien avec le praticien, son projet, sa sensibilité, sa détermination. Comment rendre compte de la part de subjectivité inscrite dans la pratique ? Son analyse se heurte à de multiples difficultés que révèle l'étude des méthodologies abordée dans les articles de la présente revue. Faut-il partir d'une observation faite de l'extérieur pour formaliser la logique d'action ? Faut-il plutôt demander au praticien d'explicitier sa théorie d'action ? Faut-il explorer les présupposés qui guident le chercheur dans son étude de la théorie d'action et du comportement des acteurs ? Lorsque nous étudions une pratique devons-nous partir de l'observation directe ou de ce qu'en disent les praticiens ? Discutons-nous à partir de ce que nous percevons ou à partir des termes par lesquels nous exprimons nos perceptions ou à partir d'un autre mode de représentation des pratiques comme un film, un schéma, un enregistrement audio... ?

C'est dans le cadre de cette problématique que nous présenterons le schéma d'action comme mode de représentation et d'exploration des pratiques professionnelles. Notre réflexion s'organisera autour de deux types de questions :

– Centration sur l'idée de représentation de la pratique. Comment le schéma d'action peut-il aider à représenter une observation des pratiques ou à exposer un modèle générique d'action, ou la théorie d'action d'un acteur ? Comment le schéma d'action devient-il outil de figuration d'une représentation de la pratique ?

– Centration sur l'idée de transformation de la pratique. Le schéma peut-il faciliter la réflexion sur l'agir professionnel ? Et par voie de consé-

quence en quoi peut-il aider à penser les pratiques ? Comment le schéma d'action devient-il support de la réflexion sur la pratique ?

Dans l'analyse des pratiques, le schéma d'action présente donc un double intérêt. Nous pensons qu'il aide à expliciter la représentation que se font les observateurs ou les acteurs sur les pratiques professionnelles et qu'il soutient la réflexion sur les pratiques.

Le schéma n'est, bien sûr, qu'un outil de représentation limité qui ne permet d'exprimer que certains aspects spécifiques des représentations des pratiques comme l'identification et l'ordre d'enchaînement des actions (ou des tâches, pour reprendre la terminologie des ergonomistes) ou encore les liens avec des connaissances mobilisées. Faut-il rappeler qu'il schématise ! Comme le dessin permet d'exprimer des aspects de la pensée de l'enfant, le schéma d'action permet de visualiser des aspects de notre représentation des pratiques. Sur la notion générale de représentation plus ou moins formelle de la réalité, on pourra se reporter aux travaux de F. Parot et de M. Richelle (1992) qui montrent que les hommes ont imaginé toutes sortes de modèles pour comprendre la réalité. Ils les ont traduits au travers du langage discursif, des maquettes, des dessins, des schémas, du langage mathématique.

Le schéma d'action est donc compris comme outil de représentation figurative pour l'analyse des pratiques. Après avoir situé la question de la représentation de l'activité, nous présenterons deux types de schéma – l'un centré sur la dimension temporelle ou l'enchaînement des actions, l'autre sur la dimension structurelle ou les liens avec les connaissances mobilisées – avant de parler du schéma d'action que nous utilisons en formation.

LE SCHÉMA, OUTIL DE REPRÉSENTATION

Le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles

Rappelons d'abord que l'analyse des pratiques professionnelles s'est progressivement imposée comme exploration de la relation entre connaissances et action puis comme démarche de formation et de construction identitaire. D'une certaine façon, elle a été inaugurée par l'analyse de

l'activité, en situation de travail, menée d'abord par des psychologues du travail comme J.-M. Lahy et S. Pacaud (1948) puis des ergonomes. Les analyses des pratiques professionnelles, en psychologie du travail, mettent en scène trois notions : la tâche, l'activité et l'agent (J. Leplat, 1997). Elles montrent aussi que l'activité peut, et doit sans doute, être abordée sous le double aspect de la représentation qu'a le sujet de son action et de l'observation de l'enchaînement des tâches (2).

L'analyse des pratiques professionnelles s'inscrit aussi dans le débat sur le fondement et la pertinence de la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action (J.-M. Barbier, 1996) et recouvre des approches multiples qui visent elles-mêmes des objectifs variés. La revue des analyses des pratiques professionnelles enseignantes, réalisée par les « Cahiers pédagogiques » (1996) et l'étude bibliographique assurée par M. Maillebouis et M.-D. Vasconcellos (1997) avaient déjà illustré cette variété des approches et des visées. Si on considère avec J. Beillerot (1996) que la pratique professionnelle renvoie aux procédés pour faire, c'est-à-dire à la fois à la règle d'action et à sa mise en œuvre par un acteur dans un contexte professionnel, on comprend qu'elle relève aussi bien de l'analyse de l'enchaînement des actions que de l'exploration des connaissances mobilisées ou des finalités et enjeux institutionnels et personnels.

Enfin à ces questions s'ajoute celle de savoir comment appréhender la notion d'intentionnalité qui guide le dispositif d'analyse des pratiques. L'intentionnalité recouvre à la fois la visée ou le but assigné à un dispositif d'analyse des pratiques et l'usage qu'en fait un individu. Un dispositif d'analyse peut avoir été construit principalement à des fins de formation et devenir, dans son usage, un outil d'analyse critique.

Le schéma comme outil de représentation

C'est dans ce cadre de l'analyse des pratiques professionnelles que nous explorons le schéma comme outil de représentation. Il constitue un moyen pour représenter une activité ou plus exactement la représentation que l'on se fait de cette activité. La notion de schéma est à prendre ici comme une modalité de représentation, à côté de la représentation discursive et de la formalisation de type mathématique (tous les deux sont des

représentations symboliques). Le schéma est considéré ici comme un langage particulier qui nous paraît particulièrement adapté à la représentation de notre vision du déroulement et de l'organisation de l'agir professionnel. Il ne doit pas être confondu avec la notion cognitive de représentation mentale type. Celle-ci est une sorte de « building blocks of cognition » selon Rumelhardt (1980) ou des « structures mémorielles génériques qui permettent à l'humain de se représenter la réalité et d'agir sur elle » (R. Brien, 1994). Le schéma, au sens où nous l'entendons ici, permet de traduire la représentation que l'on se fait de la réalité en la soumettant aux contraintes et aux limites d'un langage plus ou moins figuratif. Le schéma est à prendre ici comme une figuration de la représentation mentale.

En schématisant « la représentation » de la pratique, on favorise la prise de distance vis-à-vis de cette représentation et vis-à-vis de la pratique. Le schéma, en fonction de son usage, permet donc d'interroger la représentation, de réfléchir sur ce que l'on fait et comment on pense qu'on le fait. C'est l'hypothèse qui soutient notre travail. Elle se réfère à la tradition réflexive en formation que l'on retrouve aussi bien dans les entretiens d'explicitation de P. Vermersch (1997), la métacognition de J.H. Flavell (1976, 1977), que dans le praticien réflexif de D.A. Schön (1983)... (la réflexion est à comprendre ici comme un acte réfléchi qui porte sur des aspects qui ont déjà fait l'objet d'une prise de conscience). Elle s'appuie aussi sur les expériences faites sur la visualisation des idées, cf. R. Shone (1984), Ch. Hampden-Turner (1982), ou des MOPs (Memorys Organizations Packets) qui explorent les scénarios de nos lectures du monde selon la psychologie cognitive.

Nous nous intéresserons plus particulièrement au schéma comme mode de représentation des pratiques professionnelles, considérées comme un ensemble d'activités liées à un contexte professionnel. De ce fait, notre approche n'englobe pas toute la complexité de la notion de « pratiques sociales de référence » (J.-L. Martinand, 1985), très utilisée en sciences de l'éducation pour explorer les mécanismes d'apprentissage et de transfert des connaissances (nous y serons cependant confrontés, lorsque nous aborderons la relation entre le déroulement de l'action et l'analyse des connaissances mobilisées). La notion d'activité est elle-même très polysémique et « déborde toutes les réductions disciplinaires

qu'on peut en faire » (J. Leplat, 1997). Le travail est considéré comme une activité, elle-même ramenée à une série d'actions considérées comme des conduites pour atteindre un but. Mais l'activité peut aussi être mentale et désigner le traitement de l'information qu'un individu peut produire consciemment ou non pour comprendre, apprendre, résoudre un problème, agir, décider...

Le schéma, comme outil de figuration, permet de traduire aussi bien la représentation que l'acteur se fait de son activité que celle que se fait le chercheur en observant une activité ou en écoutant les acteurs. Mais, comme le souligne J.-F. Richard (1990), les deux représentations ne se recouvrent pas forcément. Dans le premier cas, la représentation est une « construction intellectuelle circonstancielle, faite dans un contexte particulier et à des fins spécifiques », elle désigne l'idée que se fait l'acteur sur sa logique d'action dans un contexte déterminé, dans le second cas, elle désigne plutôt l'idée qu'un observateur s'est construite sur l'agir à partir de diverses observations. Le schéma d'action, comme « outil de représentation » devrait donc permettre d'exprimer aussi bien la représentation qu'a l'acteur de son agir que des modèles d'action inférés à partir de l'observation, tout comme le langage permet d'exprimer une opinion personnelle et traduire une connaissance scientifique. Ces distinctions sont importantes pour situer le schéma d'action comme un outil de représentation, comme un langage, certes secondaire par rapport au langage naturel qui a permis son élaboration, mais qui nous paraît bien adapté à certaines analyses des pratiques.

Le schéma comme abstraction figurative

Abstraction « figurative », la formalisation schématique permet de figurer la représentation que l'on se fait de l'action, et, de ce fait, d'explicitier l'activité mentale qui la sous-tend. Par ce biais, il soutiendra aussi, comme nous le verrons, la réflexion sur et dans l'action. Schématiser, « c'est traduire ce qui fait caractère pour l'action telle que permet de l'explicitier la procéduralisation de cette action » (G. Malglaive, 1990). Le schéma d'action ne résume pas l'action, il traduit une image mentale, il ne se confond pas avec le schème logique qui désigne un mode de raisonnement. Le schéma d'action est la représentation figurative de la perception mentale que l'on peut se faire de l'action.

Cette explicitation figurative est proche de l'entretien d'explicitation, sans pour autant bénéficier de la souplesse du discours, car ce que l'on peut dire sur l'action est constitutif du schéma. Mais paradoxalement, le schéma évitera certaines lourdeurs de l'explicitation discursive par les raccourcis d'expression qu'il autorise. Il permet de traduire de façon syncrétique à la fois la notion de déroulement temporel de l'agir et la globalité de l'activité.

Que peut-on attendre d'un schéma d'action ainsi compris ? Dans une visée heuristique, on attend qu'il nous permette de représenter la perception que les acteurs ont du déroulement de leur agir (enchaînement des actions et stratégie mise en œuvre) et des références sur lesquelles ils se fondent (références cognitives, expériences personnelles, sources d'information, personnes ressources...). Dans une perspective de formation, il traduit de façon syncrétique des modèles d'action pour l'apprentissage professionnel, favorise chez les apprenants la réflexion sur leur propre démarche et développe ainsi la métacognition.

Lorsqu'on analyse une activité considérée comme une suite d'actions finalisées, on saisit intuitivement qu'elle se déploie sur un double registre : celui de l'enchaînement temporel des actions et celui de la relation des actions aux connaissances académiques et expérientielles qui les déterminent. Ce double axe dans lequel se déroule toute activité humaine nous renvoie à la double articulation du langage formalisée par A. Martinet (1960) (axe paradigmatique et axe syntagmatique). C'est aussi cette double articulation que nous chercherons à traduire par le schéma d'action. Elle nous a amené à combiner deux types de formalisation figurative qu'il nous faut rapidement situer avant de préciser l'usage que nous faisons du schéma pour analyser les pratiques.

ENCHAÎNEMENT DES ACTIONS ET RÉSEAUX DE CONNAISSANCES

Le schéma, outil de modélisation de l'enchaînement des actions

Il existe de nombreux outils pour explorer l'enchaînement des actions en cours d'activité et par voie de conséquence pour traduire des planifications normalisées des activités. Ces outils de

modélisation sont surtout utilisés par les informaticiens, les automaticiens, les planificateurs de projets. On peut citer à titre d'exemple le Grafcet (3), le schéma de l'analyse fonctionnel, le diagramme de Gantt, le Pert (4), les méthodes Idef (5). Ce sont autant d'outils pour visualiser et organiser la conduite d'un projet et l'organisation temporelle des activités. Ce sont des outils bien connus en formation technique. Ils sont utilisés à la fois comme outils de planification et de définition a priori de plan d'actions, comme outils d'analyse ou comme guides méthodologiques en formation. Comme outils d'analyse, ils peuvent servir de cadre méthodologique pour représenter l'idée que se font les acteurs de l'enchaînement des tâches ou actions dans une pratique professionnelle. Chacun de ces outils possède sa propre sémantique et sa propre grammaire qui définissent le sens du symbolisme figuratif utilisé et la logique de représentation des connexions entre les actions.

La présentation rapide du formalisme sur lequel repose Idef3x permettra de juger de ces notions (6).

Pour Idef3x, une unité de comportement (UDC) représente une étape dans le déroulement du processus considéré comme une suite d'actions finalisées. Dans ce formalisme, une action finalisée est dénommée activité et le processus devient une suite d'activités. La figure 1 représente une UDC, caractérisée par un verbe (avec indication sur le temps de réalisation), par ses entrées/sorties, par ses paramètres de contrôles, et par les ressources mobilisées.

Un processus désigne, dans ce langage, un ensemble d'activités (ou actions ou tâches) qui

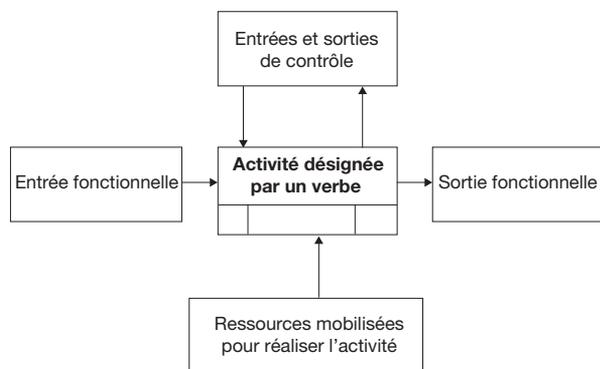


Figure 1. – Représentation externe d'une activité Idef3x

composent une intervention professionnelle. Ces UDC sont reliées entre elles conformément à la représentation que s'en font les acteurs et suivant des connecteurs logiques déterminés. Les connecteurs sont répertoriés selon une sémantique logique ET (&), OU (O) et OU exclusif (X). Le *ET* signifie que toutes les combinaisons situées immédiatement en aval (en amont) du connecteur doivent être commencées (terminées), le *OU* indique qu'une ou plusieurs combinaisons en aval (en amont) du connecteur peuvent être commencées (terminées) et le *OU exclusif* implique qu'une seule combinaison en aval (en amont) du connecteur doit être exécutée (terminée). Le connecteur est ensuite qualifié de *synchrone* ou d'*asynchrone*, selon que les premières activités de chacune des combinaisons débutent (se terminent) en même temps ou non. Il sera enfin considéré comme un connecteur de *convergence* ou de *divergence* selon que les enchaînements se terminent ou débutent à sa jonction. Dans l'analyse du travail de production, des évaluations de temps sont affectées aux diverses activités.

Sans rentrer davantage dans les détails de la grammaire ou de la sémantique de l'outil, on comprend que ce dernier peut permettre de présenter un enchaînement normalisé ou prescrit d'activités aussi bien que la représentation que se fait l'acteur de l'enchaînement qu'il pense suivre. La contrainte du formalisme peut effrayer, mais en s'arrêtant aux « macro-activités », l'outil permet de réfléchir à la vision que les acteurs ont de leur travail. Il situe aussi les moments d'alternative et d'initiative où l'enchaînement des actions laisse place à des choix et à l'initiative des acteurs.

Les autres outils de formalisation, précédemment cités, sont d'une structure similaire. Les contraintes de leur formalisme les rapprochent de la représentation symbolique développée dans les modélisations scientifiques.

Si la conception de l'enchaînement temporel est explicitée par ces outils et que le schéma permet d'avoir une vue d'ensemble du déroulement logique d'une intervention professionnelle, nous ne sommes pas renseignés sur les connaissances mobilisées dans l'agir, ni sur les expériences passées qui déterminent les choix...

En réalité ces outils de formalisation explorent essentiellement l'enchaînement temporel des actions ou la dimension syntagmatique pour reprendre une expression de la linguistique. Ils

nous montrent que le schéma ou la représentation figurative peut donner une idée globale de l'enchaînement des actions et bien visualiser les étapes qu'il faudra parcourir ou que l'acteur pense parcourir pour mener son travail à bonne fin. Mais la représentation du seul enchaînement temporel ne répond pas tout à fait à nos attentes. Les outils de schématisation très formalisés gardent les marques de leur usage pour la modélisation des systèmes de production, l'automatisation des activités, la planification du travail développée dans les sciences pour ingénieurs.

Le schéma, outil de représentation des réseaux de connaissances

Une seconde schématisation en usage dans l'analyse des activités représente la carte des connaissances ou des idées. Il s'agit des schémas regroupés sous des notions comme schémas heuristiques, arbres de connaissances, cartes cognitives, cartes mentales... C'est une visualisation des connaissances figurées par des relations tracées entre les mots-clés qui expriment par métonymie les savoirs désignés. En fait, on visualise par des traits, des dessins, des mots-clés la conscience que l'on peut se faire de la structure des aires sémantiques qui circonscrivent aussi bien nos connaissances en général que celles qui accompagnent une pratique.

Ce sont les travaux sur les « schémas heuristiques » utilisés par T. et B. Buzan (1995) qui nous serviront ici de repère. Autant les outils de formalisation précédemment cités bénéficient d'un label de sérieux en raison de leurs exigences formelles et sont d'un usage courant en sciences pour ingénieurs, autant le schéma heuristique de Buzan peut apparaître ludique et ne rentre pas dans les canons habituels de la scientificité en France. Les Minds-Maps issus des travaux de Buzan ont trouvé, en revanche, une réelle diffusion dans les pays anglo-saxons, en Allemagne et les pays de l'Europe du Nord. En France, ce sont notamment les travaux de H. Trocmé (1987) sur la pensée latérale et la différenciation entre pensée analytique et pensée globalisante et ses traductions des ouvrages de L.V. Williams (1997) et de Buzan qui ont fait connaître le schéma heuristique en sciences de l'éducation.

Il repose sur la visualisation et la présentation globale des connaissances à partir des idées-clefs

reliées entre elles et, si possible, représentées de façon figurative. C'est une sorte de « Gestalt » figurative, que le commentaire soutiendra et explicitera. La logique ne repose pas sur une grammaire contraignante comme pour les précédents outils de modélisation, l'essentiel réside dans la qualité de la représentation (originalité, esthétique, organisation globale du schéma...) qui doit favoriser la prise de conscience et la mémorisation des idées représentées. Mais un schéma heuristique, comme tout schéma d'ailleurs, doit être commenté pour devenir compréhensible par quelqu'un d'autre que son auteur. On retrouve dans les schémas heuristiques une organisation de la représentation des idées du type suivant :

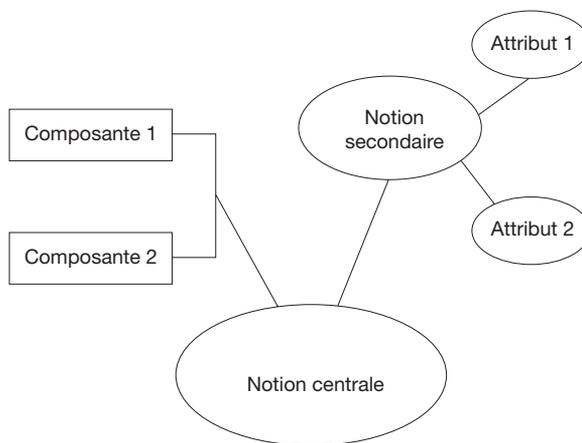


Figure 2. – Le schéma heuristique

Formes du graphisme, couleurs de l'écriture, figurations des idées... sont utilisées pour agrémenter le schéma et faciliter la visualisation et la mémorisation du contenu.

À côté de ces schémas « déposés », il faut citer les multiples usages faits des représentations figuratives pour servir de supports à la présentation et à l'analyse des idées et des pensées les plus complexes. On songe à la bande de Moebius chez Lacan, les schémas utilisés par Mintzberg pour présenter sa conception sur la structure et la dynamique des organisations. Dans le champ des sciences de l'éducation, les auteurs, en pédagogues avertis, utilisent souvent les schémas pour soutenir leurs idées. On peut se référer, par exemple, à M.C. Martinez (1997) dans son analyse de la pratique sportive ou au schéma sur la mobilisation des conceptions dans l'apprentissage

conceptuel de M. Altet (1997). Dans certaines disciplines, chez certains auteurs, l'utilisation des schémas est une habitude courante.

Le schéma, outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques

Ces deux types de schémas (outil de modélisation de l'enchaînement des actions, schéma heuristique) peuvent être combinés dans l'étude des pratiques. Le schéma d'action ainsi obtenu sert non seulement à explorer l'idée que se font les acteurs du déroulement de leur activité, mais aide aussi à construire un modèle d'action, à réfléchir sur les pratiques ou les représentations des pratiques... Il est un support pour l'explicitation ou l'analyse discursive, il peut aussi être un outil de synthèse.

« Représenter la dimension temporelle de l'agir d'une part, représenter les connaissances ou représentations associées aux pratiques d'autre part », par ce biais le schéma d'action, devient un outil d'explicitation et d'analyse des pratiques. Ainsi compris, il devient le dessin de notre intelligence de l'action et des réseaux de connaissances mobilisées. Il peut aider à construire la représentation de l'action ou figurer la représentation déjà élaborée, en suivant et aidant le cheminement de la pensée ou en affichant le résultat. On peut, par exemple, explorer l'enchaînement des actions dans une activité professionnelle en passant par les deux types de schémas ou bien opter pour un schéma qui intègre les deux options sous une forme mixte :

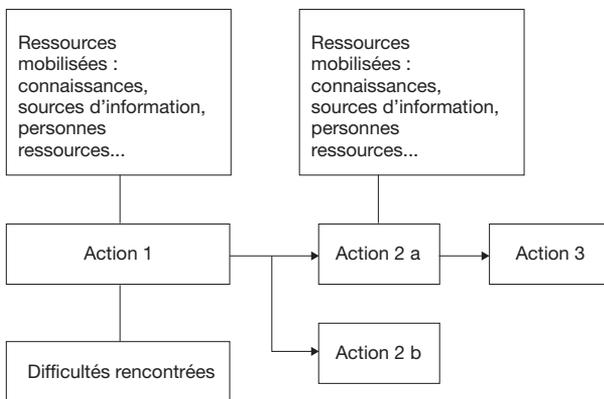


Figure 3. – Le schéma d'action

Dans l'analyse des activités non routinières qui caractérisent les pratiques en éducation et formation, il s'agit de laisser au schéma toute sa souplesse. Le schéma, en représentant les points et moments-clefs ou les références estimées essentielles sans rentrer dans le détail des opérations, ne paralyse pas l'étude. Il soutient l'exploration et l'explicitation des représentations, facilite le commentaire qui doit les soutenir et lui donner tout son sens. C'est dans cette optique que nous utilisons le schéma comme outil de « figuration des représentations » des démarches d'apprentissage ou des pratiques professionnelles.

APPLICATIONS DANS LE CHAMP DE LA FORMATION

Le schéma d'action ainsi compris est utilisé dans deux cas : dans « l'apprentissage réflexif » de la démarche de conception et dans l'analyse de pratiques professionnelles. Dans les deux cas, la représentation de la pratique est le véritable objet d'étude. Le schéma permet de travailler dans un espace figural.

Schéma d'action et apprentissage de la conception

Le premier cas est relatif à l'apprentissage de la conception chez des élèves ingénieurs. Ils sont invités à parler de la démarche mentale et pratique qu'ils pensent avoir suivie pour concevoir un objet technique et des connaissances qu'ils ont dû mobiliser dans ce travail. Les deux types de schémas sont utilisés aussi bien pour soutenir leur analyse que pour la communiquer aux autres. C'est le commentaire du schéma devant le groupe qui constitue le moment fort du travail. En effet commentaires, interpellations par le groupe et critiques partent du schéma exposé devant le groupe. Il devient l'objet médiateur qui soutient la réflexion sur l'identification des démarches mentales et pratiques et des connaissances mobilisées dans la réalisation d'un projet technique. Les élèves visualisent les étapes qu'ils pensent avoir suivies dans leur travail, et avec le groupe est discutée la pertinence de ce cheminement intellectuel. Cet usage des schémas s'inscrit dans l'idée que pour s'approprier les connaissances, il est utile de clarifier sa démarche d'accès au savoir,

hypothèse de travail confortée par les travaux sur la métacognition, les stratégies cognitives et les entretiens d'explicitation (R. Brien, 1994 ; J.H. Flavell *et alii* 1985 ; M. Romainville, 1992, 1993 ; J. Tardif, 1992 ; P. Vermersch, 1994).

Dans cet exercice, l'apprenant repère autant que possible et explicite à travers un schéma commenté sa représentation de sa démarche intellectuelle et pratique mise en œuvre dans la réalisation d'un projet technique : façon de mener sa pensée, connaissances mobilisées, sources d'information, personnes sollicitées, difficultés rencontrées... Le schéma commenté devant le groupe devient le point de repère à partir duquel sont demandées des précisions sur certains aspects, sont critiqués d'autres aspects. L'apprenant est ainsi conduit à affiner sa représentation de son cheminement ou à se rendre compte, parfois, qu'il existe des chemins plus adaptés qu'il n'avait pas repérés. Le travail porte sur la prise de conscience du processus cognitif lié à son activité.

Le schéma est un support pratique à plus d'un titre. Il permet une vue globale de la démarche, évite les explications fastidieuses, ouvre sur des commentaires d'approfondissement, visualise les types de connaissances mobilisées, permet de pointer les connaissances mal maîtrisées... La précision de la configuration dénote le plus souvent le degré de prise de conscience de la démarche. C'est le commentaire du schéma qui constitue le moment central de l'exercice. L'étudiant parle de sa démarche en présentant et commentant le schéma qui la représente.

Il ne s'agit pas pour l'apprenant de définir un chemin idéal, mais de savoir comment il s'y est pris intellectuellement et pratiquement pour « réaliser » un travail spécifique. Les commentaires des schémas devant l'ensemble du groupe et les échanges qui s'ensuivent sont particulièrement intéressants. Ils poussent les auteurs à préciser leurs démarches, à prendre conscience des pré-supposés qui déterminent leur cheminement intellectuel, à justifier leurs choix, à identifier des portes ou des chemins qu'ils se sont interdits de prendre ou qu'ils ont occultés. Mais tous ces détails sont abordés par le détour du schéma, de son commentaire et de sa critique.

Dans la construction du schéma, les étudiants éprouvent souvent des difficultés à préciser les étapes suivies, sans doute construisent-ils, parfois, des schémas peu fidèles aux véritables

démarches mentales suivies et parfois peu accessibles à la verbalisation. Mais nous savons qu'en conception certaines démarches cognitives restent inaccessibles à la conscience. Dans le présent exercice, il ne s'agit pas de poursuivre une impossible transparence, mais de favoriser la démarche réflexive sur les démarches d'apprentissage et la pensée inventive.

Schéma d'action et formation professionnelle

Le second exemple est relatif à l'utilisation du schéma d'action pour représenter l'activité d'un professionnel dans le cadre de la formation professionnelle.

À partir d'entretiens menés avec des professionnels, les étudiants ont ici pour charge de rendre compte à travers un schéma d'action de la façon dont ils perçoivent la pratique de l'expert pour une activité déterminée : perception de l'enchaînement des actions dans l'activité considérée, des alternatives et critères de décision, identification des savoirs, des réseaux de relations et des sources d'information mobilisés... repérage des difficultés rencontrées. Le schéma est validé par le professionnel. Il exprime l'idée que les étudiants arrivent à se construire sur une activité professionnelle et leur permet de vérifier s'ils ont bien compris la logique d'action du professionnel, la configuration de son environnement cognitif et relationnel. Il permet aussi à l'étudiant, à travers la discussion menée avec l'expert sur les schémas, de réviser sa compréhension de la situation.

Ajoutons enfin que, dans un usage similaire, le schéma d'action permet évidemment d'explorer une activité professionnelle pour comprendre la logique d'action des acteurs. En traduisant à travers un schéma le récit que les acteurs font de leur activité, on identifie les logiques d'actions et les divergences d'approche des problèmes chez des acteurs conduits à travailler ensemble. L'analyse de ces divergences facilite la construction d'une représentation d'action collective partagée. Par ce biais, le schéma d'action contribue à la construction de la compétence collective.

CONCLUSION

En pratique, dans le champ de la formation, la construction des schémas d'action par les

acteurs devient un outil de formation autant qu'un outil d'analyse des pratiques. Les schémas et les commentaires qui les accompagnent portent sur les démarches et stratégies cognitives, sur les connaissances et informations mobilisées et facilitent cette mise à distance nécessaire à la réflexion critique qui favorise les apprentissages. Il ne s'agit pas de transmettre dans ce cas un modèle de référence, mais de susciter et/ou de soutenir chez le sujet le désir de comprendre comment il s'y prend pour apprendre ou pour faire.

Le schéma d'action peut aussi servir à représenter un ordre d'enchaînement privilégié d'actions dans une pratique professionnelle (ou de

tâches dans une activité), soit en représentant la démarche d'un expert, soit en présentant un modèle générique ou un protocole reconnu... Il devient alors un support pour l'enseignement des pratiques professionnelles.

Dans les deux cas, le schéma s'enrichit des commentaires qui l'accompagnent et qui lui donnent sens. À ce titre, il médiatise les relations dans les situations de travail et de formation.

Michel Sonntag

Ecole Nationale Supérieure des Arts
et Industries de Strasbourg

NOTES

- (1) Les mots réel et réalité renvoient à « deux grands concepts primitivement distincts, mais aujourd'hui mêlés si étroitement qu'on n'en peut le plus souvent faire le départ » (A. Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1976.) Les termes sont tantôt pris au sens de chose en soi, tantôt au sens de représentation immédiate, tantôt au sens de sérieux, solide ; sur quoi l'on peut compter dans l'action, selon Lalande. Nous distinguerons par la suite les deux sens de réel donné et de réel construit par la pensée ou de réalité sensible et de réalité scientifique (reconstruite sans traiter la dimension nouménale quelquefois attribuée aujourd'hui à « réel » opposé à réalité).
- (2) Selon les auteurs et les points de vue, les notions d'activité, de tâche, d'action, voire d'opération peuvent désigner une même réalité. Pour les ergonomes, le travail est considéré

comme une activité, celle-ci est définie à travers la relation tâche-agent. Et l'analyse de l'activité centrée sur la tâche donne lieu à différents niveaux de finesse. Pour les gestionnaires, un travail défini peut être dénommé processus et considéré comme un ensemble d'activités.

- (3) Grafcet : Graphe Fonctionnel de Commande Étape Transition.
- (4) Pert : Programm of Evaluation and Review Technique.
- (5) Idef : Icam Definition Methods.
- (6) A. Mhamedi, C. Lerch, M. Sonntag (1997) : Apport du mode de représentation Acnos dans la rédaction des procédures qualité. Colloque international du Génie industriel, Albi. Nous reprenons de cet article la description rapide du formalisme Idef3x.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1997). – **Les pédagogies de l'apprentissage**. Paris : PUF.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BEILLEROT J. (1996). – L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? **Cahiers pédagogiques**, n° 346.
- BRIEN R. (1994). – **Science cognitive et formation**. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- BUZAN T. (1989). – **Memory Visions. David et Charles ?** Newton Abbot.
- BUZAN T. et BUZAN B. (1995). – **Dessine-moi l'intelligence**. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- FLAVELL J. (1985). – Développement métacognitif. In **Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale**. Québec : Presses de l'Université de Montréal, et Paris : Dunod.
- FLAVELL J.H., MILLIER P.H., MILLER S.A. (1993). – **Cognitive development**. Englewood Cliffs : Prentice Hall (3^e éd.).
- HAMPDEN-TURNER C. (1982). – **Maps of the Mind**. Collier Books.
- HOC J.-M. (1987). – **Psychologie cognitive de la planification**. Grenoble : PUG.
- LAHY J.-M. et PACAUD S. (1948). – **Étude d'un métier. Mécanicien et chauffeurs de locomotives**. Paris : PUF.
- LEPLAT J. (1997). – **Regards sur l'activité en situation de travail**. Paris : PUF.
- MAILLEBOUIS M. et VASCONCELLOS M.-D. (1997). – Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles. **Perspectives documentaires en éducation** (Repères bibliographiques), n° 41.

- MALGLAIVE G. (1990). – **Enseigner à des adultes.** Paris : PUF.
- MARTINAND J.-L. (1985). – **Connaître et transformer la matière.** Paris : Lang.
- MARTINET A. (1960). – **Éléments de linguistique générale.** Paris : A. Colin.
- MARTINEZ C. (1997). – Mettre en mots sa pratique sportive. *In* P. Vermersch et M. Maurel (dir.), **Pratiques de l'entretien d'explicitation.** Paris : ESF.
- MHAMEDI A., LERCH C., SONNTAG M. (1997). – **Apport du mode de représentation Acnos dans la rédaction des procédures qualité.** Colloque international du Génie industriel, Albi. (Nous reprenons de cet article la description rapide du formalisme Idef3x).
- NOËL B. (1991). – **La métacognition.** Bruxelles : De Boeck Université.
- RICHARD J.-F. (1990). – **Les activités mentales.** Paris : A. Colin.
- ROMAINVILLE M. (1993). – **Savoir parler de ses méthodes.** Bruxelles : De Boeck Université.
- RUMELHARDT D.E. (1980). – SCHEMATA : The building blocks of cognition. *In* R.J. Spiro, B. Bruce et C. Brewer (dir.), **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHÖN D. (1994). – **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.** Montréal : Éditions logiques. 1^{re} éd. (1983) : *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action Basic Book.*
- SHONE R (1984). – **Creative Visualization.** Thorsons Publ.
- SVANTESSON I. (1998). – **Mind mapping und Gedächtnistraining.** Offenbach : Gabbal.
- TARDIF J. (1989). – **Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive.** Montréal : Éditions logiques.
- TROCMÉ-FABRE (1987). – **J'apprends donc je suis.** Paris : Les Éditions d'Organisation.
- VERMESCH P. (1994). – **L'entretien d'explicitation.** Paris : ESF
- WILLIAMS L.V. (1997). – **Deux cerveaux pour apprendre.** Paris : Les Éditions d'Organisation.

Pratiques soignantes en mutation : de la lutte contre la maladie à la collaboration avec le patient

Éliane Rothier Bautzer

Nous assistons à une mutation des pratiques soignantes liée notamment aux impératifs de la prise en charge de maladies chroniques. Dans cet article, nous analysons les enjeux des nouvelles configurations des pratiques soignantes. Celles-ci s'organisent peu à peu autour de projets « communs » regroupant les soignants, les acteurs para-médicaux et les patients eux-mêmes. Nous montrons conjointement l'inadaptation de la formation des soignants qui demeure imprégnée du modèle positiviste incapable de considérer le patient comme un « sujet » de sa guérison.

Mots clés : formation professionnelle, soin, raison pratique.

La crise que vivent aujourd'hui les professions soignantes est en partie liée au modèle d'analyse qui a fait leur force et leur efficacité tout au long du vingtième siècle. Paradoxalement, plus ce système s'est avéré efficace à prolonger la durée de vie, plus il est confronté à de nouvelles pathologies qu'il ne peut « traiter » avec les mêmes approches. En effet, les pratiques soignantes peuvent de moins en moins se limiter à « lutter » contre une maladie donnée (1) en traitant le patient en « objet », et en le morcelant. À l'ère des maladies chroniques en général et du SIDA en particulier, les démarches des soignants sont amenées à évoluer en s'éloignant du modèle de prescription forte sur lequel se fondaient les relations asymétriques entre soignants et patients. Le

traitement des pathologies chroniques implique une écoute de la personne souffrante, la prise en compte de son histoire, de son mode de vie. Le patient est ainsi amené à devenir membre actif du processus de soin. Cette intégration progressive bouleverse tous les acteurs impliqués dans le soin, tant les patients que les soignants. Nous assistons à une mutation des pratiques qui s'avère d'autant plus délicate à réaliser que l'organisation des soins, la formation des médecins et des soignants, restent rivés à un modèle moderne et positiviste de la médecine et du soin qui exproprie le corps propre. Nous présenterons ici une analyse de ces pratiques soignantes en mutation.

Notre approche s'inscrit dans le paradigme de l'action située. Elle relève d'une entrée ethnographique qui privilégie la démarche développée par les approches fondatrices d'Erving Goffman. À ce titre, elle s'inspire d'un ensemble de parti pris que nous résumons ici : d'une part, les conditions d'une organisation, d'une coordination du travail, et donc de réalisation des pratiques professionnelles ne sont pas totalement déterminées à l'avance. Elles demandent à être spécifiées, *in situ* et localement par des opérations d'agents engagés dans l'accomplissement d'une activité. D'autre part, les objets font « faire des choses » et assurent un travail social, ils contribuent à la construction de la trame qui « maintient » la pratique dans un cadre. Enfin, ces perspectives variées et évo-

lutes sur un même objet sont articulées et contraintes par les structures plus générales de l'organisation sociale et par les tâches correspondant à l'accomplissement collaboratif de l'action coordonnée, à l'intérieur de laquelle elles sont insérées. La pratique professionnelle se déroule donc dans un contexte et repose à la fois sur le cadre local et perceptif dans lequel elle se déploie, sur l'espace de parole lui-même auquel les participants se réfèrent au cours d'un échange et sur les éléments de l'environnement institutionnel et historique qui servent d'arrière-plan à cette pratique. **L'analyse des pratiques implique une démarche transversale qui considère les processus d'intrication de ces deux niveaux. Nous résumons notre démarche dans le tableau suivant :**

Dimensions analysées	Le cadre local et perceptif de la pratique	Le cadre socio-historique de la pratique
Angles d'approche des pratiques soignantes	Modalités de cadrage <i>in situ</i> de la pratique soignante <ul style="list-style-type: none"> - Identification des routines - Mise en évidence des éléments saillants 	Modalités de négociation des nouveaux modes de coopération <ul style="list-style-type: none"> - Identification des enjeux organisationnels. - Mise en évidence des attentes d'arrière-plan
Corpus méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> - Traces écrites de la pratique soignante. - Documents filmés de réunions de services. - Observation des visites du matin 	<ul style="list-style-type: none"> - Sources documentaires - Entretiens semi-directifs

Dans notre recherche sur les équipes soignantes, nous avons pu mettre en évidence la composante dramaturgique (au sens de Goffman (2)) des pratiques soignantes. L'approche ethnographique nous a permis d'identifier les éléments permettant de typifier les modes de cadrages dominants de la pratique étudiée (le soin infirmier), les routines mises en œuvre par les acteurs et actants (3) en présence. Nous avons relevé que les éléments « saillants (4) » qui caractérisent ces pratiques sont liés aux pathologies chroniques ou à la chronicisation de pathologies aiguës. Nous avons ainsi analysé la routine dominante qui caractérise ces pratiques : elle repose sur l'identification de la pathologie et l'intervention face aux soins aigus.

La méthodologie pour analyser ces pratiques est basée sur plusieurs sources qui visent à considérer les deux niveaux cités au dessus : d'une part le cadre local et perceptif dans lequel la pratique se déploie, ainsi que l'espace de parole lui-même auquel les participants se réfèrent au

cours d'un échange, et d'autre part les éléments de l'environnement institutionnel, organisationnel et historique qui servent d'arrière-plan à cette pratique. Notre corpus est donc constitué par :

- la réalisation d'entretiens semi-directifs avec cinquante-cinq infirmiers en cours de formation au sein des Instituts de Formation de Cadres de Santé en France (région parisienne, province) et au sein de filières universitaires de recherches en soin, gestion des soins et santé mentale (licence et maîtrise) ;

- six enregistrements de réunions de service dans des unités de soin hospitalières (services de médecine et de réanimation). Nous avons également participé aux visites du matin dans les mêmes services (5) et nous avons relevé les traces écrites des pratiques infirmières produites par ces services (tableaux de bords, plannings, dossiers de soins, transmissions ciblées et plans de soin guide). Enfin, nous avons mené une phase de recherche documentaire au sein de filières uni-

versitaires de recherches en soin, gestion des soins et santé mentale au cours de laquelle nous avons analysé des revues professionnelles, des mémoires de recherche sur les soins infirmiers et sur la formation des infirmiers, les programmes de formations et des textes législatifs.

Dans un premier temps, nous nous sommes attachée à caractériser les éléments qui ont forgé historiquement les pratiques soignantes en mettant en évidence le rôle joué par la formation professionnalisante dans la mise à distance croissante des pratiques de terrain lors de la formation. Dans un second temps, nous montrons le rôle des pathologies chroniques dans le bouleversement actuel de ces pratiques, bouleversement qui affecte tous les soignants dans leur relation au patient et dans leurs relations inter-professionnelles. Nous concluons en relevant trois différentes trajectoires possibles pour la reconfiguration des pratiques soignantes en mutation, pratiques centrées sur les personnes et non plus exclusivement sur leurs pathologies.

LES PRATIQUES SOIGNANTES COMME PRATIQUES « MODERNES »

Nous nous proposons de mettre ici en évidence l'arrière-plan qui fonde les pratiques soignantes.

La formation des soignants professionnels basée sur la mise à distance des pratiques de terrain

L'analyse des formations professionnelles des soignants apporte un éclairage essentiel à la compréhension des pratiques soignantes ; elle dévoile combien ces professions se sont constituées par la mise à distance progressive et régulièrement accrue de la raison pratique. Cette conception moderne assimile la pratique à la technique, à l'application des théories qui fondent la profession médicale.

Le métier d'infirmier a connu une première mutation qui a privilégié des stratégies de professionnalisation proches de celles qui caractérisent l'idéal-type médical (Freidson, 1984 ; Aïch, Fassin, 1994). En effet, la formation des infirmiers qui était orale et empirique est passée peu à peu par l'écriture et la théorisation. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, on a assisté à la naissance

d'une infirmière « moderne » dont l'expertise dans l'exercice de la fonction n'est plus liée à sa « nature féminine » ou ses convictions religieuses mais à sa formation diplômante. Ce diplôme est censé être garant d'une formation scientifique formelle qui a fait défaut aux générations antérieures. Le soin infirmier laïque et moderne, sanctionné par un diplôme d'État à partir de 1951, est un soin délégué par les médecins. En effet, ce sont eux qui ont pris conscience au début du vingtième siècle de la nécessité de former des infirmiers pour occuper auprès d'eux des fonctions d'auxiliaires. Ce sont eux qui enseignent aux infirmiers dès 1907 dans les premières écoles. Ainsi, peu à peu, l'exercice de la fonction infirmière s'inscrit dans la rationalité moderne et elle est liée à son expression dans l'univers médical. L'infirmière moderne fonde donc son identité dans la modernité dans un rapport de complémentarité et de soumission au médecin. Ce dernier est un professionnel depuis 1892, date à partir de laquelle il a le monopole de traitement de la maladie (Zarifian, 1999 : 69).

En se professionnalisant, le médecin a vu progressivement l'avancement de son savoir provenir des centres de recherche (biologie, génétique...) et des laboratoires.

Ce mouvement consacre un mode de production des connaissances qui renverse celui qui prévalait dans l'artisanat où les pairs transmettaient leurs savoirs. Ainsi, dans la formation infirmière tout comme dans la formation médicale, la clinique traditionnelle cède le pas à une démarche scientifique qui s'est imposée au début du XX^e siècle. À la compartimentation des métiers se substituent des hiérarchies de formation et d'emploi. **Ce processus de mise à distance des savoirs mis en œuvre dans l'action est censé promettre des soins de qualité par opposition à des pratiques de soins installées dans la routine traditionnelle.** Il accorde une place prépondérante à un dispositif de formation dont la mise à distance des pratiques s'avère un des éléments-clés. En ce qui concerne les médecins, le passage par l'Université en est le signe. Dans la formation des infirmiers l'augmentation des heures de théorie et la transformation du travail en « stage de formation » ont modifié peu à peu l'articulation de la formation et de la pratique. Plus d'un demi-siècle sera nécessaire pour éloigner peu à peu la formation des contraintes du travail hospitalier.

Le soin infirmier s'est ainsi développé dans un rapport de dépendance vis-à-vis de la médecine, l'identité de l'infirmière moderne (6) dans un rapport de dépendance vis-à-vis de l'identité médicale. Depuis 1972, on assiste à une mise à distance progressive des médecins et des contenus de formation fondés sur les disciplines fondatrices de la médecine au profit d'un enseignement véhiculé par le groupe professionnel infirmier et reposant sur des « théories de soins infirmiers ». Ces théories de soins qui se sont développées dans les années 1950 (V. Henderson, 1955) ont été empruntées surtout aux anglo-saxons. Elles sont inscrites dans le cadre objectivant d'une modernité qui ne questionne pas les limites de son modèle lorsqu'il s'attache à la raison pratique du soignant et à cette indispensable faculté de jugement et d'action en contexte que nécessite le soin.

En effet, cette étape qui consacre une mutation dans la conception et la forme des soins donnés aux patients appartient à une phase de l'histoire de la science, celle de la modernité. Or, cette étape, qui a fait les heures de gloires de la médecine (Tubiana, 1995), est fondée sur la mutation de la pratique en technique. Comme l'a montré Gadamer (1998), la science a rendu possible cette technique qui est un savoir orienté vers un « pouvoir faire », une maîtrise savante de la nature. Le savoir de la science rend ainsi possible un rapport à la pratique d'un genre spécifiquement nouveau et qui est celui de l'application constructive. Les stages « pratiques » que comportent la formation des soignants visent explicitement « l'application des savoirs théoriques enseignés à l'Université et dans les écoles ». Or, cette technique scientifique est à distinguer du concept grec de *techne* qui ne désigne pas l'application pratique d'un savoir théorique mais une forme propre au savoir pratique, un art (Hippocrate, 1999 : 17). La formation moderne consiste à mettre à l'écart cet « art » qui fonde la « raison pratique ». Depuis le XVIII^e siècle, on nommait ainsi ce à quoi les grecs avaient donné le nom de *praktike* et celui de *phronesis*, c'est-à-dire à cette vigilance propre à la situation dans laquelle diagnostic, traitement, dialogue, et collaboration du patient se fondent (Gadamer, 1998). Les acteurs font reconnaître leur « profession » par cette mise à l'écart de la « raison pratique ». **Dans quelle mesure ce processus questionne-t-il la qualité de l'exercice professionnel et la compétence**

du « formé » ? Sur quelles ressources les soignants s'appuient-ils au moment d'exercer leur activité, à savoir leur raison pratique ?

Le modèle médical qui fonctionne comme idéal-type pour les autres professions de santé repose sur le langage scientifique de la médecine moderne, celui de la science positiviste. L'« objet » du soin est la maladie des patients (Goffman, 1968 : 396). La guérison du patient est la destruction de sa maladie. Pour le patient, c'est le médecin qui procède à cette élimination. C'est quasiment « l'œuvre », la « fabrication » du médecin. Ce dernier lutte contre la maladie qu'il objective et qu'il cherche à maîtriser ; « *le plus souvent, la maladie diagnostiquée, voire l'organe malade, sert à vous définir. Vous n'êtes plus une personne mais un objet. Vous perdez alors votre identité. L'hôpital public est le lieu par excellence de cette transformation* ». (Zarifian, 1999 : 17). Comme le souligne également Good (1998), « *la personne, le sujet souffrant, est désignée comme lieu de la maladie plus qu'agent de sa narration* ».

La pratique du médecin moderne est basée sur l'application directe à la clinique de soin de la démarche scientifique qui vise à identifier la pathologie. Rien ne doit s'interposer dans ce modèle entre les soignants et la pathologie. Même pas le patient. Il doit laisser « libre accès » à cette guerre que le médecin livre en son sein. Ce modèle « guerrier » de la pratique soignante est lié à une conception de la science, de la médecine et du soin véhiculée lors de la formation. Cette pratique permet des interventions techniques pour des problèmes médicaux aigus. L'efficacité et le pouvoir sur les états de crise fondent progressivement cette première identité professionnelle centrée sur des pratiques rapidement efficaces, basées sur le contrôle rapide de la situation (Assal, 1995). Le soignant a su ainsi traiter l'urgence de la pathologie, mais peu le patient. Ce dernier (7) est amené à se soumettre au pouvoir escompté du médecin sur sa maladie. Il s'en « remet » au médecin qui se saisit de l'asymétrie de la relation. Dans ce cadre, la relation au patient se décline sur le modèle de la prescription forte. Face au professionnel qui « sait », la passivité et la soumission du patient s'avèrent même être des éléments qui rendent possible sa guérison dans la mesure où elles n'augmentent pas la charge de travail tant physique que psychique des équipes soignantes (Véga, 2000 ; Good, 1998). Les soignants interviewés ont choisi dans

une grande majorité, lorsqu'ils ont commencé à travailler, des unités de réanimation, valorisées en ce qu'elles représentent l'univers technique et donc « performant » et le patient « silencieux » par excellence. Au sein de l'hôpital, organisation bureaucratique caractérisée par des systèmes permanents de négociations entre professionnels et entre services qui visent à gérer les aléas engendrés par les trajectoires des patients, le patient qui souffre, qui demande des explications, qui sollicite les soignants trop souvent, est nommé le « mauvais patient ». C'est celui qui, aujourd'hui, envoie un « questionnaire de sortie plaintif à la direction » comme le soulignent plusieurs cadres interviewés.

Des pratiques de soin insérées dans un contexte d'ordre « négocié »

Comme l'ont montré les approches fondatrices d'Erving Goffman, l'hôpital est ce lieu d'ordre négocié où les pratiques professionnelles sont basées sur la coopération et la collaboration perpétuelles dans un service et entre services. Les négociations, indispensables à la vie de l'institution, sont néanmoins plus ou moins réussies (Dodier et Camus 1997 ; Véga, 2000 ; Peneff, 1991 ; Strauss, 1992 ; Lacoste et Grosjean, 1999). C'est à cet équilibre précaire que participent à leur manière le patient et sa pathologie. Les règles tacites qui nourrissent les arrangements locaux dans les unités de soins s'appuient sur une culture du soin qui fonde l'activité des soignants. Cependant, dans quelle mesure les pratiques professionnelles des médecins et des soignants reposent-elles sur un langage partagé ?

Si la maladie apparaît objectivable, le soin ne l'est point. La maladie, dans son expression, engendre une rupture dans l'équilibre relatif atteint par une personne à un moment donné de son histoire de vie. La médecine moderne s'attache à rétablir un équilibre en objectivant la maladie à un moment donné. Qu'en est-il du soin au patient ?

L'analyse située des pratiques soignantes, notamment l'étude des interactions langagières lors des réunions de services que nous avons filmées et les visites du matin auxquelles nous avons pu assister, montre comment la personne du patient est « effacée » au profit de l'objectivation de sa pathologie. Souvent, on le définit par son organe malade ou sa pathologie. Les propos

qui émergent au sujet du vécu du patient, de sa famille, qu'ils soient émis par des infirmiers ou des médecins, ne sont pas « traités ». Ces propos sont « d'un autre ordre », ils font l'objet de commentaires plus ou moins libres mais demeurent en marge de la routine et ne l'affectent pas. Ils apparaissent comme des « distractions » (Goffman, 1991) face à la pratique principale qui consiste à mettre en œuvre des actions centrées sur la pathologie. Le travail d'analyse des traces écrites des pratiques soignantes formalisées dans les dossiers médicaux et le dossier « du patient » conforte largement ce premier élément ; le patient en tant que personne apparaît très peu. Les termes employés traitent des pathologies et des actions localisées à mettre en œuvre, prescrites par le corps médical sous forme d'injonction d'actes curatifs ou de prélèvements et investigations radiologiques supplémentaires. Les catégories parfois rajoutées par le corps infirmier concernant la prise en charge de la famille, par exemple, ne sont que très rarement renseignées par les soignants. Les écrits témoignent essentiellement des prescriptions médicales et de leur réalisation régulière par les soignants.

Il semblerait donc, à première vue, que ces pratiques reposent sur un langage partagé entre médecins, gestionnaires et infirmières.

Cependant, les infirmières avec les aides soignantes sont plus souvent et plus directement confrontées au patient en tant que personne malade. Elles ont été amenées à revendiquer un rôle particulier auprès du patient. Ce rôle « propre (8) » aux infirmières serait de nature relationnelle et centré sur le patient et pallierait en quelque sorte un « manque à soigner » de la personne lié au modèle médical. Progressivement, le rôle propre infirmier est enseigné dans les Instituts de formation. Il concerne en partie les soins de « nursing », la toilette, des soins où l'infirmier est confronté à la personne du patient, à son corps, à ses souffrances. Le rôle propre est paradoxalement celui qui confronte le soignant avec la saleté, le pousse à toucher le corps lésé davantage encore qu'il ne le ferait pour des soins curatifs localisés. Or, cette dimension du rôle propre, peu valorisée dans le contexte hospitalier, est souvent en fait déléguée aux aides soignantes. Un certain nombre d'outils de formalisation des pratiques infirmières ont été conçus (Acker, 1997). Pourtant, malgré le dossier de soin infirmier (9) introduit dans la formation en 1972,

le diagnostic infirmier (10) et les transmissions ciblées (11), le soin infirmier reste formalisé à l'hôpital en relation avec le soin médical centré sur les pathologies. En témoigne l'analyse des dossiers de soin – quand ils existent. Ces derniers dévoilent la difficulté rencontrée par les infirmiers à formaliser leur activité en dehors de leur rôle sur prescription. Les dossiers étudiés comportent des catégories systématiquement non remplies par les infirmières ; elles concernent leur « rôle propre », les relations au patient et à sa famille. Les infirmiers établissent un « recueil de données » lorsqu'un patient arrive dans le service, mais aucune trace de l'utilisation qu'ils en font n'est décelable dans l'analyse de leurs écrits qui restent liés à leur rôle « délégué » par le médecin. Notre hypothèse est que cette difficulté vécue par nombre d'infirmières hospitalières (12) à accomplir la mission de « centration sur le patient » est également et peut-être plus fondamentalement liée à une difficulté considérable ressentie tout autant par le corps médical à changer de rôle auprès de ces patients.

C'est pourquoi les changements observés dans la définition du soin infirmier et surtout dans les contenus de formation n'ont pu, à eux seuls, permettre au corps infirmier d'asseoir une identité nouvelle face au corps médical. L'ordre négocié demeure fortement médicalisé et donc centré sur la pathologie. La revendication du « rôle propre » ne bouleverse pas les pratiques, elle dévoile la difficulté croissante rencontrée par les soignants à objectiver le patient. Elle est un symptôme de la mutation en cours pour tous les acteurs de santé, non un remède pour asseoir l'identité infirmière. C'est pourquoi le « rôle propre infirmier » révèle un malaise qui affecte progressivement les pratiques soignantes dans leur ensemble. Ce malaise apparaît clairement dans les unités de soin les plus exposées à la faillite du modèle centré sur les pathologies aiguës, à savoir dans les services où la chronicité est de mise (13).

LA CHRONICITÉ DES PATHOLOGIES MET À MAL LES PRATIQUES SOIGNANTES

Les maladies chroniques apparaissent comme un élément saillant pour analyser l'évolution des pratiques soignantes aujourd'hui, dans la mesure où elles constituent l'aiguillon qui provoque, nour-

rit, bouleverse les négociations complexes dans le milieu médical et, conjointement, les relations soignants/soignés au sein de cet univers et en dehors.

Dans la mesure où la formation et l'identité médicale et les pratiques soignantes sont orientées vers des soins aigus, les médecins et les infirmiers (14) « *sont globalement mal équipés pour articuler les impératifs de trajectoires lors des phases moins aiguës, lorsque identité et sécurité sont si étroitement liées.* » (Strauss, 1991 : 241). Or, ces phases « moins aiguës », représentent aujourd'hui plus de 80 % des recours thérapeutiques. Les premiers concernés par cette mutation sont les médecins généralistes. Les consultations médicales sont en effet données pour des maladies de longues durées en dehors des structures hospitalières (Assal, 1996 : 29). Le « modèle guerrier » achoppe à « traiter » des trajectoires – nombreuses aujourd'hui – qui ne peuvent plus être clairement identifiées en termes de guérison, signe tangible que la bataille est gagnée. On dira tout au plus que la maladie est « stabilisée » par le traitement. Les pratiques soignantes sont de plus en plus confrontées à des schémas perturbateurs en ce qu'ils brouillent les pistes toutes tracées du combat qui mène à la victoire (la maladie est vaincue) ou à l'échec (la maladie « gagne » du terrain, le malade décède). Ces schémas perturbateurs se nomment « chronicisation ». Les batailles ne sont ni perdues, ni gagnées. La maladie revêt plusieurs phases, plusieurs visages, elle trompe l'adversaire et échappe au modèle de soin d'urgence qui fonde les identités soignantes. Ces identités « mises à mal » rendent complexes les ré-agencements pourtant indispensables.

La pathologie chronique impose un va-et-vient entre l'hôpital et la ville (CREDES, 2000 : 87) et ce, d'autant plus que le coût des soins à l'hôpital implique des séjours de plus en plus écourtés. C'est la ville qui doit donc prendre le relais. C'est pourquoi on promeut aujourd'hui des réseaux villes/hôpital où la médecine ambulatoire et la médecine de ville voient leurs frontières revisitées au profit d'un ré-agencement des tâches de chacun et d'une remise en cause des frontières établies. Ce mouvement de la pathologie aiguë à la pathologie chronique et à la prévention est aussi celui d'une médecine reconnue, fortement médiatisée à une médecine de « l'ombre » n'offrant qu'une reconnaissance professionnelle et média-

tique moindre à celui qui la pratique et à ceux qui la vivent. La circulation des informations rendue nécessaire entre l'unité hospitalière et le médecin de ville contribue à transformer les modes de fonctionnement des négociations au cœur des pratiques soignantes.

Les pathologies chroniques bouleversent non seulement les modes de négociations et les frontières professionnelles mais aussi le travail des soignants dans son processus même. En effet, en requérant la participation active de la personne soignée au processus de soin, elles remettent en cause le fondement du modèle médical et des pratiques soignantes centrés sur la pathologie. Ce processus peut s'observer, comme nous l'avons vu, dans les relations médecine de ville et médecine hospitalière, mais aussi à l'intérieur même des équipes hospitalières.

En effet, au sein de l'hôpital, nombre de services sont confrontés à des pathologies chroniques. Et ce, même dans des services centrés sur les phases « aiguës » où l'on pourrait moins s'y attendre. Ainsi, notre analyse des pratiques soignantes dans un service de réanimation polyvalente a mis en évidence l'importance de la question de la chronicité dans une unité où l'on s'attend peu à ce genre « d'aléas ». Des staffs (15) ont été provoqués par le temps inhabituel et particulièrement long – et donc coûteux – passé par deux patients dans ce service sans qu'une décision claire et partagée soit prise par les soignants à leur égard. Le staff a permis aux différents acteurs de clarifier leur position sur le cas de ces patients et a engendré la prise d'une décision commune sur leur séjour dans le service. Mais, pour que le staff se réunisse, il aura fallu 6 mois d'indécisions, de prescriptions divergentes, de malaise de l'équipe soignante et de questions réitérées et angoissées des patients sur leur devenir. Les soignants ne parvenaient plus à appliquer des soins dont la cohérence et le sens leur échappaient. De tels staffs sont provoqués par la difficulté des différents acteurs à partager un sens commun pour réaliser les soins. Dans le cas d'un des patients concernés, la prise de décision de l'équipe a été suivie d'un mieux-être rapide et il a pu quitter le service un mois plus tard. Dans le cas de l'autre patient, la question était différente puisqu'il demandait un arrêt thérapeutique. Sa décision était claire mais posait problème à l'équipe. Elle a opté pour une décision divergente et le patient a été ensuite orienté vers une autre unité

pour revenir peu de temps après dans le service... Dans ces deux cas, le processus de chronicisation engendre une pratique de réunion et de décision collective qui bouleverse les routines. En effet, le patient « chronicisé » pousse les soignants non médecins à demander un staff pour « réfléchir collectivement » et partager des décisions qui sont, la plupart du temps dans ce service, prises par les médecins. La chronicisation remet ainsi en cause les modes de fonctionnement routiniers en posant notamment la question du patient et de son vécu de sa maladie.

Dans le service de médecine que nous avons observé, le problème se pose davantage comme le décrit Anne Véga (2000) en analysant les pratiques d'un service de neurologie. Là, on se trouve dans des unités où la chronicité est de mise, elle est « routinisée ». Cette routinisation est d'autant plus insupportable pour les soignants qu'elle signe leur incapacité à orienter le patient vers un processus de guérison. Souvent, ce sont les mêmes personnes qui sont régulièrement hospitalisées dans le même service dans un état de santé de plus en plus dégradé... Dans ces services, le sens même de la pratique est bouleversé. Les réunions parfois aussi nommées staffs, si elles permettent aux personnels d'échanger, les aident peu à reconstruire une dynamique nouvelle, à proposer un mode de cadrage des pratiques qui soit satisfaisant pour l'équipe et le patient. Les tentatives pour poser autrement les questions de ces pathologies, par exemple en impliquant davantage les familles et l'environnement du patient, tournent vite court dans la mesure où nombre de services sont encore très peu ouverts sur la ville et les soignants démunis en moyens matériels et professionnels pour accompagner les familles et ce processus dans son ensemble.

CONCLUSION : LE PATIENT, MEMBRE ACTIF DES PRATIQUES SOIGNANTES

Aujourd'hui, il s'agit de passer « de la prescription à l'éducation thérapeutique du patient atteint d'une pathologie chronique ». Ce dernier mué en « sujet » doit en effet collaborer et participer au soin. On mesure d'emblée combien ce schéma bouleverse les modes de coordinations traditionnels centrés sur les pathologies et donc les

pratiques soignantes dans leur ensemble. **L'implication du patient dans la réalisation des soins signe la mutation radicale qui affecte des pratiques jusqu'alors fondées sur son « évitement ».**

Les praticiens sont confrontés en effet à l'urgence d'améliorer les processus de prise en charge des patients. D'une part, les textes réglementaires et la charte hospitalière prônent une « centration des actes de tout le personnel hospitalier sur le patient » et non plus sur sa pathologie. D'autre part, à une époque où le modèle de la prescription forte montre ses faiblesses dans divers contextes (entreprises, familles, écoles), les patients eux-mêmes tolèrent de moins en moins le paternalisme médical très présent jusqu'aux années 60 et, dans une large mesure, accepté jusque-là (Tubiana, 1995 : 646). Les entretiens effectués auprès des infirmiers les plus âgés en témoignent largement. Tout semble converger vers une participation plus importante du patient au processus de soin. Le patient apparaît comme un « nouveau membre » de l'équipe soignante, comme une personne et non plus comme une maladie. Or, les soignants ont assis leur pouvoir sur une réduction de la clinique à la démarche scientifique positiviste appliquée à la maladie. Leur formation, leurs modes de négociations et de coopérations, leurs compétences reposent sur cette réduction. Envisager une clinique basée sur un « nouveau langage scientifique » qui a pris acte de l'irréversible implication du scientifique dans la pratique de définition de son objet, et de la complexe et délicate implication du médecin dans sa pratique médicale en relation avec une personne, apparaît dès lors source de difficultés et de tensions. Le nouveau langage de la médecine (16), en quittant peu à peu les métaphores guerrières au profit de métaphores cognitives et pédagogiques, questionne en les bouleversant les pratiques soignantes traditionnelles.

Comme le souligne Gagnayre (1998 : 137) : « *J'ai lu les textes des patients et des soignants, écouté leur intervention. Tous, selon moi, racontent la difficulté de se rencontrer. Tous traduisent la souffrance de ne pas se comprendre. Or, la rencontre qui inaugure la relation thérapeutique qui fonde la relation éducative ne peut se réaliser si elle est empreinte de souffrance. Qu'il y ait un effort à accomplir, comment pourrait-il en être autrement lorsqu'on désire construire une relation authen-*

tique, mais qu'il y ait de la souffrance, jamais... Pour l'éviter, il faut s'essayer à une rencontre et pour cela bousculer le rôle convenu du patient et du soignant ». Les soignants dans leur ensemble sont démunis pour être à même d'opérer ce basculement qui leur demande des compétences nouvelles. La personnalisation affective devenue nécessaire face à un patient « sujet » peut avoir des répercussions sur l'équilibre psychique du médecin et des équipes soignantes (Tubiana, 1995 ; Gadamer, 1998 ; Véga, 2000 ; Zarifian, 1999). Si elles sont amenées à apprendre au patient à se soigner en l'intégrant dans le processus de soin, elles sont confrontées à considérer également des « facteurs sociaux qui ont un impact plus grand sur la santé que les facteurs médicaux » (Tubiana, 1975 : 525). Les équipes soignantes sont ainsi poussées à des pratiques qui doivent « concilier leur savoir-faire hautement spécialisé avec leur appartenance au monde de la vie ». Elles sont amenées à apprendre à passer par-dessus la faille qui sépare le théoricien qui possède un savoir général et le praticien qui devra toujours agir sur la situation individuelle d'un patient en proie à l'inquiétude. Elles sont confrontées à cette « raison pratique » à laquelle leur formation et leur identité les préparent si mal à l'heure actuelle.

Nous observons donc que les pratiques soignantes qui reposaient sur un modèle positiviste et objectivant traversent une période de mutation. Comme nous l'avons décrit, cette mutation amène de nouveaux modes de coopération, de coordination, de formalisation et donc de réalisation des processus de soin dans leur globalité. Cette mutation en cours revêt des formes distinctes selon les terrains étudiés. À l'issue de ce travail sur les pratiques soignantes, nous relèveront trois trajectoires possibles de reconfigurations de ces activités. Traductions contextualisées d'un langage en mutation, ces reconfigurations impliquent l'ensemble des acteurs de santé (17). Elles se distinguent par l'intégration plus ou moins grande qu'elles parviennent à ménager à un « nouveau langage », à de nouvelles pratiques de la médecine et du soin.

Les pratiques soignantes analysées sont basées, soit sur un dispositif de renforcement catégoriel, soit sur un dispositif centré sur les équipes, soit sur un dispositif fondé sur la mise en place de réseaux de soins. Elles se développent toutes conjointement à l'heure actuelle. Les unités et les structures étudiées en témoignent, chacune à leur

manière ; dans l'organisation des roulements, dans la répartition des tâches et le travail en collaboration, dans la tenue et la forme du dossier de soin, dans les visites du matin et les staffs... Naturellement, au sein d'une même institution, nous avons pu constater des juxtapositions de trajectoires selon l'unité considérée.

Un dispositif de renforcement catégoriel

La première tendance consiste en l'affirmation défensive et catégorielle des soignants qui sont le plus exposés à l'évolution des pathologies, notamment leur chronicisation. **Les pratiques soignantes apparaissent alors comme juxtaposées.** On assiste à une description et une définition de l'activité des infirmiers et aides soignantes sous la forme de listes de tâches dont la somme est censée représenter la pratique soignante que chacun doit accomplir avec professionnalisme face au patient. Le patient, dont on déplore la négation et la réduction à sa pathologie, se trouve ainsi confronté à des querelles corporatistes et il est dès lors susceptible de souffrir d'une dispersion dans la coordination de ces soins, centrés davantage sur chaque corps professionnel que sur sa personne en tant que telle. Cette tendance nous paraît accroître les difficultés ressenties par les soignants car elle les rend d'autant plus fragiles et démunis qu'ils ne peuvent coopérer sous peine de perdre leur identité. Elle contribue à bloquer les processus de négociations collectives. Compte tenu de la complexité et de la diversification des tâches qu'ils auront à accomplir ensemble et de la diversité des terrains auxquels ils seront confrontés, cette voie nous paraît peu prometteuse. Elle demeure rivée à un modèle obsolète d'un rapport au savoir, au pouvoir et à la définition de la profession.

Un dispositif centré sur les équipes soignantes

La deuxième tendance s'oriente vers une **pratique soignante dont la coopération entre les membres de l'équipe est l'élément essentiel.** Équipe dont les sous-ensembles sont constitués autour de protocoles qui définissent des dispositifs montés en commun et réalisés en coopération. On peut voir l'exemple de tels dispositifs centrés sur le patient et non plus la pathologie avec les protocoles de lutte contre la douleur entre médecins et infirmières ou les protocoles

entre infirmières et aides-soignantes. Les protocoles sont des projets qui mobilisent l'équipe avec une centration sur un problème de la personne soignée. Leur développement suppose néanmoins des changements culturels importants et des modes de reconnaissances des professionnels qui s'éloignent des schémas et des formes de négociations traditionnellement à l'œuvre.

Un dispositif basé sur la mise en place de réseaux de soins

La troisième tendance repose sur le développement de **pratiques soignantes fondées sur de nouveaux modes de coordination.** Les pratiques sont organisées en réseau du système de soin, sur le mode, par exemple, des réseaux ville/hôpital émergents.

Comme l'option précédente, elle repose sur l'invention de nouveaux modes de négociations et de coopération, et surtout de coordination. Les activités soignantes sont mobilisées en équipes et en réseaux pour l'éducation du patient, le développement de soins préventifs en sus des soins curatifs. Cette configuration est d'autant plus difficile à réaliser que les médecins sortent d'un siècle qui les a consacrés. Ces nouveaux modèles de soins, articulés à de nouveaux langages médicaux qui privilégient l'approche pédagogique et la rencontre avec le patient les conduit dès lors à croiser et à accompagner des personnes dont les souffrances trouvent leur origine dans une articulation complexe du biologique et du social. On mesure le chemin difficile qu'ils ont à accomplir avec les autres personnels de santé.

La mutation des pratiques soignantes et le renouvellement des processus de négociations qu'elle amène ne peuvent donc se suffire de l'idéal-type professionnel qui a fait leur force et assis leur pouvoir. Cette mutation des activités soignantes remet ainsi en cause le paradigme qui fonde la négation et la dilution de la raison pratique dans la technique moderne. C'est pourquoi elle interroge notre manière de penser la relation entre la formation professionnelle et l'incontournable cheminement qui assoit la reconnaissance d'une profession, entre savoir abstrait, pouvoir de juger, et action située.

Les pratiques professionnelles mises en œuvre ou susceptibles de l'être sont insérées dans un contexte socio-historique qui imprègne les dispo-

sitifs de formation, en définissant notamment le rapport entre qualifications acquises et compétences requises. De ce point de vue, il nous semble intéressant de pointer des analogies entre pratiques soignantes et pratiques enseignantes. Ces pratiques professionnelles traversent une période de mutation où elles sont amenées à gérer des injonctions contradictoires qui les somment à la fois de « se centrer sur le sujet (patient ou élève) » et de répondre à des critères d'efficacité technico-économique. Dans les deux cas, les qualifications acquises, fondées sur la

maîtrise de concepts abstraits, attestent d'une compétence technique reconnue alors que les compétences requises, produites *in situ*, impliquent la rencontre avec une personne dans une relation de face à face. Ces pratiques s'avèrent désormais d'autant plus sujettes à tension qu'enseignants et soignants doivent faire face à l'affaiblissement des modèles de prescriptions issus de la modernité.

Éliane Rothier Bautzer

Université de Caen

NOTES

- (1) En français, le mot maladie n'a qu'un seul sens, celui d'une entité pathologique décrite par la médecine (Zarifian, 1999 : 29).
- (2) Notre démarche s'inspire largement de l'analyse des cadres développée par E. Goffman (1991). L'approche dramaturgique consiste à analyser les activités situées comme les moments d'une intrigue publique des interactions. L'analyse dramaturgique est l'étude des techniques destinées à éviter les ruptures de représentation (Joseph, 1998 : 13, 58). Nous nous sommes attachée à identifier ce qui engendrait les ruptures de présentation et nous avons mis en évidence le rôle des pathologies chroniques dans le développement de ces schémas de ruptures.
- (3) Latour (1994, 1996).
- (4) Comme nous l'avons montré dans un précédent travail (1998), la démarche de recherche vise à mettre en évidence des éléments « saillants » de l'activité liés aux modes de traitement des éléments contingents.
- (5) Les visites du matin se révèlent un matériel particulièrement intéressant dans la mesure où la personne est constituée en tant que patient et problème médical (cf. Good, 1998 : 176 et aussi Goffman, 1968).
- (6) La poussée hospitalière a constitué la profession infirmière en profession salariée et prise dans des structures bureaucratiques. Aujourd'hui, 60 % des infirmières travaillent à l'hôpital, 40 % en Extra Hospitalier, 13 % à 15 % en secteur libéral.
- (7) « Le patient est celui qui endure, qui supporte, qui subit. Mais quoi ? la souffrance ? la maladie ? les soins ? le temps passé à attendre qu'on s'occupe de lui ? » (Zarifian, 1999 : 16).
- (8) L'article 2 du décret du 15 mars 1993 légifère ce rôle : Relèvent du rôle propre de l'infirmier les soins infirmiers liés aux fonctions d'entretien et de continuité de la vie et visant à compenser partiellement ou totalement un manque ou une diminution d'autonomie d'une personne ou d'un groupe de personnes. Dans ce cadre, l'infirmier a compétence pour prendre les initiatives qu'il trouve nécessaires et accomplir les soins indispensables conformément aux dispositions de l'article 3.
- (9) C'est un document individualisé unique regroupant l'ensemble des informations concernant la personne soignée. Il prend en compte l'aspect préventif, curatif, éducatif et relationnel du soin. (*Guide du service infirmier*, n° 1, *Bulletin officiel* n° 85-7 bis, ministère des Affaires sociales et de la solidarité nationale, 1998).
- (10) C'est l'énoncé d'un jugement clinique effectué par l'infirmière dans le cadre de son rôle propre et sous sa responsabilité, et concernant les réactions d'une personne ou d'un groupe de personnes à leur problème de santé. Ce jugement résulte de l'analyse des données recueillies et de la recherche des causes réelles et présumées du problème de santé considéré (*Guide du service infirmier*, 1998).
- (11) L'origine des transmissions ciblées remonte aux années 1980 aux États-Unis et 1990 en France. Ces transmissions visent à fournir des informations structurées selon des cibles exprimées en mots-clés ; des données précisant la cible, des actions précisant les soins, des résultats décrivant des données nouvelles suite aux actions entreprises.
- (12) Nous sommes bien consciente que cette généralisation semblera excessive puisque nous avons étudié le cas des infirmiers hospitaliers qui ne forment que 60 % des infirmiers. Néanmoins, c'est à l'hôpital encore que les stages de formation s'accomplissent.
- (13) Neurologie, médecine...
- (14) On forme toujours les infirmiers à l'hôpital (L'IFSI en dépend) et pour l'hôpital (100 % du stage pratique). Pourtant, comme le montre l'étude récente du CREDES (2000), entre 1961 et 1993 les définitions des fonctions infirmières ont fortement évolué. Elles mettent l'accent aujourd'hui sur le développement des soins primaires et communautaires, la reconnaissance et l'extension de la responsabilité infirmière, un changement de nature dans le travail infirmier face au développement de concepts plus sophistiqués de soins.
- (15) Ici, les staffs sont des réunions de services qui sont provoquées irrégulièrement lorsqu'un problème n'a pas été résolu par l'équipe dans le cadre des activités et réunions routinières. Il faut cependant observer ici que, pour un autre service, le mot staff s'applique aux réunions routinières...
- (16) Nous reprenons ce terme qui signifie « la fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre par la parole ou par l'écriture, la façon de s'exprimer propre à un groupe ou un individu ». Il est utilisé par Anne-Marie Moulin (1991) dans son analyse de l'évolution du langage de la médecine et de l'immunité.
- (17) L'émergence de ce nouveau langage est un élément structurant des négociations locales actuelles.

BIBLIOGRAPHIE

Textes sur la santé

- ACKER F. (1997). – Sortir de l'invisibilité. Le cas du travail infirmier. *In* **Cognition et information en société**. Paris : EHESS, p. 65-93 (Raison pratique ; n° 8).
- AÏACH P., FASSIN D. (dir.) (1994). – **Les métiers de la santé**. Paris : Anthropos. – 364 p.
- ASSAL J.-P. (1996). – Traitement des maladies de longue durée : de la phase aiguë au stade de la chronicité. **Encyclopédie médico-chirurgicale, Thérapeutique**, 25005-A10.
- CARDON D., HEURTIN J.-P. (dir.) 1999. – Science, Malades et espace public. **Réseaux**, n° 95, 315 p. (Hermès)
- CHABOISSIER M. (1995). – **De l'acte pédagogique au changement social ? L'exemple de la « démarche de soin »**. **Comprendre pour réussir le changement**. Paris : AF CORRD – Éditions.
- DODIER N. (1993). – **L'expertise médicale**. Paris : Métailié.
- DODIER N. et CAMUS (1997). – Sociologie de l'hôpital. **Annales, Histoire, Sciences Sociales**, n° 4 (Paris : Colin).
- DUBOYS FRESNEY C., PERRIN G. (1996). – **Le Métier d'infirmière en France**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- DUHART J. et CHARTON-BRASSARD J. (1973). – Réforme hospitalière et soin infirmier sur ordonnance médicale. **Revue Française de Sociologie**, XIV, Spec.1973, p. 77-101.
- FREIDSON E. (1984). – **La profession médicale**. Paris : Payot.
- GAGNAYRE R. (1996). – La rencontre pédagogique et le rôle des connaissances dans l'éducation thérapeutique du patient. *In* **L'éducation du patient au secours de la médecine**. Paris : PUF.
- GAGNAYRE R. (1996). – **L'éducation thérapeutique du patient**. Portefeuille de lecture, Laboratoire de Pédagogie de la Santé.
- GOOD B. (1998). – **Comment faire de l'anthropologie médicale ?**, médecine, rationalité et vécu. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- GROSJEAN M., LACOSTE M. – **Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital**. Paris : PUF, 225p.
- HUMBERT C. (2000). – **Les usagers de l'action sociale, sujets, clients ou bénéficiaires ?** Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation).
- D'IVERNOIS (2000). – L'éducation du patient chronique. **Santé Mentale**, n° 46, mars.
- JAEGER M., WACJAM C. (1998). – **Aux sources de l'éducation spécialisée (1878-1910) La formation des premières infirmières laïques**. Paris : CTNE-RHI/SERHEP, 147 p.
- LACOSTE M. (1992). – Langage, Activités médicales et hospitalières ; dimensions négligées, Journée d'étude du 15 mai 1992. **Langage et Travail**, cahier n° 5.
- LACOSTE M. (1990). – Interaction et compétences différenciées. **Réseaux**, n° 43, p. 81-96 (Cnet).
- LEONARD J.-P. (1981). – **La médecine entre les pouvoirs et les savoirs**. Paris : Aubier Montaigne.
- LERT F. (1996). – Le rôle propre peut-il fonder l'autonomie professionnelle des infirmières ? (commentaire). **Sciences Sociales et Santé**, n° 3.
- MAGNON R., DECHANOZ G. (1995). – **Dictionnaire des soins infirmiers**. Lyon : Amiec, 371 p.
- MOULIN A.-M. (1991). – **Le dernier langage de la médecine, Histoire de l'immunologie de Pasteur au Sida**. Paris : PUF (Pratiques théoriques).
- PETITAT A. (1998). – La profession infirmière. *In* P. Aïach et D. Fassin, **Les métiers de la santé**, p. 227-261. Paris : Anthropos.
- POUCHELLE M.-C. (1998). – Compétence du patient et histoire de la médecine. **MGEN**, janvier, p. 11-13.
- SALEM J. (1999). – **Hippocrate. Connaître, soigner, aimer, Le serment et autres textes**. Paris : Seuil, 278 p.
- STRAUSS A. (1992). – **La trame de la négociation, Sociologie qualitative et interactionniste**. Paris : L'Harmattan (Logiques sociales).
- TUBIANA (1995). – **Histoire de la pensée médicale**. Paris : Flammarion.
- VASSY C. (1999). – Travailler à l'hôpital en Europe. **Revue Française de Sociologie**, XL, p. 325-356.
- VEGA A. (1997). – Les infirmières hospitalières françaises : l'ambiguïté et la prégnance des représentations professionnelles. **Sciences Sociales et Santé**, n° 3, septembre.
- VEGA A. (2000). – **Une ethnologue à l'hôpital, l'ambiguïté du quotidien infirmier**. Paris : Éditions des archives ouvrières.
- VIGARELLO G. (1993). – **Histoire des pratiques de santé : le sain et le malsain depuis le moyen âge**. Paris : Le Seuil.
- VOLOVITCH P. 1998. – L'hôpital public en plein chantier. **Alternatives économiques** n° 155.

Bibliographie générale

- ARGYRIS (1995). – **Savoir pour agir**. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Paris : InterEditions, 330 p.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF, 306 p.
- BAUMARD P. (1996). – **Organisations déconcertées, la gestion stratégique de la connaissance**. Paris : Masson, 260 p.
- BORZEIX ANNI *et al.* (1998). – **Sociologie et connaissance, nouvelles approches cognitives**. Paris : CNRS éditions.

- CONEIN B., JACOPIN É. (1994). – Action située et cognition. Le savoir en place. **Sociologie du travail**, n° XXXVI 4/94, p. 475-50 (Paris : Dunod).
- DADOY M., HENRY C. *et al.* (dir). (1990). – Les analyses du travail : Enjeux et formes, **Collection des Études**, n° 54, mars.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). – **Sociologie des professions**. Paris : A. Colin, 256 p.
- FORNEL M. de. (1990). – Qu'est-ce qu'un expert ? **Réseaux**, n° 43, p. 59-81 (Cnet).
- FORNEL M. de, QUERE L. (1999) (dir.). – **La logique des situations**, Paris : EHESS. (Raisons Pratiques ; n°10).
- GADAMER H.G. (1998). – **Philosophie de la Santé**. Paris : Grasset-Mollat, 183p.
- GARFINKEL H. (1967). – **Studies in Ethnomethodology**. Prentice-Hall : Englewood Cliffs.
- GOFFMAN E. (1991). – **Les cadres de l'expérience**. Paris : Minuit, 573 p.
- GOFFMAN E. (1968). – **Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux**. Paris : Minuit.
- JOSEPH I. (1998). – **Erving Goffman et la microsociologie**. Paris : PUF.
- LATOUB B. (1994). – Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité, **Sociologie du travail**, n° XXXVI 4/94, p. 587-609. (Paris : Dunod).
- LATOUB B. (1996). – Sur la pratique des théoriciens. *In* **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- MERLEAU-PONTY M. (1964). – **L'œil et l'esprit**. Paris : Gallimard, 96 p.
- QUERE L. (1991). – D'un modèle épistémologique à un modèle praxéologique de la communication. **Réseaux**, n° 46 (Cnet).
- QUERE L. (1997). – La situation toujours négligée ? **Réseaux**, n° 85 (Cnet).
- ROTHIER BAUTZER E. (1998). – Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique. **Revue française de pédagogie**, n° 124, juillet-août-septembre.
- VARELA F. (1989a). – **Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives**. Paris : Seuil, 123 p.
- VARELA F. (1989b). – **Autonomie et connaissance**. Paris : Seuil, 248 p.
- VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E. (1993). – **L'inscription corporelle de l'esprit**. Paris : Seuil, 377 p.
- ZARIFIAN E. (1999). – **La force de guérir**. Paris : Odile Jacob, 191 p.

Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive

Nathalie Gal-Petitfaux
Jacques Saury

Cet article présente une approche de la pratique d'enseignants d'éducation physique et d'entraîneurs sportifs dans une perspective d'anthropologie cognitive. Les principaux présupposés théoriques et méthodologiques sont présentés, puis illustrés avec deux études en enseignement et en entraînement. La pratique est envisagée à la fois comme action située et comme expérience significative pour le praticien. Elle est analysée en accord avec le principe du « primat de la description intrinsèque ». Cette analyse permet d'identifier les structures significatives archétypes de l'action, et offre aux praticiens des possibilités de transformation de leurs situations professionnelles.

Mots-clés : action située, anthropologie cognitive, signification, éducation physique, entraînement.

La question de la professionnalité revêt une actualité particulière dans le domaine de la recherche sur l'intervention en éducation physique (EP) et en entraînement sportif. Cette actualité repose notamment sur la perception par les praticiens (enseignants et entraîneurs) d'un certain écart entre les conceptions des métiers du sport véhiculées dans les instances de formation, et la façon dont ils vivent leur propre travail. À un niveau institutionnel, la reconnaissance des qualifications d'enseignant d'EP et d'entraîneur repose sur un ensemble de prescriptions relatives aux compétences attendues chez ces professionnels. Ce système de normes institutionnelles pénètre les façons dont les praticiens exercent, vivent et

pensent leur métier, mais les savoirs professionnels n'en sont pas pour autant la simple expression. Des recherches sur l'intervention en EP et en sport montrent en effet que les compétences en situation des enseignants et des entraîneurs chevronnés ne relèvent pas seulement de l'application des lois, règles et bases de connaissances que les formations universitaires véhiculent (Durand, 2000 ; Salmela, 1996). Ces professionnels tirent en partie leur expertise de compétences tacites, construites sur le terrain, dans l'histoire singulière et régulière de la collaboration avec les élèves ou les athlètes. Ainsi, ces recherches tentent de décrire les pratiques et les savoirs de ces professionnels dans le cours de

leur travail réel, afin de mieux comprendre la nature de leurs compétences et d'en favoriser le développement et la transmission. Cette orientation est au cœur du programme de recherche en anthropologie cognitive que nous développons collectivement depuis plusieurs années, conjointement en EP et en sport, et que nous illustrerons à travers ce texte (Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Saury, 1998).

Cet article propose une démarche d'investigation des pratiques centrée « sur » l'action, mais qui se veut aussi « pour » l'action. Cette démarche est guidée par l'idée d'une co-construction, par le chercheur et le professionnel, des matériaux nécessaires à l'analyse scientifique des pratiques, et des artefacts favorisant leur transformation. D'une part, les pratiques sont envisagées en tant qu'accomplissements situés, générateurs de significations pour des sujets, porteurs à la fois d'une expérience privée et d'une culture professionnelle ; d'autre part, elles sont étudiées avec le souci d'offrir aux praticiens eux-mêmes des possibilités de transformation de leurs situations professionnelles (Lave, 1988 ; Suchman, 1987 ; Theureau, 1992, 2000).

L'article est organisé en quatre parties. La première présente, sur la base de notre programme de recherche en cours, les conditions épistémologiques, théoriques, éthiques et méthodologiques d'une étude des conduites d'intervention en EP et en sport. Les deux suivantes présentent des résultats extraits de deux recherches empiriques de ce programme, l'une en EP et l'autre en entraînement. La dernière synthétise les apports de ces deux recherches du point de vue de leur contribution, d'une part à une anthropologie cognitive de l'intervention (apports « épistémiques »), et d'autre part, à la conception d'aides à l'action et à la formation des enseignants et entraîneurs (apports « transformatifs »).

CONDITIONS EPISTÉMOLOGIQUES, THÉORIQUES, ÉTHIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Nous envisageons l'analyse des pratiques d'enseignants et d'entraîneurs sous certaines conditions, indissociablement d'ordres épistémologiques, théoriques, éthiques et méthodologiques, que nous présentons autour de quatre thèmes :

a) le primat accordé à l'expérience des praticiens, b) l'adéquation du niveau d'analyse à deux visées épistémiques et transformative, c) les conditions de la collaboration praticiens-chercheurs, d) les considérations méthodologiques d'élaboration d'un observatoire de l'agir professionnel.

Le primat accordé à l'expérience

Aucune pratique professionnelle n'existe indépendamment des praticiens qui l'exercent et en assurent la manifestation sociale. Toutefois, sa reconnaissance sociale s'opère selon deux voies : d'une part, par un processus de prescription de ce qu'elle devrait être et d'autre part, par un processus de description de ce qu'elle est comme activité réellement mise en œuvre (Dessus, 2000). Dans le premier cas, la pratique fait l'objet de formalisations et d'énoncés généraux, fondés sur la rationalité discursive d'argumentaires politiques, idéologiques, économiques, scientifiques, technologiques, etc., fruits du travail d'experts, et élaborés sans la contribution (ou parfois même à l'insu) des praticiens (Schön, 1983). Dans le deuxième cas, la pratique est définie comme un ensemble de productions humaines vivantes, d'actions locales, de valeurs (Schwartz, 1997) et d'engagements émotionnels, qui se déploient dans des « milieux de travail et de vie » (Clot, 1995). Le « travail réel » ne se réduit pas au « travail prescrit » : les situations professionnelles échappent en partie aux normes et injonctions techniques, organisationnelles et institutionnelles (e.g., Clot, 1995, 1999 ; Leplat, 1997 ; de Terssac, 1992 ; Theureau, 1992). Elles sont le plus souvent le siège d'interprétations ou d'une redéfinition locale des règles prescrites, de micro-arrangements, de négociations tacites, d'activités « clandestines », de production de normes et de valeurs implicites, etc., autant d'éléments qui caractérisent l'autonomie, certes relative, mais fondamentale de la pratique en tant que système vivant (Varela, 1989). Cette autonomie ne doit pas être conçue comme résiduelle : elle est au contraire au cœur du travail des praticiens, et détermine de façon cruciale la façon dont ils l'accomplissent, l'incarnent, en incorporent la culture, le rendent efficient et lui donnent une signification individuelle et partagée.

Ces deux points de vue, prescriptifs et descriptifs, ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Ils participent conjointement à la définition de l'agir professionnel, et peuvent constituer des ressources

complémentaires pour son analyse, respectivement dans ses dimensions « extrinsèques » et « intrinsèques » (Theureau, 1992). Cependant, le projet d'étudier scientifiquement la pratique professionnelle tout en prenant au sérieux son autonomie impose d'accorder un « primat » à l'expérience vécue par les acteurs dans les situations professionnelles (ou primat de l'intrinsèque) (1).

Cette position est, d'un point de vue théorique, lourde de conséquences. Elle impose en particulier de considérer que « l'essence » de la pratique (les compétences et les connaissances qu'elle exprime) se situe dans l'activité elle-même et dans les significations que le praticien en construit au cours de son travail. L'étude de la pratique suppose, dans cette perspective, de recourir à des modèles et à des catégories de description capables de rendre compte de cette expérience accomplie et vécue, plutôt qu'à des catégories conçues pour sa prescription. C'est pourquoi le programme de recherche que nous développons s'appuie sur des modèles de l'action et de la cognition située, et sur le modèle sémiologique du « cours d'action », d'inspiration phénoménologique (Gal-Petitfaux, 2000 ; Ria, 2001 ; Saury, Durand et Theureau, 1997 ; Sève, 2000).

L'adéquation du niveau d'analyse des pratiques à deux visées épistémique et transformative

La valeur scientifique d'une recherche tient à ses retombées « épistémiques », c'est-à-dire à sa capacité à enrichir la connaissance dans le domaine étudié. Les descriptions et explications produites par l'analyse de pratiques professionnelles, idiosyncrasiques par essence, doivent donc garantir un certain degré de généralité. Cette possibilité de mettre en évidence, à partir d'études de cas, ce qui est général se fonde sur deux présupposés du paradigme de « l'action et de la cognition située » : (a) toute expérience pratique est en partie intelligible pour soi et pour autrui : elle s'accompagne de significations pour l'acteur qui peuvent, dans une certaine mesure, être partagées au sein de communautés, et entre des praticiens et des chercheurs, et (b) l'analyse systématique de ces significations en action permet au chercheur de construire des formes récurrentes, révélant des régularités dans la structure et dans l'organisation de l'action. Mais nos recherches s'inscrivent aussi dans une perspective « transformative » en cela que des visées de

conception d'aides à l'action et à la formation (des enseignants d'EP et des entraîneurs) sont posées au point de départ des recherches, et en orientent le cours.

Cette double visée « épistémique » et « transformative » (Schwartz, 1997) traduit une position épistémologique particulière. D'une part, elle est au cœur de l'élaboration de l'objet et des catégories d'analyse de l'activité : les pratiques sont étudiées à un niveau qui produit, non seulement une description et une explication valide de leur dimension vécue, mais aussi des orientations pour la conception d'aides. D'autre part, elle est une condition importante de la viabilité de la collaboration chercheur-praticien : elle favorise l'émergence d'un espace de collaboration et de compréhension mutuelle respectant fondamentalement l'expérience vécue par le praticien dans l'accomplissement de son travail (Durand, Arzel et Saury, 1998).

Les conditions de la collaboration praticiens-chercheurs

Conduire une recherche qui engage les praticiens à dévoiler leur expérience soulève d'importantes questions éthiques, méthodologiques et pratiques. De quelle manière l'irruption de chercheurs dans l'intimité des classes, des gymnases ou des stades peut-elle permettre d'approcher avec respect l'engagement des acteurs, de comprendre le sens de ce qui se joue dans leurs interactions et « dramatiques d'usage de soi » (Schwartz, 1997) ? À quelles conditions une telle intrusion, qui perturbe et transforme *de facto* les situations de travail, peut-elle être viable et durable ? Dans les recherches que nous avons conduites, ces conditions ont été anticipées, et posées *a priori*, mais souvent aussi élaborées et ajustées de façon singulière au cours de l'histoire même de la collaboration du chercheur avec les professionnels. Elles renvoient à trois idées forces : (a) l'intégration authentique du chercheur dans la communauté de pratique, (b) le respect fondamental des exigences de la pratique, (c) le postulat d'une relative opacité des pratiques.

La notion d'intégration authentique du chercheur dans la communauté de pratique agrège d'abord un ensemble de conditions classiques en analyse du travail : une familiarité avec la culture, le langage professionnel et les contraintes propres aux situations étudiées ; une collabora-

tion s'organisant dans la durée, permettant l'enrichissement progressif d'une histoire partagée et le développement d'une confiance mutuelle, etc. Mais cette intégration suppose aussi que le chercheur refuse toute position « d'exterritorialité » (Schwartz, 1997), et qu'il s'engage pleinement dans la situation sociale qu'il étudie. Il s'agit de concevoir la recherche comme une activité collective située, mêlant conjointement des préoccupations scientifiques (la compréhension de l'activité) et professionnelles (sa transformation possible). Cependant, tout en manifestant cette « solidarité pratique », le chercheur se doit aussi de garder une « distance conceptuelle » permettant de penser et concevoir les activités et situations professionnelles à des fins de recherche. Cette posture particulière consiste pour le chercheur, par exemple lorsqu'il est engagé dans un dialogue avec le praticien, à adopter simultanément une attitude d'implication et de distance : mettre en suspens ses propres cadres de perception et de jugement pour écouter le praticien, et comprendre comment celui-ci définit son travail ; contraindre dans le même temps le praticien à décrire avec précision son action, en fonction de catégories de description déterminées par la référence à une théorie de l'action.

Le respect fondamental des exigences de la pratique caractérise le cadre contractuel dans lequel la collaboration praticien-chercheur nous semble pouvoir se développer de façon durable et viable. Cela induit des conditions méthodologiques particulières dont la plus importante est que la collaboration ne doit jamais s'écarter du souci de toujours viser, *en premier lieu*, à préserver le cours de la pratique et à aider les praticiens sous des formes diverses et dans des temporalités variées. Par exemple, dans le cadre de nos recherches, le chercheur essaie toujours d'adapter ses procédures et dispositifs de recherche pour ne pas gêner les enseignants et les entraîneurs dans l'accomplissement de leur travail. De même, le praticien peut à tout moment renégocier les conditions de sa collaboration avec le chercheur, et même, le cas échéant, interrompre celle-ci.

Le postulat d'une opacité des pratiques est une condition relative à la « précaution » dont doit se munir le chercheur pour approcher l'activité de praticiens, en particulier lorsqu'il est expert du domaine étudié. Il s'agit en quelque sorte d'approcher les pratiques comme étant énigmatiques,

bien qu'on en soit familier ou même « spécialiste », et de ne jamais faire l'économie d'une enquête minutieuse, et d'une attention à des détails jugés insignifiants de prime abord. Il s'agit de faire « l'effort de rendre l'action observée étrange mais pas étrangère, ou "anthropologiquement étrange" : faire en sorte que ce qui est évident ne soit plus évident, que ce qui va de soi n'aille plus de soi » (Durand, 2000, p. 20).

Considérations méthodologiques : élaboration d'un « observatoire » de l'agir professionnel

Les dispositifs d'enquête et les catégories d'analyse, construits à partir du cadre théorique, forment « l'observatoire » (Milner, 1989) du travail des praticiens : leur activité est étudiée à deux niveaux : (a) au niveau comportemental, c'est-à-dire celui de sa réalisation au plan corporel, verbal, spatial et temporel ; (b) au niveau significatif, c'est-à-dire celui du sens qu'elle a pour l'acteur et des connaissances qu'il mobilise pour agir. Selon les objectifs particuliers des recherches engagées, certaines composantes de l'action sont analysées de façon privilégiée (par exemple, la dimension corporelle des communications dans l'étude sur l'enseignement de la natation présentée ci-après).

La méthode d'observation et d'enquête utilisée est largement inspirée de travaux de psychologie du travail et d'ergonomie cognitive (Clot, 1995, 1999 ; Theureau, 1992 ; Vermersch, 1994). Elle est conçue de façon à recueillir trois sortes de matériaux empiriques : (a) des enregistrements audio et vidéo continus des comportements et communications des enseignants et élèves en classe, et des entraîneurs et athlètes en compétition ; (b) des enregistrements d'entretiens d'auto-confrontation conduits *a posteriori* avec les acteurs : confrontés aux enregistrements vidéo de leurs interventions, ceux-ci sont invités à expliciter leur activité, à faire un récit à la première personne de leurs actions, communications, préoccupations, interprétations et sentiments ; (c) des notes ethnographiques jugées pertinentes pour documenter la compréhension de l'activité des praticiens (2).

Nous présentons, par l'exemple d'éléments partiels tirés de deux recherches empiriques, comment il est possible de repérer des dimensions structurantes (et en partie invariantes ou typiques) de l'activité, au niveau où elle est significative

pour les acteurs eux-mêmes. La première recherche choisie était centrée sur l'étude de l'activité de guidage par l'enseignant des apprentissages des élèves, au cours de leçons de natation en EP (Gal-Petitfaux, 2000), la deuxième sur les modalités d'intervention d'entraîneurs experts de voile lors de leurs interactions pré-compétitives et post-compétitives avec les athlètes (Saury, 1998).

L'EXEMPLE D'UNE RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT : L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS D'EP DANS LE GUIDAGE DES APPRENTISSAGES EN NATATION

L'étude avait pour but d'analyser les actes de communication par lesquels les enseignants d'EP régulent l'activité d'apprentissage des élèves en natation (Gal-Petitfaux, 2000). Ces actes ont été étudiés au niveau de leur réalisation gestuelle et spatio-temporelle, et de leur signification pour l'enseignant. Douze enseignants d'EP expérimentés ont participé à l'étude. Ils exerçaient dans des conditions similaires : (a) piscine de 25 mètres, divisée en 4 ou 5 couloirs de nage ; (b) élèves débrouillés nageant en « file indienne », selon un circuit en épingle à cheveux ; (c) un ou deux couloirs de nage utilisés, et situés sur un bord latéral de la piscine.

L'observatoire mis en œuvre a permis l'enregistrement audiovisuel des comportements des enseignants (contenus des communications, placements, gestes), et le recueil de leurs récits d'auto-confrontation. Une analyse compréhensive de ces données a consisté à mettre en évidence les structures typiques des modes de communication des enseignants, au niveau de leur organisation comportementale et de leur signification pour eux.

Les résultats montrent que l'intervention de l'enseignant est structurée en séquences d'interaction récurrentes, reflétant des modes typiques de communication envers les élèves. Après avoir expliqué le travail aux élèves en bout de bassin, et une fois qu'ils se sont élancés en file indienne dans le couloir, l'enseignant s'engage dans une phase de « supervision et de régulation de leur activité d'apprentissage ». À cette fin, il se place sur le bord latéral de la piscine, de profil par rapport aux élèves, et délivre des feedback correctifs

pendant qu'ils nagent. Il agit alors alternativement selon trois formes typiques de régulation, que nous avons qualifiées de régulation par « flash », « suivi » et « arrêt ».

Lors des séquences qualifiées de régulation par « flash », son intention principale est de corriger rapidement un maximum d'élèves en les apostrophant à leur passage dans la ligne d'eau. Depuis le bord latéral, il les corrige individuellement par des corrections de détails, qui ont deux fonctions principales : (a) phatique : il cherche, par des communications brèves, à entretenir le contact visuel et auditif avec les élèves pour les maintenir au travail, et relancer ceux qui s'arrêtent et qui risquent de provoquer des bouchons dans le couloir ; (b) informative : en même temps, il corrige rapidement les élèves, sans les arrêter, lorsqu'ils passent devant lui, à ses pieds ou dans un espace très proche. Il rappelle les consignes si elles ne sont pas respectées et corrige les problèmes qu'il juge solubles sur-le-champ. Ses corrections lacunaires de type « flash » sont des injonctions : « souffle dans l'eau », « allonge-toi », « tourne la tête », etc. et, pour les délivrer, il exploite le passage des élèves dans la file et les intervalles les séparant comme des « fenêtres » de communication. L'extrait de leçon suivant, et d'auto-confrontation entre l'enseignant (EN) et le chercheur (CH), illustre une séquence « flash ».

Communications de EN pendant la leçon	Auto-confrontation
31'10 - Rémi, on souffle dans l'eau, le nez dedans ! Le nez dedans !	CH : Là, j'ai remarqué que tu corriges souvent les élèves ?
31'20 - Souffle dans l'eau, c'est bien ! Allonge-toi bien !	EN : Oui, bien je regarde chaque fois qu'il y en a qui passent. J'essaie de repérer... chaque fois qu'ils passent devant moi. Tu vois, là, ça n'arrête pas, ça défile tout le temps. Dès que j'en vois un, j'essaie de le corriger (...).
31'30 - Souffle dans l'eau Nordine !	Ah, je suis bien occupé ! Je vais au plus vite quoi, je dis ce qui ne va pas et je passe à un autre.
32'00 - Respire régulièrement, Pierre. Pas devant. Tourne la tête sur le côté !	
32'20 - Tu souffles dans l'eau, Yohann ! Sur le côté la tête !	

Lors des séquences qualifiées de régulation par « suivi », l'enseignant a pour intention principale de suivre le déplacement d'un élève afin de l'accompagner dans son effort, le corriger et évaluer immédiatement les transformations qu'il opère. Il

le suit quand celui-ci montre une difficulté assez importante pour nager. Il l'accompagne en marchant sur le bord, à sa hauteur et à sa vitesse : il se tourne et se penche vers lui pour maintenir une proximité de communication ; il lui signifie qu'il le regarde, le motive, le corrige, le suit jusqu'à obtenir une transformation. Ses corrections sont des répétitions d'encouragements ou d'injonctions qui marquent une insistance et qui sont délivrées tout au long du suivi : elles sont nettement orientées vers l'apprentissage, le contrôle de la classe étant au second plan. L'extrait de leçon et d'auto-confrontation, suivant, illustre une séquence « suivi ».

Communications de EN pendant la leçon	Auto-confrontation
Allez Elodie, on ne s'arrête pas. On enchaîne... Tiens ta planche devant, devant, encore... Allonge devant. Allez, avec les jambes maintenant. N'arrête pas ! Enchaîne. Non, tu fais ça, regarde, tu fais ça...	CH : Et là, tu sens la nécessité de rester avec elle ? EN : Oui, c'est pour la relancer, allez, hop ! On y va, on avance ! On avance ensemble ! (...). Puis, je voyais qu'elle peinait là ! Elle n'y arrivait pas ! (...). Donc, c'est pour ça que j'insiste...

Lors des séquences qualifiées de régulation par « arrêt », l'enseignant a pour intention principale d'arrêter un élève dans son déplacement, à l'écart de la file indienne, pour lui expliquer les raisons de son problème et lui proposer une régulation. C'est lorsqu'il juge une difficulté importante chez l'élève et urgente à corriger, qu'il stoppe son déplacement sans délai, le plus fréquemment à l'extrémité du couloir. Il crée un espace intime de dialogue : il se penche vers lui, s'accroupit ou se met à genoux, pour maintenir la proximité d'une communication privée. Il prend le temps de lui donner des explications riches et adaptées à son problème : il lui transmet des principes de natation, reprend certaines « bases », et le questionne parfois pour qu'il analyse sa propre action. L'extrait de leçon et d'auto-confrontation, ci-contre, illustre une séquence « arrêt ».

Cette étude montre que l'activité par laquelle les enseignants régulent l'activité d'apprentissage des élèves en natation comporte une structure typique de signification et d'organisation comportementale. Les enseignants adaptent leur façon de corriger la prestation des élèves en fonction de

Communications de EN pendant la leçon	Auto-confrontation
Arrête-toi, là ! Il y a quelque chose qui ne va pas. Bon, alors, la tête... tu n'arrives pas bien à respirer, hein ? Regarde... je souffle et je tourne la tête de côté en regardant en arrière... en gardant toujours une oreille dans l'eau pour regarder derrière. Ok ? Il ne faut pas relever la tête sinon tu te redresses et tu te fatigues... ça ne doit pas être un effort de respirer, c'est juste tourner la tête sur le côté, d'accord ?	CH : Qu'est-ce qui fait, là, que tu l'arrêtes ? EN : Elle n'arrivait pas bien à respirer (...). Elle avait la tête dehors et les bras qui ne sortaient pas (...). J'ai vu que c'était trop difficile pour elle. Donc, on reprend l'exercice de respiration (...). Pour qu'elle reparte sur de bonnes bases, qu'elle ait bien compris le principe.

la gravité du problème qu'ils jugent chez eux, notamment en ajustant leur engagement corporel, leur position spatiale ainsi que la forme et le contenu de leurs communications. Ainsi, les savoirs qu'ils mobilisent pour traiter les problèmes des élèves sont intimement liés, d'une part, à l'importance du problème reconnu *in situ* et à l'urgence de son traitement, d'autre part aux opportunités de rencontre avec les élèves lors de leur déplacement en file indienne.

L'EXEMPLE D'UNE RECHERCHE EN ENTRAÎNEMENT : L'INTERVENTION D'ENTRAÎNEURS EXPERTS DE VOILE LORS DE LEURS INTERACTIONS PRÉ-COMPÉTITIVES ET POST-COMPÉTITIVES AVEC LES ATHLÈTES

Cette recherche visait à analyser l'activité d'entraîneurs chargés de la préparation des équipes de France, en vue des Jeux Olympiques d'Atlanta. Il s'agissait plus particulièrement de caractériser la façon dont ils agissaient pour aider les athlètes lors des deux moments les plus importants de leur collaboration en compétition : la période précédant le départ d'une manche de régates, et la période qui suit l'arrivée d'une manche (dans le cas où une autre manche est disputée juste après) (3). L'enjeu était plus globalement de renforcer l'activité réflexive au sein du groupe des entraîneurs olympiques, dans une perspective de formation et d'optimisation de leurs interventions. Nous avons conduit cette recherche en étant nous-mêmes intégrés plusieurs années durant dans le dispositif de la préparation olympique au

double titre de « chercheur » et de « conseiller » auprès des entraîneurs (Saury, 1998).

L'action de cinq entraîneurs a été étudiée au cours d'épreuves internationales. Leurs comportements ainsi que les communications entraîneurs-athlètes ont été enregistrés intégralement en vidéo lors de cinquante périodes pré-compétitives et post-compétitives. Vingt-deux périodes ont fait l'objet d'entretiens d'auto-confrontation. Ces données, intégralement transcrites, ont été analysées en référence aux catégories du cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 1992).

L'analyse du cours d'action des entraîneurs met en évidence des régularités dans l'organisation de leurs actions, notamment sous la forme de phases typiques d'interaction avec les athlètes. À titre d'exemple, nous détaillerons l'une de ces phases d'interaction, que nous avons caractérisée en termes de « macro-séquence » au terme de l'analyse. Cette macro-séquence débute juste après l'arrivée d'une régates. La préoccupation globale de l'entraîneur est d'analyser avec chacun des athlètes de son équipe les événements ou problèmes significatifs que ceux-ci ont rencontrés dans la régates écoulée, afin de préparer plus efficacement la régates suivante. Cette macro-séquence est composée de quatre séquences (4).

Lors de la première séquence, l'entraîneur cherche à engager la discussion sur un thème particulier qu'il juge saillant. Dans l'extrait ci-dessous, il s'adresse à un athlète venant de réaliser une performance très décevante : il tente d'orienter la discussion sur sa stratégie lors du premier bord de la régates, dont il pense (en se rappelant un scénario similaire déjà vécu dans une régates précédente) qu'elle a déterminé sa contre-performance.

Communications entraîneur-athlète	Auto-confrontation entraîneur
ENT : Alors ? ... C'est marquant parce que je me souviens d'une manche où tu étais comme ça là-bas, dans le trou là-bas, scotché... Il n'y avait plus de vent là-bas ?	ENT : Pendant la manche, quand j'ai regardé avec les jumelles et que je l'ai vu là-bas au fond complètement, je me souvenais très bien avoir eu la même image... C'était à Hyères, à Porquerolles pareil, même situation de vent, il avait tiré [un bord] de ce côté et il ne s'en était pas sorti.

Lors de la deuxième séquence, l'entraîneur tente de faire expliciter sa propre interprétation par l'athlète. Percevant que l'athlète ne partage manifestement pas la même interprétation que lui, il se met à le questionner afin de mieux connaître sa propre appréhension de la régates.

Communications entraîneur-athlète	Auto-confrontation entraîneur
ATH : Oh s'il n'y avait que ça... non c'est... ENT : Qu'est-ce qu'il y avait d'autre ? ATH : Ben... Mauvais départ... Au départ, j'ai bordé et il ne s'est rien passé ! ENT : Mais pourquoi il ne s'est rien passé ? Tu étais où ? En milieu de ligne ?	ENT : C'est pour comprendre comment il a été amené à prendre ce mauvais départ, pourquoi il s'est trouvé là... Moi c'est une observation finale que je fais, mais j'ai pas les détails, l'historique de son truc... Ça il n'y a que lui qui peut me le dire...

Lors de la troisième séquence, l'entraîneur cherche à confronter son point de vue avec celui de l'athlète, notamment lorsqu'une divergence apparaît, comme c'est le cas dans cet exemple : pour lui, la contre-performance est essentiellement due à un mauvais départ ; pour l'athlète, en revanche, elle repose sur une défection de son matériel (le gréement), hypothèse rejetée de prime abord par l'entraîneur car l'athlète avait remporté la première régates avec le même matériel, dans des conditions de vent jugées comparables.

Communications entraîneur-athlète	Auto-confrontation entraîneur
ATH : Au niveau du gréement... en haut ça ne va pas du tout quoi ! ENT : Oh !... oh ! (manifeste ostensiblement sa surprise)... Ben à la première c'était pareil non ? ATH : Oh non... il n'y avait rien à la deuxième, il n'y avait pas de vent... ENT : Ben il y avait quoi... deux nœuds de plus à la première ? Oh il y avait... il y avait un peu moins ouais...	ENT : A la première manche il était très content de sa vitesse... on avait noté... 6-10 nœuds, il est revenu ravi (il a gagné la régates)... Il revient à la deuxième, et là catastrophe « Ça ne marche plus... » J'étais surpris... Moi ça m'étonne de penser que le gréement peut marcher de 6 à 8 nœuds et qu'à partir de 8 nœuds il ne marche plus. A ce moment là... je n'y crois pas trop parce que... bon je le connais, des fois il... il exagère un peu tu vois... Je relativise un peu quoi... (...) Ça m'énerve parce qu'en fait il rate le départ... Bon ça, ça me paraît plus important.

Lors de la quatrième séquence, l'entraîneur s'engage dans la construction d'une interprétation partagée des événements avec l'athlète, sur la base de leurs points de vue respectifs. En dépit de sa divergence initiale, il cherche à comprendre le point de vue et l'interprétation de l'athlète, en admettant que l'expérience de ce dernier doit être prise au sérieux.

Communications entraîneur-athlète	Auto-confrontation entraîneur
<p>ENT : Ça casse où ?</p> <p>ATH : Ben ça casse à... la marque 7 là (montre le gréement) et si ça remonte [le vent] d'encore deux nœuds je peux border plus...</p> <p>ENT : La marque numéro 7 c'est laquelle ?</p> <p>ATH : Celle du haut... du haut (désigne du doigt la marque 7 à l'entraîneur).</p> <p>ENT : (observe le gréement silencieusement).</p>	<p>ENT : Bon puis après je voulais savoir ce qu'il me disait, je voulais comprendre... Il m'a montré les marques, il disait qu'il y avait un excès de tissu au-dessus de la marque 7. Moi je cherche à imaginer... effectivement ce qu'il peut y avoir de différent [entre les deux régates] qui fasse que ça casse et que ça bloque en haut quoi... Je me suis dit bon il doit quand même..., il y a une part de vrai...</p>

La comparaison des vingt-deux cours d'action analysés dans cette recherche montre que cette séquence d'interaction présente une structure typique, reconnaissable dans de multiples autres situations : elle est l'une des occurrences singulières d'une macro-séquence archétype (« Analyse avec un athlète des événements significatifs de sa régate »). L'analyse de l'ensemble du corpus a ainsi permis de construire un modèle de l'activité des entraîneurs olympiques, comprenant 17 structures archétypes (Saury, 1998).

RETOMBÉES « EPISTÉMIQUES » ET « TRANSFORMATIVES » DES RECHERCHES

Il s'agit de montrer ici comment les deux études précédentes peuvent contribuer : a) à théoriser l'activité d'enseignement de l'EP et d'entraînement en sport ; b) à reconsidérer la nature des liens entre la recherche et la conception d'aides à l'action et à la formation.

Contributions à une anthropologie cognitive de l'intervention en EP et en sport

Les deux exemples d'étude présentés auraient un intérêt épistémique réduit s'ils se limitaient à la simple description – fût-elle détaillée – d'événements singuliers. Leur intérêt réside en ceci qu'ils offrent la possibilité de comparer systématiquement les formes d'organisation de l'action des enseignants, et des entraîneurs, dans différentes situations. Les modalités de communication des enseignants d'EP avec leurs élèves en natation et les modalités typiques d'interaction des entraîneurs experts en voile avec leurs athlètes peuvent être considérées comme des « formes totalisantes qui se détachent sur un fond, émergeant de couplages locaux » (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Ces formes sont complexes et émergent de l'interaction de multiples variables.

Chez les enseignants d'EP en natation, elles articulent d'une façon dynamique leur intention de faire apprendre les élèves, la nécessité de contrôler l'engagement de l'ensemble de la classe, le niveau sonore dans la piscine et la nécessité d'être proche des élèves pour communiquer, la difficulté de communiquer alors que l'on nage, les conceptions de l'apprentissage, etc. Elles agrègent également de façon synchrétique toutes les dimensions de l'acte éducatif : les contenus enseignés, la relation pédagogique, la gestion de la classe, les conditions environnementales (spatiales et acoustiques), la docilité et/ou l'adhésion des élèves aux propositions de l'enseignant, leur degré de participation, etc.

Chez les entraîneurs olympiques de voile, les structures du cours d'action des entraîneurs sont également des formes complexes : elles se rattachent à des emplans temporels plus ou moins larges de la collaboration avec les athlètes ; elles tiennent compte de l'histoire de la relation de l'entraîneur avec chacun des athlètes, des circonstances locales de la compétition, des enjeux de la compétition, de la dynamique au sein de l'équipe, de « l'intrigue » locale d'une interaction avec un athlète à la suite d'un événement particulier (comme dans l'exemple présenté).

Cependant, bien qu'elles émergent toujours de couplages locaux et en dépit de leur singularité et de leur sensibilité aux circonstances, certaines de ces formes réparables dans l'organisation des actions des enseignants d'EP et des entraîneurs présentent un caractère typique et récurrent. La

comparaison systématique de l'activité d'enseignants ou d'entraîneurs dans des situations variées permet de mettre en évidence ce que nous avons qualifié de « structures archétypes » (Theureau, 1992) : il s'agit de formes récurrentes d'organisation de l'action au sein d'une communauté professionnelle, présentant des traits reconnaissables, à l'instar des « séquences de régulation » par « flash », « suivi » et « arrêt » chez les enseignants d'EP au cours de leçons de natation, et de la macro-séquence « Analyse avec un athlète des événements significatifs de sa régata » chez les entraîneurs de voile.

Le dévoilement de ces structures archétypes contribue à une anthropologie cognitive de l'intervention en EP et en sport, car d'une part, il traduit une part de la culture professionnelle de ces intervenants, et d'autre part, il offre des catégories pertinentes pour procéder à une comparaison armée de pratiques d'intervention pédagogique et de situations professionnelles variées dans le champ des activités physiques et sportives.

Recherche et conception d'aides à l'action et à la formation

Deux formes d'articulation entre la recherche et la conception d'aides pour la transformation des situations ressortent particulièrement des études que nous avons menées : a) l'ouverture de nouveaux « possibles » pour l'action et pour la formation, et b) un enrichissement cognitif et réflexif au service d'une dynamique de professionnalisation.

L'étude présentée sur l'enseignement de la natation offre la possibilité d'aider les enseignants dans le cadre de leur travail, et aussi d'enrichir les activités de formation des enseignants. Par exemple, les résultats aident à comprendre que les enseignants expérimentés ajustent en permanence leur activité de guidage des apprentissages des élèves en fonction d'une part, des contraintes acoustiques et spatiales rencontrées et d'autre part, des priorités qu'ils jugent nécessaires quant aux régulations à faire. Ces ajustements ne sont pas aléatoires ni radicalement singuliers ; ils comportent une organisation typique qui révèle manifestement des capacités d'adaptation écologiques efficaces chez les enseignants. Par exemple, les régulations par « flash » ou « suivi » ont une efficacité maximale quand, pour ces derniers, elles permettent de surveiller et maintenir la classe au travail, tout en régulant les difficultés personnelles

des élèves avec équité de traitement. De même, les régulations par « arrêt » sont efficaces lorsque l'enseignant est libéré ponctuellement de la surveillance de la classe pour s'occuper pleinement d'un élève. Les résultats de la recherche sur l'action des entraîneurs de voile ont également ouvert des possibles nouveaux, en stimulant notamment la réflexion de rénovation des formations d'entraîneurs. Par exemple, quatre « concepts directeurs » ont été introduits dans les stratégies de formation de la Fédération Française de Voile : le développement de compétences de « délimitation de problèmes » et de « coopération » avec les athlètes, de compétences de « planification située », et l'engagement des entraîneurs dans une « pratique réflexive ».

La conduite de ces recherches a permis également de générer deux sortes d'aides relatives à un enrichissement cognitif et réflexif pour les praticiens : une aide à l'objectivation de l'action, et une aide à la prise de conscience d'aspects implicites de l'activité. D'une part, des possibilités nouvelles d'objectivation de l'expérience ont été permises par le dispositif d'observation participante utilisé, contribuant à produire un ensemble d'artefacts nouveaux au service des professionnels : les enregistrements vidéo, les transcriptions de leurs dialogues d'auto-confrontation, les résultats, publications et comptes rendus de recherche, les présentations d'études de cas, etc. Ces artefacts permettent de « suspendre » le temps de la pratique, de « fixer » les actions, d'en laisser une trace, et de stimuler et d'instrumenter la réflexivité. D'autre part, l'engagement des professionnels dans une pratique réflexive (Schön, 1983) lors de l'auto-confrontation constitue une aide à la prise de conscience d'aspects implicites de l'activité, au partage et à la transmission sociale d'aspects structurants et signifiants relatifs aux pratiques. Notons que les pratiques d'explicitation sont à cet égard communément utilisées dans des contextes de formation professionnelle (Vermersch, 1994), particulièrement dans la formation des enseignants (Durand, 1996) ou comme outil d'intervention auprès de sportifs (Sève, 2000).

CONCLUSION

Cet article plaide pour le développement d'une anthropologie cognitive de l'expérience professionnelle à partir d'une analyse fine et comparée

des modalités d'intervention de praticiens engagés dans des situations particulières. Les organisateurs signifiants et typiques des activités, révélés dans un type de situation, incitent à questionner, par comparaison, l'intervention dans d'autres situations. Ce projet de recherche sur les dimensions anthropologiques de pratiques professionnelles nous semble envisageable, d'un point de vue scientifique, à condition d'accepter trois considérations théoriques et méthodologiques (garantissant que la comparaison de tels exemples ne soit pas purement anecdotique ou métaphorique) : (a) fonder l'analyse sur une théorie de l'action humaine, (b) analyser les actions et situations à partir d'un niveau fin de description, et (c) comparer les formes d'organisation intrinsèque de l'action. Le développement d'une anthropologie cognitive de l'intervention peut

ouvrir à nos yeux, grâce aux riches « échanges interculturels » qu'il suppose, des perspectives fécondes d'innovation en matière de conception d'aides au travail, et de formations professionnalisantes aux métiers d'entraîneurs, enseignants et formateurs.

Nathalie Gal-Petitfaux
Laboratoire d'Anthropologie
des Pratiques corporelles
UFR STAPS de Clermont-Ferrand

Jacques Saury
Equipe d'émergence
« Adaptations physiologiques
et psychologiques et leurs interactions
dans les APS »
UFR STAPS de Nantes

NOTES

- (1) Soulignons cependant que ce « primat de l'intrinsèque » relève d'un parti pris qui n'est pas partagé par l'ensemble des recherches en analyse du travail, et qui fait l'objet de débats épistémologiques récurrents (e.g., Clot, 1995 ; Leplat, 1997 ; Theureau, 1992).
- (2) Ces notes consistent en la consignation manuscrite par le chercheur d'éléments de contexte non captés par les enregistrements : horaires, circonstances particulières, événements antérieurs à la situation étudiée, etc.
- (3) Il convient de noter que le règlement des compétitions de voile olympique proscrit toute communication entre l'entraîneur et l'athlète pendant les manches de régates elles-mêmes.
- (4) Les notions de séquence et de macro-séquence traduisent respectivement l'enchaînement séquentiel d'actions ou de séquences d'action dans le cadre d'une préoccupation de niveau plus global.

BIBLIOGRAPHIE

- CLOT Y. (1995). – **Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie.** Paris : La Découverte.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail.** Paris : PUF.
- DESSUS P. (2000). – La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? **Revue française de pédagogie**, n° 133, p. 101-116.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire.** Paris : PUF.
- DURAND M. (2000). – **Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique.** Paris : Revue EPS.
- DURAND M., ARZEL G., SAURY J. (1998). – Recherche et intervention en sport et en éducation physique : réflexion sur les conditions d'un domaine cognitif consensuel. In G. Klein (Ed.), **Quelles sciences pour le sport ?** (p. 149-164). AFRAPS-STAPS.
- GAL-PETITFAUX N. (2000). – **Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'Education Physique et Sportive en situation d'enseignement de la Natation : le cas des situations de nage en « file indienne ».** Thèse non publiée de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- GAL-PETITFAUX N., DURAND M. (2001). – L'enseignement de l'Education physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. **STAPS**, n° 55, p. 79-100.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life.** Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- LEPLAT J. (1997). – **Regards sur l'activité en situation de travail.** Paris : PUF.
- MILNER, J.-C. (1989). – **Introduction à une science du langage.** Paris : Seuil.
- RIA L. (2001). – **Les préoccupations des enseignants débutants en Education physique et sportive.**

- Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation.** Thèse non publiée de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- SALMELA J.H. (1996). – **Great job coach. Getting the edge from proven winners.** Ottawa, ON : Potentium.
- SAURY J. (1998). – **L'action des entraîneurs dans les situations de compétition en voile olympique. Contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement.** Thèse de Doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier I.
- SAURY J., DURAND M., THEUREAU J. (1997). – L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition : étude de cas. Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. **Science et Motricité**, n° 31, p. 21-35.
- SCHÖN D.A. (1983). – **The reflective practitioner.** New York : Basic Book.
- SCHWARTZ Y. (Ed.) (1997). – **Reconnaisances du travail. Pour une approche ergologique.** Paris : PUF.
- SEVE C. (2000). – **Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement.** Thèse non publiée de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- SUCHMAN L. (1987). – **Plans and situated action.** Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- TERSSAC G. de (1992). – **Autonomie dans le travail.** Paris : PUF.
- THEUREAU J. (1992). – **Le cours d'action : analyse sémio-logique.** Essai d'une anthropologie cognitive située. Berne : Peter Lang.
- THEUREAU J. (2000). – Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M. Barbier (Ed.), **L'analyse de la singularité de l'action** (p. 171-211). Paris : PUF.
- VARELA F.J. (1989). – **Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant.** Paris : Le Seuil.
- VERMERSCH P. (1994). – **L'entretien d'explicitation.** Paris : ESF.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 1 - MARS 2002

Marie-Hélène JACQUES

Sociabilité et spatialité des lycéens de terminale :
des pratiques familières aux représentations d'avenir

Pierre BLESSON et Marc DURAND

Une approche plurielle des interactions dans l'entretien du tuteur.
Dynamiques identitaires des conseillers d'orientation-psychologues
et des enseignants

Sabine DE BOSSCHER et Annick DURAND-DELVIGNE

Asymétrie sociale et asymétrie cognitive :
étude de l'opérativité des catégories de sexe

Laurent CAMBON

Désirabilité et utilité sociale, deux composantes de la valeur.
Une exemplification dans l'analyse des activités professionnelles

Elsa EME et Jean-François ROUET

Aspects métacognitifs dans l'apprentissage
de la lecture-compréhension

Sophie MORLAIX

Intérêts et apports de l'analyse des variables latentes
pour le chercheur en sciences sociales : exemple d'application
à l'économie de l'éducation

Abonnement (4 numéros par an) : 2002 **France : 49 Euros**
Étranger : 60 Euros – Vente au numéro : 16 Euros.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

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.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet 75849 Paris cedex 17 France – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

AN ENGLISH SELECTION – 2002, 43, Supplement

ISBN 2-7080-1011-5

**Tragic Choice: a Study of Public controversy
over AIDS Patients Drawing-lots for Treatment**

Sébastien DALGALARRONDO
Philippe URFALINO

Sibling Ties in Adulthood

Emmanuelle CRENNER
Jean-Hugues DÉCHAUX
Nicolas HERPIN

Telephone Sociability Networks

Carole RIVIÈRE

**Intellectual Cohesion and Organizational
Divisions in Science**

Terry SHINN

**Nineteenth-century Biology-inspired
Sociology: a Science of Social “Organization”**

Dominique GUILLO

French Sociology’s Invention of the Peasantry

Henri MENDRAS

The Extent and Significance of Debt Slavery

Alain TESTART

SUBSCRIPTION

Please send order and payment to:

Éditions OPHRYS
Revue Française de Sociologie
BP 87 – GAP cedex France

Tel. (33) 4 92 53 85 72 Fax (22) 4 92 53 35 60
editions.ophrys@wanadoo.fr

Annual subscription 2002

95 € four quarterly issues + the English selection

Single issue 2002

30 € the English selection

La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe :

Vers une analyse en termes d'« action située »

Stefania Casalfiore

À travers un questionnaire à échelles, plus de 3 600 enseignants ont évalué l'importance avec laquelle l'ordre dans la classe, la matière à enseigner et l'engagement des élèves dans la tâche scolaire structurent cinq dimensions de leur activité en classe. Les questions sous-tendant l'étude portaient sur l'agencement des dimensions entre elles et sur l'importance des trois variables précitées dans leur structuration. Deux grandes dimensions de l'activité émergent des analyses. Les variables qui les structurent de façon privilégiée sont différentes d'une dimension à l'autre. Les résultats sont discutés à la lumière d'une approche de l'action située.

Mots-clés : activité des enseignants, action située, intention, structuration.

INTRODUCTION

Plusieurs auteurs ont montré que l'activité des enseignants en classe était soumise à des contraintes extérieures à elle-même intervenant à tous les niveaux du système scolaire (Gauthier, 1997 ; Tardif & Lessard, 1999). Premièrement, les finalités éducatives sont édictées au niveau institutionnel pour guider l'activité des enseignants. Deuxièmement, des contingences environnementales, spatio-temporelles, jouent sur la manière dont l'activité des enseignants se différencie d'un espace à un autre. Enfin, des contraintes liées au contexte micro-social de la classe amènent les enseignants à construire leur activité dans l'ins-

tant, de manière singulière, et en étroite relation avec le milieu dans lequel elle s'inscrit. Ainsi, le caractère interpersonnel de la situation pédagogique construit un environnement interactif spécifique et complexe, contingent et singulier, qui colore l'activité des enseignants d'un ensemble de caractéristiques dont elle devient elle-même tributaire (Casalfiore, 2000). Sa multidimensionnalité, son aspect imprévisible, son caractère public et son historicité (Doyle, 1986) soumettent l'activité des enseignants à une pression temporelle forte. Dès lors, les enseignants sont contraints d'agir dans et pour l'instant donné, et mettent en œuvre des actions dont le statut fonctionnel vise leur efficacité immédiate et locale (Durand, 1996,

1998 ; Casalfiore & Paquay, à paraître). Ces spécificités font de l'activité des enseignants en classe une activité non pas structurée par un but ultime, comme les finalités éducatives, mais une activité régulatrice de l'immédiat, structurée par des objectifs qui ont été définis localement en fonction des éléments saillants perçus au cours de la situation. L'étude présentée dans cet article se penche sur les dimensions de l'activité compte tenu des variables locales susceptibles de les structurer.

DES VARIABLES SUSCEPTIBLES DE STRUCTURER L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS EN CLASSE

Nombre d'études réalisées dans la tradition « processus-produit » ont montré que les comportements des enseignants en classe pouvaient être classés dans deux catégories. La première inclut les comportements dirigés vers la gestion de l'ordre dans la classe. La seconde comprend les comportements destinés à gérer ce qui touche aux contenus scolaires, au travail des élèves et aux procédures d'apprentissage ; bref, à la matière à enseigner (pour une synthèse récente, voir Gauthier, 1997).

Dans son ouvrage *L'enseignement en milieu scolaire*, Durand (1996) relaie une idée déjà examinée dans des travaux antérieurs (Anderson, 1983 ; Brophy, 1983 ; Doyle, 1983, 1986 ; Crahay, 1989, cité dans Durand, 1996). En effet, il suggère que les activités de gestion de l'ordre et de gestion de la matière à enseigner se structurent en fonction d'un nombre limité de variables plus ou moins observables dans la classe. Ces variables constitueraient les organisateurs directs de l'activité : elles sont à la base des objectifs locaux qui orientent le cours de l'activité dans l'instant et déterminent les effets immédiats à produire. Ces objectifs définis localement correspondraient à des représentations opérationnelles des objectifs pédagogiques à atteindre. Ces représentations opérationnelles serviraient de critères pragmatiques à la production d'effets immédiats et agiraient comme des normes de fonctionnement. C'est en référence à ces critères que les enseignants prendraient l'information nécessaire à leur compréhension des événements et qu'ils adapteraient leur action.

Des travaux antérieurs, Durand (1996) relève cinq variables organisatrices de l'activité : 1) l'ordre dans la classe, 2) l'intérêt que les élèves nourrissent pour ce qui se fait en classe, 3) l'engagement actif des élèves dans le travail scolaire, 4) l'apprentissage, 5) le développement global de l'élève. À l'instar de Carver et Scheier (1982), Durand (1996) évoque la possibilité que ces variables soient soumises à une organisation hiérarchique dans la structuration de l'activité. Sans pousser plus loin la réflexion, l'auteur relève au moins deux dimensions sur lesquelles les variables présentent des différences de nature qui illustrent, sinon le caractère hiérarchique, du moins le caractère « successif » des différentes variables. Premièrement, les variables ne sont pas toutes observables avec la même facilité. Les ressources informatives nécessaires à la régulation de l'action, c'est-à-dire les éléments pris en compte pour juger de l'action à mettre en œuvre, ne possèdent pas le même degré d'accessibilité selon qu'on se situe au niveau de l'ordre dans la classe ou au niveau du développement global des élèves. Deuxièmement, les objectifs définis à partir des informations prises sur ces variables s'inscrivent dans des perspectives temporelles plus ou moins étendues selon la variable prise en compte. Les actions menées au niveau de l'ordre dans la classe sont susceptibles de produire des effets immédiats tandis que les actions structurées par des objectifs d'apprentissage ou de développement général visent des effets à plus long-terme.

Dès lors, si l'enseignant peut directement structurer son activité en fonction de l'ordre dans la classe ou en fonction du travail des élèves, il n'en va pas de même en ce qui concerne l'apprentissage et le développement. En effet, ces derniers s'inscrivent dans un processus dynamique non-observable directement et malaisé à appréhender. Les ressources informatives qui s'y rapportent sont difficiles à percevoir et les écarts qui séparent les actions de leurs effets potentiels sont très grands. Peut-être pouvons-nous soutenir l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage et le développement global des élèves « ne peuvent servir à réguler l'action [des enseignants] et sont remplacés par d'autres éléments permettant un contrôle effectif » (Durand, 1996, p. 84). Les autres variables sont davantage observables et plus rapidement modifiables. Elles pourraient donc être privilégiées dans la structuration de l'activité quotidienne et jouer le rôle de référents régulateurs.

LA STRUCTURATION DES DIMENSIONS DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS EN CLASSE : UNE ÉTUDE EMPIRIQUE

Une étude antérieure a confirmé l'importance des cinq variables pré-citées dans la structuration de l'activité quotidienne des enseignants (Casalfoire & De Ketele, à paraître). Elle a aussi montré que les variables les plus structurantes de l'activité renvoyaient aux questions d'ordre dans la classe.

Cette première étude avait considéré l'activité quotidienne des enseignants dans sa globalité, toutes dimensions confondues. L'étude présentée ci-après ré-analyse les données utilisées alors. Cette fois, les *dimensions* de l'activité et leur articulation, compte tenu des variables susceptibles de les structurer, font l'objet d'une attention particulière.

Variables étudiées

Les composantes susceptibles de structurer l'activité des enseignants

La liste des variables organisatrices proposées par Durand (1996) a été affinée sur base d'un pré-test réalisé par entretiens auprès de quelques enseignants (1). Huit variables susceptibles d'intervenir dans la structuration de l'activité des enseignants en classe ont été dégagées :

- la discipline en classe, qui concerne l'obéissance des élèves aux règles de bienséance ;
- l'organisation de la classe, qui a trait aux questions liées à la coordination des interactions et à l'aménagement de l'environnement ;
- l'attention des élèves, qui renvoie à la vigilance des élèves vis-à-vis de ce qui se passe en classe ;
- l'intérêt des élèves, qui concerne la préoccupation qu'ont les élèves pour ce qui se passe en classe. Plus que l'élève attentif, l'élève intéressé se montre concerné par les événements de la classe ;
- le travail des élèves, ou l'exécution des tâches proposées ;
- la co-opération, qui a trait à l'engagement actif, quasi émotionnel des élèves dans les activités scolaires ;
- l'acquisition de la matière par les élèves, qui renvoie au processus d'acquisition lui-même et

aux résultats obtenus par les élèves compte tenu du programme de cours ;

- le sens que les élèves donnent à ce qui se fait en classe, qui concerne plus les éclairages nouveaux dont bénéficient les élèves que les résultats qu'ils produisent.

Dans l'étude antérieure évoquée plus haut, nous avons montré que la discipline, l'organisation et l'attention des élèves renvoyaient à la composante « ordre dans la classe » tandis que le travail des élèves et l'acquisition de la matière renvoyaient à la composante « matière à enseigner ». L'intérêt des élèves, leur co-opération et le sens qu'ils donnent à ce qui se fait en classe s'articulaient autour d'une troisième composante organisatrice de l'activité que nous avons appelé « l'engagement des élèves dans la tâche scolaire » (Casalfoire & De Ketele, à paraître). Cette classification est utilisée dans la construction de scores décrits plus loin.

Les dimensions de l'activité des enseignants retenues dans l'étude

Legendre (1993) renvoie la notion de « pratique » à la mise en œuvre de procédés qu'il définit comme le fait d'*agir* de manière *intentionnelle* dans une situation où surgissent un ou plusieurs *événements interprétés comme un problème* qu'il faut résoudre pour parvenir à un certain *résultat*. Partant de cette définition, cinq dimensions de l'activité ont été retenues a priori. La première renvoie à l'*orientation de la perception* des individus. Elle fait référence à ce vers quoi les individus dirigent leur attention lorsqu'ils sont en situation. Cette dimension a été sélectionnée car nombre d'auteurs accordent une grande importance à la perception des événements qui surgissent dans la situation lorsqu'ils définissent l'activité (Bronfenbrenner, 1981, Gibson, 1986). La deuxième dimension correspond à la *confrontation* des individus-agissants avec *des événements problématiques*. Cette dimension a été distinguée de la première sur une suggestion de Greeno (1994). Citant Gibson (1986), l'auteur rappelle que la chose perçue est tout aussi importante que la perception dans l'activité en cours. La troisième dimension fait référence aux *actions mises en œuvre* au sens courant du terme. Les quatrième et cinquième dimensions renvoient à l'aspect intentionnel de l'action (Searle, 1984, cité par Feldman, 1997). Nous avons situé la première au niveau de la *préoccupation*, définie comme un

état mental connecté à l'activité en cours. Nous avons renvoyé la seconde aux buts qui sous-tendent l'activité en cours, et plus spécifiquement à l'image que les individus se font des *résultats attendus* de l'activité.

Questions explorées

L'objectif de l'analyse est d'examiner la nature des dimensions de l'activité à travers l'exploration de deux questions : 1) Comment les dimensions s'agencent-elles entre elles ? Les cinq dimensions entretiennent-elles des relations étroites ou certaines d'entre elles s'articulent-elles de façon privilégiée ? Leur agencement dépend-il des composantes susceptibles de les structurer ? 2) Les différentes composantes organisatrices structurent-elles toutes les dimensions avec la même importance ?

Instrument de mesure

Un questionnaire (2) visant à évaluer l'importance des *huit* variables organisatrices énoncées plus haut en fonction des *cinq* dimensions de l'activité des enseignants a été administré dans le cadre d'une enquête sur le métier d'enseignant auprès de professeurs issus d'établissements secondaires du réseau libre de la Communauté française de Belgique (Maroy, à paraître). 3 616 enseignants ont rempli le questionnaire. Les enseignants devaient choisir une de leurs classes et penser à une des dernières leçons qu'ils y avaient données. À partir de la consigne générique « vous vous voyez en train de donner cours », les enseignants devaient répondre à cinq questions. Chacune renvoyait à une des cinq dimensions à partir desquelles l'activité des enseignants en classe a été définie ici. La dimension « Orientation de la perception » a été investiguée à travers la question « À quoi faites-vous attention ? Vous regardez si ... ». La dimension « Confrontation à des événements problématiques » a été opérationnalisée à travers la question « À quoi êtes-vous confrontés ? » ; la dimension « Intervention », à travers la question « Face à quoi ressentez-vous la nécessité d'intervenir ? » ; la dimension « Préoccupation », par la question « De quoi vous préoccupez-vous ? ». Enfin, la dimension « Résultats souhaités » a été approchée à travers la question « Que voulez-vous obtenir ? ».

Huit items étaient présentés sous chacune des cinq questions. Ceux-ci renvoyaient aux huit variables susceptibles de structurer l'activité des enseignants en classe. Par exemple, sous la question « À quoi faites-vous attention ? Vous regardez si ... », la variable « discipline en classe » a été opérationnalisée par l'item a) les élèves ne bavardent pas entre eux ; la variable « organisation de la classe » par l'item e) les élèves ont leurs affaires et sont bien installés pour écouter et travailler ; la variable « travail des élèves » par l'item c) les élèves exécutent les tâches que vous leur proposez, etc. En tout, 40 items étaient proposés. Les enseignants évaluaient chacun d'eux sur une échelle à six points destinée à mesurer la fréquence – le degré d'importance – avec laquelle chaque variable structurait les dimensions de leur activité (1 = rarement ; 6 = fréquemment).

Plusieurs types de scores (3) ont été générés et utilisés dans le traitement des données. Cinq scores généraux ont d'abord été calculés. Chacun d'eux était construit sur base de la moyenne des scores aux huit items présentés sous chacune des cinq questions respectivement. Le premier des cinq scores correspond à l'importance avec laquelle la dimension « Orientation de la perception » est structurée par les variables organisatrices, toutes variables confondues. Le deuxième score correspond à l'importance avec laquelle la dimension « Confrontation aux événements problématiques » est structurée par les variables organisatrices, toutes variables confondues, etc. 3 x 5 autres scores ont été calculés selon une procédure similaire. Ils reflètent les scores aux différentes dimensions calculés pour les trois composantes – Ordre dans la classe, Matière à enseigner et Engagement des élèves dans la tâche scolaire – séparément. Les scores pour chaque composante ont été construits sur base de la moyenne des scores aux items qui correspondent aux variables renvoyant à chacune des composantes, tel que cela a été précisé plus haut, dans le point relatif à la description des variables.

Résultats

L'articulation des dimensions de l'activité entre elles

L'agencement des cinq dimensions de l'activité entre elles a été examiné globalement et en fonc-

**Tableau 1. – Analyse factorielle
(composantes principales - rotation Varimax)
sur les scores généraux aux dimensions de l'activité**

Dimensions		Facteur 1	Facteur 2
Perception	(alpha =.79) (1)	806*	.032
Confrontation	(alpha =.84)	-.029	.920*
Intervention	(alpha =.81)	321	.833*
Préoccupation	(alpha =.79)	894*	.184
Résultats souhaités	(alpha =.87)	891*	.149
Variance expliquée		47 %	31 %

(1) Coefficient de cohérence interne – alpha de Cronbach N = 3616.

Tableau 2. – Relations entre les scores généraux aux cinq dimensions de l'activité (1) (2)

	Perception	Confrontation	Intervention	Préoccupation
Perception	-	-	-	-
Confrontation	.06	-	-	-
Intervention	.27	.62**	-	-
Préoccupation	.61**	.14	.42*	-
Résultats souhaités	.57**	.14	.37*	.81**

(1) Coefficients de corrélation B-Pearson N = 3616.

(2) Tous les coefficients sont significatifs à $p < .001$. Les coefficients marqués * sont les coefficients $> .30$; les coefficients marqués ** sont les coefficients $> .50$.

tion des trois composantes susceptibles de les structurer. Quatre analyses factorielles ont donc été menées. L'analyse factorielle menée sur les scores généraux reflétant les résultats des analyses sur les scores spécifiques, seule l'analyse concernant les scores généraux est présentée ci-dessus (tableau 1).

Les analyses factorielles ont fait émerger deux facteurs. Le tableau 1 montre comment les cinq dimensions s'articulent autour de ces derniers. Quelles que soient les composantes susceptibles de structurer ces dimensions, la dimension « Confrontation aux événements de la classe » et la dimension « Intervention » semblent aller de pair ; les trois autres dimensions « Orientation de la perception », « Préoccupation » et « Résultats souhaités » s'associant pour construire le second facteur.

Les coefficients de corrélation calculés entre les cinq scores généraux (tableau 2) confirment l'or-

ganisation structurelle qui se dégage des analyses factorielles, avec une nuance toutefois. En effet, l'on remarque que la dimension « Intervention » s'associe, certes moins fortement mais néanmoins de manière significative, à la dimension « Préoccupation », à la dimension « Résultats souhaités » et, dans une moindre mesure, à la dimension « Orientation de la perception ». Le tableau 3 montre que ce constat vaut surtout lorsque les dimensions sont structurées au niveau de l'ordre dans la classe.

Les résultats présentés ici nous apprennent que l'importance prise par des questions liées à l'ordre dans la classe, la matière ou l'engagement des élèves dans la structuration des interventions des enseignants est associée de façon privilégiée à l'importance avec laquelle les enseignants sont confrontés à des problèmes de ce genre ; et ce, relativement plus qu'à l'importance que ces questions prennent au niveau des préoccupations des

Tableau 3. – Relations entre les scores aux cinq dimensions en fonction des trois composantes susceptibles de les structurer (1) (2)

	Relation entre Intervention et ...			
	Perception	Préoccupation	Résultats souhaités	Confrontation
Ordre	.34*	.44*	.38*	.58**
Matière	.20	.33*	.28	.36*
Engagement	.14	.27	.24	.44*

Coefficients de corrélation B-Pearson N = 3616.

Tous les coefficients sont significatifs à $p < .001$. Les coefficients marqués * sont les coefficients $> .30$. Les coefficients marqués** sont les coefficients $> .50$.

Tableau 4. – Relations entre les scores aux dimensions intentionnelle et opérative de l'activité : globalement et en fonction des composantes susceptibles de les structurer

		Dimension intentionnelle de l'activité			
		Global	Ordre	Matière	Engagement
Dimension opérative de l'activité	Global	30	–	–	–
	Ordre	–	.42*	.21	.15
	Matière	–	.27	.23	.13
	Engagement	–	.19	.12	.14

(1) Coefficients de corrélation B-Pearson N = 3616.

(2) Tous les coefficients sont significatifs à $p < .001$. Les coefficients marqués * sont les coefficients $> .30$. Les coefficients marqués ** sont les coefficients $> .50$.

enseignants ou au niveau de ce sur quoi ils portent leur attention.

Le constat selon lequel les dimensions de l'activité s'organisent en deux groupes nous a conduit à calculer plusieurs nouveaux scores. Le premier score correspond à la moyenne des scores aux items présentés sous les trois questions renvoyant à la dimension « Orientation de la perception », « Préoccupation » et « Résultats souhaités » (3 x 8 items). Le deuxième score correspond à la moyenne des scores aux items présentés sous les deux questions renvoyant à la dimension « Intervention » et « Confrontation aux événements problématiques » (2 x 8 items). Le premier score donne une indication de l'importance avec laquelle les composantes organisatrices, prises globalement, structurent ce qui nous semble correspondre à la *dimension intentionnelle* de l'activité (4). Le second score donne une mesure de l'importance prise par les composantes organisatrices, prises globalement, dans la structuration de

ce que nous avons appelé la dimension *opérative* de l'activité (5). Six scores similaires ont été calculés (6) mesurant l'importance prise par les trois composantes, prises séparément, dans la structuration des deux dimensions.

Un coefficient de corrélation entre les scores aux deux dimensions de l'activité a été calculé afin d'examiner le lien entre la dimension intentionnelle et la dimension opérative de l'activité. Le calcul a été réitéré à partir des scores générés au niveau de chaque composante organisatrice. Au vu du tableau 4, le lien statistique entre les deux dimensions de l'activité apparaît étonnamment faible. Remarquons par ailleurs que l'intensité du lien varie avec les composantes organisatrices susceptibles de structurer l'activité. La corrélation apparaît plus forte lorsque l'activité est structurée par des éléments liés à l'ordre. Elle semble plus faible lorsque l'on se situe au niveau de la matière et se révèle plus fragile encore au niveau de l'engagement des élèves.

Les composantes qui structurent les dimensions de l'activité

Pour rappel, la deuxième question posée dans l'étude porte sur l'importance avec laquelle les composantes organisatrices structurent l'activité, compte tenu des dimensions qui la composent.

La comparaison des moyennes aux trois composantes pour les deux dimensions (tableau 5) montre que les trois composantes organisatrices ne structurent pas les deux dimensions avec la même importance. La dimension correspondant aux aspects intentionnels de l'activité est davantage structurée par les composantes liées à la matière et l'engagement des élèves que par l'ordre dans la classe. En ce qui concerne la dimension opérative, on fait l'observation inverse. Ces constats se répètent lorsqu'on examine les données en fonction des cinq dimensions de l'activité, prises séparément.

L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS EN CLASSE : UNE ACTION SITUÉE ? DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les défenseurs d'une approche de l'action et de la cognition située (Lave & Wenger, 1991 ; Suchman, 1987 ; 1993 ; Greeno, 1998, Cobb & Bower, 1999) relancent depuis plusieurs années les tenants du cognitivisme symbolique pur (Vera & Simon, 1993) sur le bien-fondé d'une conception rationaliste de l'action fondée sur l'élaboration de plans cognitifs puissants. Selon Suchman (1987, 1993), l'action qui se joue à un moment donné n'est pas élaborée rationnellement à partir

de représentations préexistantes qui la décriraient en détail. Les plans mentaux n'auraient pas le statut que le courant de la cognition symbolique leur donne. Antérieurs à l'action, ils cadrent l'activité jusqu'au moment où la rencontre avec la situation concrète de mise en œuvre permet l'émergence de l'action et sa structuration. De cette « conviction », au moins deux propositions complémentaires sont nées, soutenues par nombre d'auteurs se réclamant d'une approche de l'action située. Premièrement, l'activité et la situation sont inséparables et doivent être envisagées conjointement. Deuxièmement, la détermination de l'action par une cognition élaborée a priori – des plans mentaux, des intentions – est moins radicale que les tenants du cognitivisme symbolique ne l'affirment. Selon nous, il ne s'agit pas de voir dans ces propositions le postulat du primat de l'extrinsèque sur l'intrinsèque, mais une invitation à poser autrement la question du lien entre action et cognition en situation. Les résultats rapportés dans les pages précédentes sont discutés dans cette section à la lumière des propositions qui viennent d'être énoncées.

L'inséparabilité de l'action et de la situation évoquée dans la première proposition ne fait pas seulement référence à l'influence de l'environnement sur l'activité. Elle renvoie aussi et surtout à une conception de l'activité définie en lien étroit avec l'environnement, comme un couple dont les deux éléments se co-définissent continuellement (Durand, 1998). Dans notre étude, l'articulation des dimensions « Intervention » et « Confrontation » à des événements problématiques sous la dimension opérative de l'activité pourrait illustrer cette co-définition de l'action et de la situation en révélant leur nécessaire inséparabilité.

Tableau 5. – **Moyennes des scores aux dimensions intentionnelle et opérative de l'activité en fonction des trois composantes susceptibles de les structurer**

	Dimension intentionnelle de l'activité	Dimension opérative de l'activité
Ordre	4.51	4.15
Matière	5.10	3.79
Engagement	5.05	3.70
Test t >	- 29.7**	- 22.2**

** Les résultats au test t (Student) de comparaison de moyennes sur échantillons pairés sont significatifs à $p < .001$.

La présence de la dimension « Confrontation à des événements problématiques » au détriment de la dimension « Orientation de la perception » dans la composition de la dimension opérative semble aussi être un indice du rôle primordial que l'environnement joue dans la définition de l'activité. Pour rappel, Gibson (1986) proposait déjà l'idée selon laquelle la « chose perçue » – les événements auxquels les enseignants sont confrontés, ici – est plus importante que la perception dans le déclenchement d'actions. Cette « chose perçue », Gibson en explicite la nature à travers le concept d'« affordance ». Selon l'auteur, les affordances sont des indices situationnels qui renvoient aux propriétés saillantes des objets, des personnes ou des discours présents dans l'environnement. Ces indices constitueraient des « valeurs d'utilité de l'environnement directement captées par les acteurs et qui appellent des actions particulières » (Durand, 1996, p. 77). Le fait que la dimension « Intervention » soit plutôt couplée à une dimension qui renvoie aux affordances qu'à une dimension liée à un acte de perception sélective révélerait le pouvoir de l'environnement dans l'orientation de l'activité et sa place de co-créateur dans l'émergence de la dimension opérative.

Nous venons d'avancer l'idée selon laquelle la dimension opérative de l'activité est « située » dans sa nature même et largement construite par les informations que la situation fournit. Dès lors, le constat selon lequel cette dimension est davantage structurée par l'ordre dans la classe que par les autres composantes n'est pas étonnant. Tout d'abord, la composante liée à l'ordre dans la classe organise l'activité dans une perspective temporelle courte. Ensuite, elle est la seule pour laquelle l'environnement est véritablement capable de fournir des affordances. Pour ces deux raisons, la composante liée à l'ordre dans la classe peut sans doute être considérée comme référent régulateur de la dimension opérative.

Il n'en va cependant pas de même pour la dimension intentionnelle de l'activité. On note en effet que cette dernière est surtout structurée par des composantes liées à la matière et à l'engagement des élèves. Les deux dimensions de l'activité sont-elles structurées de façon indépendante, par des référents régulateurs différents ? On remarque en outre que la dimension opérative de l'activité n'est pas liée à sa dimension intentionnelle, sauf au niveau de la gestion de l'ordre. Les

deux dimensions de l'activité sont-elles distinctes et se déploient-elles indépendamment l'une de l'autre ? Au moins trois hypothèses peuvent être suggérées pour expliquer l'absence de lien qui vient d'être évoquée.

Tout d'abord, on peut faire l'hypothèse que le couplage action-situation, reflété dans la dimension opérative de l'activité, se suffit à lui-même et se constitue en système qui s'auto-régule. La dimension intentionnelle de l'activité n'intervient dès lors pas dans sa détermination. Cette explication, typique d'un « radicalisme situationniste », n'est pas satisfaisante. Elle ne peut expliquer la présence du lien entre les deux dimensions lorsque l'activité est orientée par des éléments liés à l'ordre dans la classe.

La deuxième interprétation tient compte de ce lien spécifique. Ainsi, ce dernier serait possible à ce niveau de structuration parce que l'ordre est *le niveau optimal* de structuration de l'activité. Il permet la structuration de toutes les dimensions en lien les unes avec les autres, favorisant ainsi un déploiement harmonieux de l'activité. En effet, il s'agit d'un niveau indexé à des événements suffisamment observables pour que les enseignants sachent ce vers quoi ils doivent tourner leur attention, récolter l'information et la reconnaître directement. Il est par ailleurs suffisamment opérationnel pour produire chez les enseignants des images opératives quant aux résultats attendus à court terme. L'absence de lien entre les deux dimensions aux autres niveaux de structuration s'expliquerait alors par la distance qui sépare ceux-ci du niveau optimal de structuration. Cette interprétation ne peut cependant pas être retenue ici. En effet, elle ne permet pas d'expliquer l'absence de lien signifiant entre l'importance prise par la matière et l'engagement dans la structuration de la dimension intentionnelle, et l'importance prise par l'ordre dans la classe dans la structuration de la dimension opérative de l'activité.

Une dernière interprétation concerne la nature du lien entre la dimension opérative et la dimension intentionnelle de l'activité. En effet, l'absence ou la faiblesse du lien statistique ne prouve pas que ces deux dimensions sont indépendantes. Tout au plus met-elle en évidence l'absence d'une relation linéaire et, plus encore, l'absence d'une relation de détermination d'une dimension par l'autre. La méthode utilisée ici n'a pas permis d'investiguer plus avant ces considé-

rations. Elle n'empêche cependant pas de poursuivre la réflexion. Cette dernière nous amène à questionner le statut des intentions dans la mise en œuvre des actions. Ce dernier fait depuis longtemps l'objet d'un débat qui oppose les tenants des approches de l'action située aux défenseurs d'une approche cognitive classique (Norman, 1993). Les cognitivistes classiques attribuent aux intentions une fonction d'anticipation des actions qui paraît abusive aux yeux des tenants des approches de l'action située. Pour ces derniers, l'action est loin d'être la simple manifestation des intentions énoncées a priori (Clot, 1999). Le lien qui unit les actions aux intentions n'est pas un lien de détermination où les intentions seraient antérieures aux actions. La dimension intentionnelle de l'activité est liée aux actions mises en œuvre parce qu'elle leur donne sens. Les constats que nous avons effectués pourraient être interprétés selon cette proposition. Les prises d'information et les interventions des enseignants dirigées vers la gestion de l'ordre prendraient en fait leur sens dans les préoccupations et les souhaits des enseignants sur le plan de la matière et de l'engagement des élèves. Cette interprétation pourrait même correspondre à une intentionnalité collective, un « faire-sens » partagé par les

membres d'une même communauté de pratiques (Lave, 1997). En effet, les constats sur lesquels l'interprétation s'appuie sont des tendances centrales. La faiblesse de la relation entre les dimensions intentionnelle et opérative de l'activité traduirait pour sa part le caractère singulier de l'action. Bien qu'il existe une tendance commune à donner un sens pédagogique aux interventions liées à l'ordre et à l'organisation de la classe, la faiblesse du lien entre les deux dimensions de l'activité montre qu'une même action peut prendre une multitude de sens selon le contexte dans lequel elle se trouve.

Stefania Casalfiore

Université catholique de Louvain –
GIRSEF (Belgique)

Remerciements

Je remercie vivement Jacques Saury et Marc Bru pour le rôle important qu'ils ont joué dans l'amélioration de l'article à travers leurs remarques sur la structure du texte, ainsi que les membres du symposium pour leurs commentaires et leurs critiques constructives. Je remercie chaleureusement Jean-Marie De Ketele et Léopold Paquay pour leur relecture attentive des dernières versions du texte. L'étude présentée ici a bénéficié du soutien de la convention ARC 97-02/209 financée par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique de la Communauté française de Belgique.

NOTES

- (1) Les questions posées au cours de l'entretien ont été reprises pour construire le questionnaire utilisé dans l'étude. Voir le point relatif à l'instrument de mesure.
- (2) Le questionnaire est disponible auprès de l'auteur.
- (3) Compte tenu de leur distribution normale et eu égard au fait qu'ils sont censés refléter une dimension quantitative, tous

- les scores constitués dans cette étude ont statistiquement été traités comme des variables d'intervalle (Howell, 1997).
- (4) Coefficient de cohérence interne : Alpha de Cronbach = .90.
 - (5) Coefficient de cohérence interne : Alpha de Cronbach = .88.
 - (6) Coefficient de cohérence interne : Alpha de Cronbach = de .61 à .87.

BIBLIOGRAPHIE

- BRONFENBRENNER, U. (1981). – **The ecology of human development. Experiments by nature and design.** Cambridge (Mass) : Harvard University Press.
- CARVER, C.S. & SCHEIER, M.F. (1982). – Control theory : a useful conceptual framework for personality-social, clinical and health psychology. **Psychological Bulletin**, 92 (1), p. 111-135.
- CASALFIORE, S. (2000). – L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. **Les Cahiers de Recherche du GIRSEF**, n° 6.
- CASALFIORE, S. & DE KETELE, J.-M. (à paraître). – Exercer le métier d'enseignant en classe. Les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. In C. Maroy (dir.), **Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants.** Bruxelles : De Boeck
- CASALFIORE, S. & PAQUAY, L. (à paraître). – Le courant de l'action située : regard sur l'activité ensei-

- gnante et réflexion autour de la notion de qualification des enseignants. In M.-C. Dauvisis (dir.), **La qualification des enseignants, problème d'évaluation ?** Bruxelles : De Boeck.
- CLOT, Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail.** Paris : PUF.
- COBB, P. & BOWERS, J. (1999). – Cognitive and situated learning. Perspective in theory and practice. **Educational Researcher**, 28 (2), p. 4-15.
- DOYLE, W. (1986). – Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Editor), **Handbook of research on teaching** (p. 392-431). New York : Macmillan.
- DURAND, M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire.** Paris : PUF.
- DURAND, M. (1998). – L'enseignement comme « action située » : éléments pour un cadre d'analyse. **Communication présentée à la IV^e Biennale de l'Éducation et de la Formation**, Paris.
- FELDMAN, A. (1997). – Varieties of wisdom in the practice of teachers. **Teaching and Teacher Education**, 13 (7), p. 757-773.
- GAUTHIER, C. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.** Bruxelles : De Boeck.
- GIBSON, J.J. (1986). – **The ecological approach to visual perception.** Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- GREENO, J.G. (1994). – Gibson's affordances. **Psychological Review**, 101 (2), p. 336-342.
- GREENO, J.G. (1998). – The situativity of knowing, learning, and research. **American Psychologist**, 53 (1), p. 5-26.
- HOWELL, D.C. (1997). – **Statistical methods for psychology.** Belmont : Duxbury Press (Fth edition).
- LAVE, J. (1988). – **Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life.** New York : Cambridge University Press.
- LAVE, J. (1997). – The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds), **Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives** (p. 17-36). Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). – **Situated learning : legitimate peripheral participation.** New York : University Park Press.
- LEGENDRE, R. (1993). – **Dictionnaire actuel de l'éducation.** Montréal : Guérin.
- MAROY, C. (dir.) (à paraître). – **Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants.** Bruxelles : De Boeck.
- SUCHMAN, L. (1987). – **Plans and situated actions : the problem of the human-machine communication.** Cambridge : Cambridge University Press.
- SUCHMAN, L. (1993). – Response to Vera and Simon's situated action : a symbolic interpretation. **Cognitive Science**, 17, p. 71-75.
- VERA, A.H. & SIMON, H.A. (1993). – Situated action : a symbolic interpretation. **Cognitive Science**, 17 (1), p. 7-48.

Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle

Marguerite Altet

Nos recherches sur les pratiques enseignantes définies comme des actions, des interactions et des transactions en situation, s'articulent autour de deux problématiques distinctes : d'une part un essai de caractérisation des variables organisatrices stables des pratiques enseignantes pour en dégager l'organisation interne et d'autre part une analyse pluridisciplinaire d'une activité enseignante singulière pour rendre compte de l'articulation des multiples dimensions en jeu dans la situation et de la co-construction d'un équilibre par les acteurs.

Mots-clés : pratiques enseignantes, analyse plurielle, organisateurs, multidimensionnalité, co-construction, équilibre.

D'abord développée aux États-Unis, la recherche sur la pratique enseignante a donné lieu à de nombreux travaux. Ils se sont longtemps inscrits dans le paradigme « processus-produit » en essayant de repérer les catégories de variables qui influençaient l'apprentissage mais en réduisant l'étude du processus d'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. Ces travaux visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement (Walberg, 1991). Dans un deuxième temps, se sont développés les modèles cognitivistes sur « la pensée des enseignants » (Shavelson, 1981, Tochon, 1993) qui ont étudié la nature cognitive de l'enseignement : les préparations, les planifications et les prises de décision de l'enseignant influant sur les pratiques. Cette

orientation renvoyait à une vision de la cognition comme instance exclusive de contrôle de la pratique enseignante. Dans un troisième temps, les modèles « écologiques » ont réhabilité l'importance de la « situation » (Bronfenbrenner, 1986) au sein de laquelle se déroule l'enseignement. Enfin, cette dernière décennie, les modèles interactionnistes et intégrateurs se sont développés. Ils articulent plusieurs types de variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation. C'est dans ce courant théorique que s'inscrivent nos travaux : nous définissons l'enseignement comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet, 1991). Nos travaux visent à décrire « l'articulation des processus d'enseignement et

d'apprentissage couplés en situation ». Pour ce faire, ils se sont centrés sur l'étude des « processus d'interactions enseignant-élèves » que nous avons situés au sein du modèle dit des « processus interactifs contextualisés » (Altet, 1991). Ce modèle prend d'abord en compte les variables d'action opératoires observables concernant à la fois l'enseignant, les élèves et leurs interrelations. Il adjoint ensuite les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) à l'œuvre dans une situation pédagogique et il y ajoute enfin les interprétations de la situation par les acteurs. Ces premiers travaux ne prenaient en compte ni les contenus dans leur spécificité disciplinaire, ni les logiques d'action des acteurs.

Dans cet article nous définirons notre objet de recherche, la pratique enseignante caractérisée par sa multidimensionnalité, présenterons notre cadre théorique et méthodologique et son évolution pour décrire une démarche d'analyse plurielle, pluridisciplinaire qui nous semble pouvoir mieux rendre compte de la multidimensionnalité, du fonctionnement et du sens de la pratique enseignante singulière dans sa complexité. Nous illustrerons notre démarche par l'exemple de l'analyse d'une séquence en CM2 sur « le fonctionnement des volcans » et en proposerons une modélisation.

LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : « *c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse* » comme le dit Jacky Beillerot (1998) en précisant « *d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués* ». La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle (par

exemple le « savoir-enseigner ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes.

En fait, la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle.

Les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe. C'est l'articulation entre ces différentes dimensions que nos recherches sur les pratiques enseignantes s'efforcent de mettre à jour. Pour ce faire, elles privilégient l'observation et la description de pratiques effectives.

Ce choix d'une approche de la pratique enseignante respectant sa multidimensionnalité amène à reconsidérer une distinction entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et d'un autre côté, les recherches sur la pédagogie qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement ainsi que les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux, longtemps présentés comme antagonistes et conduits séparément, apparaissent comme complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante. Tel est l'objet d'une analyse plurielle qui se propose de croiser les approches disciplinaires et de contribuer à les relier.

UN CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ANALYSE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Nous définissons le processus enseignement-apprentissage mis en œuvre dans la pratique enseignante comme « un processus interactif situé » (Altet, 1991, 1994, 1999 ; Lave, 1988). Ce processus renvoie à une situation singulière au sein de laquelle interagissent des acteurs singu-

liers – un enseignant, des apprenants –, des champs différents – celui de la communication et celui des savoirs – qui mettent en jeu les deux dimensions composant le travail enseignant – la dimension interactive de la communication et la dimension finalisée de l'apprentissage.

Pour restituer cette articulation fonctionnelle entre enseignement et apprentissage en situation, nous analysons, à l'aide d'outils divers d'observation systématique et à partir de l'objectif visé et de la définition de la situation, les « variables processus » en jeu : les modes d'action des acteurs, les modes de communication, d'interaction, les modes de pilotage (stratégies et ajustements), les modes de gestion interactive du groupe. Ces recherches portent donc **sur les pratiques effectives des acteurs observées en situation** et sur **l'articulation** entre ce que fait l'enseignant et ce que font les élèves. **Pour nous, ce sont les interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant.**

Ainsi, nous avons mis l'accent sur ces **interactions** car, comme Tardif et Lessard (1999), nous observons que « ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique des événements en classe ». Doyle (1986) décrivait les événements en classe comme caractérisés par la multiplicité, la simultanéité, l'imédiateté, l'imprévisibilité, l'historicité. Or, Tardif et Lessard (1999) montrent que « c'est parce qu'il poursuit des interactions significatives avec un groupe d'élèves que l'enseignant est confronté aux autres événements catégorisés par Doyle ». Ces auteurs précisent que les trames d'interactions sont en partie inscrites dans les règles de fonctionnement de la classe, dans les routines quotidiennes, mais qu'elles exigent en même temps une adaptation permanente de l'enseignant aux situations toujours singulières. Ils rejoignent ainsi les conclusions de notre recherche sur les modes d'ajustement en classe (Altet, 1994). Un modèle intégrateur nous avait permis de croiser quatre types de variables d'action et de repérer les ajustements et les décalages dans le fonctionnement de la pratique enseignante afin de mieux comprendre le processus d'adaptation interpersonnelle en classe. Nous avons identifié des modes d'ajustement ou de non-ajustement entre enseignant et élèves en situation, par rapport à la préparation. Nous avons cherché à montrer que

l'interactivité était un organisateur de la pratique enseignante et la recherche menée pour la DEP sur les pratiques des enseignants de CE2 (Altet, Bru, Bressoux, Leconte-Lambert, 1994-96) avait précisément dégagé une stabilité relative à la dimension des interactions.

Dans une deuxième phase de nos travaux, nous avons intégré une autre caractéristique des approches interactives, le fait qu'elles considèrent que le processus enseignement-apprentissage fonctionne **comme un travail interactif d'ajustement, de négociations, de transactions et de compromis permanent** entre les acteurs en situation. L'enseignement met en jeu des rapports entre enseignant et élèves où sont convoqués le langage, l'affectivité, la personnalité et qui comportent, comme dans toutes les relations humaines (Goffman, 1973) des rapports de pouvoir, des résistances, des initiatives avec négociation, contrôle, séduction, persuasion. Des logiques d'action sont en jeu. Le sens de l'action en classe est construit par les acteurs au travers de leurs négociations. Ce **cadre interprétatif qui s'inscrit dans un modèle constructiviste et interactionniste**, permet ainsi d'articuler aux variables didactiques et pédagogiques les variables intersubjectives (psychologiques et sociologiques) en jeu dans le processus interactif.

Il convient d'ajouter également à ce cadre d'analyse **les significations données par l'enseignant à ses actions**, ce qui nécessite, dans nos recherches, de prendre en compte, à côté des observations, les interprétations des acteurs, en menant aussi **des entretiens** avec les enseignants sur leurs actions **pour en saisir le sens**, avant et après l'action observée.

Enfin, ce cadre théorique englobe **la phase de planification** qui correspond, en amont, à la préparation didactique de la séquence. Cette phase se caractérise surtout par la structuration des contenus et s'avère très importante car elle permet de réduire des contraintes lors de la séquence. C'est une phase qui à la fois cadre et guide l'action, mais aussi la contraint par son scénario préétabli (Altet, 1991).

Il nous restait à intégrer dans ce modèle la prise en compte de **la multidimensionnalité constitutive de la pratique enseignante** ; c'est ce que le CREN (1) a fait en mettant en place l'analyse plurielle, une approche pluridisciplinaire permettant de décrire les différentes dimensions de la

pratique dans leur spécificité, d'en comprendre l'articulation et le fonctionnement.

Dans nos travaux antérieurs, nous avons caractérisé la pratique enseignante à partir de processus, de variables d'action définies par le chercheur, repéré des organisateurs stables des pratiques reflétant une organisation interne, comme le type d'interactions, sans prendre en compte la gestion des contenus enseignés dans leur spécificité, ni les logiques d'action mises en oeuvre par les différents acteurs : ces dimensions seront réarticulées par l'analyse plurielle.

Sur le plan méthodologique, trois outils de recueil de données sont utilisés : des observations systématiques, des entretiens avec les acteurs et des préparations de l'enseignant ou productions des élèves.

UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE PLURIDISCIPLINAIRE

Nos travaux actuels, menés en équipe, ont fait le choix d'une approche plurielle, pluridisciplinaire (CREN, 1999, 2000, 2001) du processus enseignement-apprentissage en classe pour travailler de manière plus effective l'articulation entre les multiples dimensions épistémique, didactique, pédagogique, psychologique et sociale de la pratique.

Constatant dans les faits l'impossibilité de « l'analyse multiréférentielle » des pratiques menée par un seul chercheur, comme le préconisait J. Ardoino (1990), nous proposons une analyse plurielle à partir d'approches disciplinaires croisées du « travail interactif situé ». Celle-ci est menée par plusieurs chercheurs de sciences de l'éducation issus de disciplines différentes, sur des séquences d'enseignement-apprentissage vidéoscopées de collège et d'école primaire (1999, 2000, 2001).

Ainsi le CREN a constitué une équipe de chercheurs autour d'un projet d'analyse du processus enseignement-apprentissage : didacticiens, épistémologue, psychopédagogue, psychologue, sociologue, linguiste. L'équipe a choisi d'analyser des séquences de classe de « pratiques ordinaires » enregistrées en vidéo. Le choix des séquences et entretiens, (discipline, thème des séquences, niveau de classe) est effectué par l'ensemble des chercheurs. Chaque chercheur dispose des

mêmes données, (bande vidéo, scripts), et mène son analyse individuelle à partir de son entrée disciplinaire et de ses concepts. Il s'agit alors, dans une seconde phase, de construire le travail commun dans des séances de confrontation et de croisement des analyses.

La confrontation entre chercheurs consiste à questionner les approches utilisées en s'attachant à pointer les rapprochements potentiels mais aussi les apports spécifiques de chaque entrée, de manière à reconstruire ensemble une problématique nouvelle acceptée par tous, prenant en compte les différentes approches et les croisant.

Dans l'analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage caractérisée par l'incertitude, des contraintes, traversée par des tensions, des intérêts divergents et des logiques contradictoires, la démarche plurielle permet de dégager une question-clé des échanges entre chercheurs : qu'est-ce qui fait tenir ensemble la gestion de la situation, du groupe-classe et des apprentissages ? Comment ensemble les acteurs construisent-ils une situation qui tient et fait apprendre ?

L'analyse plurielle repère des critères de cohésion (interne), de cohérence (externe) qui paraissent requis. Elle met en évidence un certain nombre de conditions qui semblent nécessaires pour que l'enseignant atteigne l'objectif fixé. L'équipe s'accorde sur l'explication suivante : le processus « tient » par un subtil équilibre d'accords et de désaccords, à partir des transactions, des négociations, des ajustements entre les acteurs. C'est la construction par les acteurs de ces conditions qui fait que la situation fonctionne malgré les éléments et les logiques contradictoires et peut aboutir à un compromis.

Cette nouvelle lecture transversale qui met en lumière des mécanismes sous-jacents et restitue le sens d'une situation observée, d'une pratique singulière à partir de la prise en compte des dimensions spécifiques et des logiques contradictoires en jeu, permet une intelligibilité plus grande du fonctionnement d'un processus complexe comme le processus enseigner-apprendre.

Sur des objets de recherche complexes tels que les pratiques enseignantes, la convocation, le croisement de plusieurs regards disciplinaires permet de construire, par leur complémentarité, une analyse métadisciplinaire constitutive d'une « culture commune » (B. Charlot), celle des sciences de l'éducation.

ANALYSE PLURIELLE DES DYSFONCTIONNEMENTS D'UNE PRATIQUE SINGULIÈRE : UN DÉBAT SCIENTIFIQUE SUR LES VOLCANS EN CM2

À titre illustratif, nous présenterons une recherche récente (CREN, 2001) (2). Les chercheurs du CREN ont mis en oeuvre une approche plurielle d'une séquence de biologie, comportant un débat scientifique collectif entre élèves autour du thème « du fonctionnement des volcans », séance conduite par une enseignante débutante qui reconnaissait en entretien que « l'objectif de la séquence n'avait pas été atteint ».

Après un travail de groupes autour de la question « Qu'est-ce qu'un volcan. Comment fonctionne-t-il ? », les élèves présentent leurs productions sur des affiches et en débattent collectivement.

La première phase de la démarche collective a été l'analyse de l'objectif et de la préparation de l'enseignante, la clarification, par les chercheurs, de ce qui était attendu de la séance. Il s'agissait de faire problématiser les élèves sur le fonctionnement des volcans ; la fonction du débat scientifique était d'aider les élèves à construire des problèmes. « Les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes, on doit les construire ; cette construction est la problématisation » (C. Orange, 1997). Il s'agissait d'utiliser le débat scientifique pour aider à la problématisation.

Puis, chaque chercheur a analysé les affiches produites par les élèves ainsi que le débat en classe, à partir de la bande vidéo et du script, avec son entrée et son cadre théorique de référence privilégié. À partir du constat de non atteinte de l'objectif par l'enseignante, chacun s'est donc attaché à repérer **ce qui ne fonctionnait pas dans la séquence observée**, à comprendre en quoi le débat scientifique mis en place ne permettait pas l'accès au savoir scientifique problématisé. La confrontation et le croisement des approches disciplinaires pour analyser « une situation critique », problématique pour l'enseignante, va permettre de dégager les dimensions complémentaires de la pratique et de mieux en comprendre le dysfonctionnement. Cette complémentarité des apports des disciplines constitutives des sciences de l'éducation aide à saisir les convergences du pédagogique et du didactique, l'articulation des logiques d'acteurs nécessaires à

la réussite de l'action de l'enseignant en situation interactive et les causes de dysfonctionnement. L'approche plurielle qui combine plusieurs dimensions de la pratique aide à voir ce qui empêche son fonctionnement.

Une pluralité d'approches croisées

Dans la phase d'analyse individuelle, le didacticien étudie le débat scientifique et analyse si la problématisation se fait en centrant son approche sur les savoirs qui s'y discutent et s'y construisent. Le cadre théorique adopté est celui de la problématisation qui lie fortement les savoirs scientifiques à la construction des problèmes. Il manque une définition précise du terme « problématisation » du fait de sa polysémie et de son utilisation dans le champ de la recherche. L'analyse porte sur les savoirs en jeu et les modèles explicatifs donnés par les élèves, les difficultés rencontrées. Sur le plan méthodologique, l'unité d'analyse est l'intervention de l'élève : « les interventions des élèves sont classées selon les registres qu'elles mettent en oeuvre ». Le chercheur distingue le registre empirique, descriptions des phénomènes observables, et le registre des modèles, explications qui rendent raison du phénomène observé (Martinand, 1986, 1992 ; Orange, 2000). Dans ce débat, le didacticien montre que les élèves n'ont pas su identifier les « contraintes en jeu » pour donner des raisons explicatives ; il relève peu de problématisation dans les échanges et tente de dégager les conditions épistémologiques, didactiques et pédagogiques qui limitent l'efficacité didactique de ce débat.

Le philosophe s'intéresse au statut épistémologique du débat scientifique. Il analyse une formulation du discours de l'enseignante qui renvoie sans cesse les élèves à la notion « d'hypothèse » avec un sens polysémique. Pour lui, travailler les représentations initiales des élèves en classe de science exige de leur reconnaître la modalité du problème. On ne peut en effet les concevoir ni comme des « vérités » ni comme des idées sans valeur. Pour tenter d'assumer cette double contrainte, l'enseignante qualifie souvent les propositions des élèves « d'hypothèses ». L'analyse d'un débat en classe de CM2 sur le fonctionnement des volcans montre que qualifier les représentations des élèves d'hypothèses peut leur ôter tout intérêt discursif. Si l'hypothèse est « ce dont on n'est pas sûr », à quoi bon la travailler ?

La psycho-linguiste mène une analyse linguistique de la séance, de la relation dans les interactions verbales élève(s)-élève(s) ; élève(s)-enseignant dans une approche interactionniste. Son objet est l'analyse des échanges entre les élèves, entre l'enseignant et les élèves. Elle quantifie les prises de parole et analyse l'usage de certains termes par l'enseignante, termes censés inciter au débat. Elle montre que toute situation pédagogique et didactique repose prioritairement sur le langage verbal qui a pour fonction de permettre la communication interpersonnelle dans la classe à propos d'un objet d'apprentissage. Elle relève les connecteurs pragmatiques et argumentatifs, les comparatifs, et note leur faible occurrence. Elle souligne les indices, les décalages d'interprétation (doute de l'élève repris par l'enseignante comme une assertion) qui confortent les difficultés dans les échanges entre enseignant et élèves, ce qui fait problème dans « ce débat ». Elle dégage les différents niveaux de négociation et les incidents de parcours interactionnels et montre que la séquence se déroule selon un malentendu communicationnel – quête de savoir chez l'élève, non implication de l'enseignant dans cette quête – qui ne permet pas d'atteindre l'objectif de débat scientifique et de problématisation.

J'essaie pour ma part de caractériser l'action interactive de l'enseignant et les logiques mobilisées dans le travail enseignant et celui des élèves. À partir de la question initiale de l'enseignante « quelles étaient les questions que vous vous étiez posées à propos des volcans ? », je relève un dialogue pédagogique constitué « d'épisodes médiateurs » (Altet, 1994) dans un processus de communication de type « écoute-échange » où l'enseignant, sollicite, répond, clarifie, régule, cherche à faire avancer le débat, à mettre « d'accord » les élèves sur les principes de fonctionnement des volcans. Les épisodes se déroulent de façon cyclique, régulière : l'enseignante interprète les réponses des élèves en fonction de sa perspective, de sa subjectivité, de ses attentes et crée un décalage entre le dire de l'élève et le sien – on observe plusieurs non-ajustements. On peut montrer qu'une grande part de la communication pédagogique relève d'un travail **d'interprétation** de l'enseignante : interprétation des réponses, des réactions des élèves en fonction des objectifs qu'elle s'est fixés pour le débat et qui ne sont pas compris des élèves ; cela apparaît plusieurs fois. Je montre que le débat ne prend pas à cause d'un problème d'**inter-**

prétation et de malentendu sur l'objectif à atteindre : l'enseignante recherche les savoirs **vrais** sur les volcans et leur fonctionnement, plus que la problématisation et interprète les réponses données selon sa perspective, les élèves sont dans la confusion car leurs propositions ne sont pas acceptées dans la progression du débat.

Les apports de cette recherche

L'analyse pluridisciplinaire du débat sur les volcans permet de dégager la nécessaire convergence entre le pédagogique, le didactique et l'intersubjectif en montrant que la construction collective du débat est le produit conjoint des interventions de l'enseignant et des réactions des élèves pour atteindre un objectif partagé.

En effet, dans ce « débat scientifique », ce que vise l'action de l'enseignante, c'est d'aider les élèves à faire avancer le débat, à se mettre d'accord au terme de la séance sur les questions à poser sur les volcans et à repérer les problèmes. La tâche essentielle est l'animation du débat, la guidance. Or l'analyse des interactions enseignante-élèves montre que sur les 42 minutes du débat la parole de l'enseignante constitue un tiers de l'ensemble des échanges, dans une situation qui voulait être un « débat scientifique » entre élèves. Et le débat ne prend pas à cause d'un problème d'interprétation et de malentendu sur l'objectif à atteindre différemment compris par l'enseignante et par les élèves : l'enseignante recherche ce que savent les élèves sur les volcans et leur fonctionnement, plus que la problématisation, or son objectif était de montrer qu'à l'école la construction des problèmes scientifiques par le débat est plus importante que l'avancée des savoirs.

Cette analyse plurielle de la séquence illustre bien comment, dans la communication, les enseignants imposent aussi du sens, orientent l'action des élèves en fonction de leur but, des significations qu'ils privilégient. Ils imposent des contenus, des normes et des significations à partir de leur projet didactique : c'est le cas dans ce débat, où la jeune enseignante impose aussi des significations (dans ses échanges le terme hypothèse est différent de celui de question). Pour elle, le débat est une situation porteuse d'interdétermination, d'incertitude et, dans la séquence observée, l'enseignante ne dévolue pas le contrat aux élèves ; elle préfère rabattre sur la question de

départ et la vérification des savoirs acquis à propos des volcans plutôt que de s'engager dans une problématisation qu'elle n'est pas certaine de maîtriser.

Or, dans la communication pédagogique, à côté des actes observés, l'action est fortement liée au langage. Le débat est un exemple de communication interactionnelle entre les acteurs qui tentent d'agir en interprétant l'activité significative des autres.

Dans le débat analysé, on voit que les savoirs issus des interactions sont en permanence négociés et que leur construction se fait dans les échanges, avec la médiation de l'enseignante sans que la norme soit jamais posée. Les interactions observées révèlent une succession d'acceptations, de « ratifications » (C. Garcia-Debanc, 1998) et de désaccords qui font l'objet de négociations ou créent des incompréhensions. Le sens produit par l'interaction est une co-construction progressive qui implique une « intercompréhension », mais dans les enchaînements observés des interactions du débat, l'enseignant occasionne plusieurs cassures, crée des décalages dans la négociation du sens parce que son but réel n'est pas en convergence avec ce qui est attendu du débat scientifique entre élèves : le débat ne prend pas à cause de ce problème de communication pédagogique décrit par moi-même, des difficultés de négociation repérées par la linguiste autant que du problème didactique dégagé par le didacticien, la non-fixation des contraintes des modèles. **Le pédagogique, le didactique et l'intersubjectif convergent et font que dans cet exemple le débat tourne en rond. C'est ce que met bien en évidence une analyse plurielle** : la mise en place d'un travail de groupe, d'une méthode active, d'un débat nécessite un rapport au savoir clarifié ; on ne peut pas se contenter de mettre en place des situations actives pour que les élèves apprennent le savoir visé.

Dans cette séquence, la lecture plurielle croisée autour de l'articulation des logiques en jeu permet de mieux comprendre le dysfonctionnement du débat. La complémentarité des lectures pluridisciplinaires permet d'éviter la stérile opposition pédagogie/didactique et de dégager la nécessaire convergence des deux fonctions en classe pour permettre d'atteindre l'objectif fixé, la nécessité d'un équilibre entre elles. Ces approches plurielles de pratiques singulières ont l'ambition de

rendre compte d'une pratique en situation dans ses diverses dimensions et de donner le sens de son fonctionnement – qu'elle réussisse ou qu'elle échoue par rapport à l'objectif attendu. Dans une recherche antérieure (CREN, 1999) sur une séquence de mathématiques conduite par un enseignant expérimenté, nous avons montré comment la maîtrise par l'enseignant du contrat didactique, sa médiation pédagogique, sa capacité à enrôler le groupe-classe dans la tâche créent un climat d'échanges constructifs qui font apprendre et tenir la situation.

ESQUISSE DE BILAN HEURISTIQUE DE L'ANALYSE PLURIELLE

Dans l'analyse plurielle appliquée à diverses séquences étudiées, des constantes ressortent. Le croisement et la conjugaison des approches disciplinaires spécifiques de différents chercheurs montraient l'usage de concepts différents qui recouvraient les mêmes processus mais ne s'inscrivaient pas dans les mêmes registres de lecture.. En revanche, aucune des approches ne ciblait uniquement l'enseignant ou les élèves, mais toutes les analyses tentaient de **comprendre l'articulation fonctionnelle du processus enseignement-apprentissage en situation d'incertitude pour montrer comment ce processus interactif situé à la fois fonctionne, « tient » et fait apprendre, aboutissant à l'équilibre recherché par l'enseignant grâce au type de médiation et de compromis qu'il met en œuvre avec les élèves.**

Ainsi, l'analyse plurielle de plusieurs séquences, qui atteignent ou pas l'objectif fixé, permet d'aboutir une première modélisation de la pratique enseignante.

Celle-ci est caractérisée par l'incertitude et se déroule dans un système de contraintes et de choix, dans un jeu de tensions, qui met en œuvre des aspects contradictoires, paradoxaux, des dilemmes à gérer.

L'analyse plurielle montre que c'est la construction de la situation par les acteurs et un ensemble de conditions qui font que « cela tient » malgré les éléments et les logiques contradictoires en présence, logique pédagogique de la communication, logique épistémique des savoirs en jeu, logique didactique du contrat, logique

sociale de la paix groupale, logique psychologique de l'acceptabilité de l'individu ; c'est la construction par les acteurs d'un subtil équilibre d'accords et de désaccords entre les diverses logiques d'action, résultat de négociations et de compromis, qui permet d'atteindre l'objectif fixé.

Cette analyse plurielle à partir d'une **situation critique** a permis aux chercheurs d'appréhender autrement la pratique et d'envisager un nouveau cadre interprétatif : il s'agit **d'analyser le problème dont la pratique est la solution, et de voir quel est le compromis recherché par l'enseignant pour faire tenir des logiques d'action contradictoires. Il nous reste à intégrer un travail de co-analyse avec l'enseignant comme moyen d'accès à l'analyse de l'activité enseignante par l'acteur** (Y. Clot, D. Roger, J.-L. Roger, F. Yvon, 2001).

CONCLUSION

Nous avons, dans ces travaux d'analyse plurielle, déplacé notre problématique, antérieurement centrée sur la recherche d'organiseurs de la pratique, et développé une théorisation compréhensive de la pratique enseignante en situation.

En passant à l'analyse qualitative d'une pratique singulière en situation, abordée dans ces différentes dimensions par une approche pluridisciplinaire, les chercheurs tentent de comprendre l'efficacité du fonctionnement de la situation et ne la limitent plus aux seules actions de l'enseignant. L'analyse de la pratique enseignante nécessite de prendre en compte à la fois la gestion pédagogique, l'interactivité et la gestion didactique des contenus en situation et de comprendre les significations données par les acteurs à la situation. Les variables étudiées ne sont plus seulement définies *a priori*, elles sont celles qui sont prises en compte par les acteurs dans la situation et qui expliquent la construction d'un équilibre entre les différentes logiques d'action en jeu. Il s'agit d'aller comme le propose É. Chatel (2001) « vers une posture compréhensive qui prenne en considération l'épaisseur du moment de l'action ».

En effet, il nous semble que face à la complexité des pratiques enseignantes, il existe plusieurs manières d'en rendre compte, qu'aucune ne peut suffire à elle seule et qu'une confrontation entre différentes approches, quantitatives et qualitatives, est scientifiquement souhaitable.

Marguerite Altet

CREN – Université de Nantes

NOTES

(1) CREN : Centre de Recherche en Éducation de Nantes.

(2) CREN, 2001, analyse plurielle menée par M. Altet, M. Fabre, C. Orange, I. Vinatier.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1993). – Styles d'enseignement, styles pédagogiques. *In* J. Houssaye, **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : ESF.

ALTET M. (1991). – Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 107.

ALTET M. (1994). – **La Formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.

ALTET M. (1997, 1999). – **Les pédagogies de l'apprentissage**. Paris : PUF.

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1994, 1996). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. **Les dossiers de la DEP**, n° 44 et n° 70.

ALTET M. (1996). – L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants. *In* C. Blanchard, D. Fablet, **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.

ARDOINO J. (1990). – L'analyse multiréférentielle des situations sociales. **Psychologie clinique**, n° 3.

- BEILLEROT J. (1998). – **Formes et formations du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan.
- BRESSOUX P., BRU M., ALTET M., LECONTE-LAMBERT C. (1999). – Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. **Revue française de pédagogie**, n° 126, janvier-février-mars.
- BRESSOUX P. (1990). – Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP. **Revue française de pédagogie**, n° 93.
- BRONFENBRENNER U. (1986). – Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. *In* M. Crahay, D. Lafontaine, **L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. de Landsheere**. Bruxelles ; Paris : Labor ; Nathan.
- CHATEL É. (2001). – **Comment évaluer l'éducation ? pour une théorie sociale de l'action éducative**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- CREN (1999). – Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. **Les cahiers du CREN** (CRDP de Nantes).
- CREN (M. Altet, M. Fabre, C. Orange, I. Vinatier) (2001) **Symposium sur les pratiques enseignantes**. Congrès AECSE, Actes, Lille.
- FABRE M. (1999). – **Situations problèmes et savoirs scolaires**. Paris : PUF.
- FABRE M. (2001). – **Vous avez dit « hypothèse ! »**. Congrès AECSE, Actes, Lille.
- GOFMANN E. (1973). – **La mise en scène de la vie quotidienne**. Paris : Seuil.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice**. Cambridge University Press.
- ORANGE C. (1997). – **Problèmes et modélisation en biologie**. Paris : PUF.
- ORANGE C. (2001). – **Débat, problématisation et apprentissages scientifiques : le cas d'un débat sur les volcans en CM1-CM2**. Congrès AECSE, Actes, Lille.
- PAQUAY L., ALTET M., PERRENOUD P. (1996, 1998). – **Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences**. Bruxelles : De Boeck.
- ROGER D., ROGER J.-L., YVON F. (2001). – Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. **Education permanente**, n° 146.
- SHAVELSON R.J, STERN P. (1981). – Research on pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. **Review of educational research**.
- TARDIF M. LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien**. Bruxelles : De Boeck université.
- TOCHON F.V. (1993). – **L'enseignant expert**. Paris : Nathan.
- VERGNAUD G. (1999). – À quoi sert la didactique ? « Éduquer et former », **Sciences humaines**, n° 24.
- VINATIER I. (2001). – Un débat sur les volcans ou l'expression de différents niveaux de négociation. *In* **Actes Congrès AECSE**, Lille.
- WALBERG H.J., WANG M.C. et HAERTEL G.D. (1993). – Toward a knowledge base for school learning, **Review of Educational research**.

Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives

Jean Donnay, Evelyne Charlier,
Karine Dejean

Cet article a pour but de proposer quelques repères permettant de décrire les pratiques d'un chercheur professionnel impliqué dans la création de savoir pour l'éducation en partenariat avec des enseignants praticiens. Lors des phases critiques d'un processus de recherche comme : l'analyse de la demande, l'accès aux pratiques, la récolte des données, la description et l'analyse des pratiques, la théorisation etc., nous tentons de faire émerger les postures des acteurs et en particulier celle plus spécifique du chercheur. Ce type de recherche-action considère le praticien comme « cocréateur » de savoir, comme un « sujet » et non comme un « objet » de recherche. Ceci implique que chercheur et praticien ont à négocier un contrat de « cocréation » où chacun poursuit son propre projet à l'intérieur un projet commun de recherche-action.

Mots-clés : recherche-action, recherche collaborative, épistémologie, identité professionnelle, développement professionnel.

INTRODUCTION : UN CONTEXTE DE RECHERCHE PARTICULIER

Chercheurs, accompagnateurs de projets d'enseignants, d'équipes éducatives ou d'écoles, nous avons été amenés à développer une modalité de recherche conciliant à la fois certaines exigences de rigueur liées à notre positionnement de chercheur universitaire, et un service rendu à la communauté éducative voire une offre de réponse à un commanditaire.

Nous travaillons dans un système à double contrainte. D'une part, en tant que membre d'une communauté scientifique, nous avons à en respecter les règles lors du processus de la création de savoirs. Les savoirs produits ainsi que les processus de leur construction doivent être communicables, partageables et reconnus au sein de cette communauté.

D'autre part, une recherche significative pour les praticiens implique qu'ils reconnaissent le savoir construit comme pouvant les aider à com-

prendre et à améliorer les pratiques éducatives. Il s'agit donc d'une recherche pour l'action.

Notre démarche de recherche consiste donc à modéliser une réalité pour permettre au praticien plus de prise sur son action. Modéliser une réalité aussi complexe que l'action éducative implique une approche systémique, multidisciplinaire (Ferrer, 1999) d'un travail en équipe en interaction avec les praticiens.

Dans cet article, nous voudrions partager le fruit d'un travail de distanciation par rapport à notre pratique de recherche-accompagnement d'enseignants et d'écoles en changement, développé dans ce système de double contrainte. Nous décrivons d'abord, dans un premier temps, notre posture par rapport à la recherche en éducation, puis nous présentons certaines spécificités d'une recherche à partir de l'analyse des pratiques éducatives. Nous concluons en recadrant la création de savoir pour le praticien d'une part et celui pour le chercheur d'autre part.

UNE POSTURE DE RECHERCHE (1)

Le praticien dénonce souvent un énorme fossé entre les savoirs utilisables dans des pratiques et ceux construits dans les laboratoires de recherche et plus généralement ceux produits par les chercheurs professionnels (Tardif, 2000). Les enseignants mettent en question la validité des recherches au nom de leurs difficultés à en utiliser les résultats. Cette attitude conduit à s'interroger plus fondamentalement sur les finalités de la recherche. Les chercheurs sont divisés par rapport à cette question. Certains chercheurs considèrent que le but de la recherche est la construction de savoirs académiques valides dans le cadre des théories qui les sous-tendent. Ils sont destinés à comprendre, à rendre le réel intelligible, sans nécessairement résoudre directement les problèmes qui s'y posent (Mosconi, 1997) (2).

D'autres, davantage préoccupés par l'amélioration de l'action éducative, croient que les savoirs construits en observant les pratiques « du dehors », en respectant la « grammaire de la recherche », peuvent être utilisés sur le terrain, à condition d'être traduits dans un langage accessible au praticien (vulgarisation). Mais même si le chercheur arrive à traduire les savoirs dits savants, dans les actes à poser, cette attitude est

parfois ressentie « en surplomb », voire normative, par le praticien et en tout cas « *inapplicable dans ma classe avec mes élèves... Venez un peu vivre dans ma classe et vous verrez le décalage entre vos belles théories et la réalité du terrain* ».

D'autres encore, et nous partageons cette croyance, misent sur l'analyse de pratiques comme une source privilégiée de création de savoirs pour l'éducation. Cette option suppose que le chercheur réponde à cette « invitation à descendre sur le terrain » pour aider les enseignants à verbaliser leurs connaissances de la pratique et prendre distance par rapport à celle-ci. Ceci implique aussi de revoir ses conceptions de la recherche car le « réel » de la classe ou de l'école résiste, il n'entre pas dans les catégories, dans les modèles que le chercheur a développés à partir des savoirs académiques.

Les méthodes d'investigation sont également questionnées, mises en cause tout en maintenant la nécessité d'une démarche rigoureuse afin de construire un savoir qui puisse être partagé avec le plus grand nombre mais aussi échangé au sein d'une communauté scientifique.

Ainsi, pour nous, la création de savoir consiste à faire émerger, saisir et traiter des connaissances pratiques, de les confronter à un savoir critique (3) afin de le partager avec leurs auteurs originels, de le rendre diffusable, transférable, voire « appropriable » par d'autres. Il s'agit de passer de connaissances pratiques, ancrées dans la singularité du praticien, à un savoir critique socialement utile à la communauté éducative.

Les connaissances du praticien sont orientées vers l'action (Huberman, 1992 ; van Driel, 2001) implicites et souvent intuitives, pas toujours verbalisables et saisissables dans leur totalité, singulières et contextualisées, chargées d'affects et impliquant sa personne. On peut se représenter la recherche sur les pratiques comme une **médiation** dans tous les sens du terme : d'abord en se ménageant des accès aux connaissances pratiques, un enregistrement, un traitement des traces, une transformation en données, une réduction phénoménologique et une modélisation, ensuite en adoptant une posture intermédiaire entre le praticien (émetteur) et le plus grand nombre afin de rendre disponible le savoir ainsi construit. Cette traduction comporte des risques de trahison à chaque étape de la médiation allant de l'accès aux pratiques jusqu'à la diffusion du savoir élaboré.

UN PROCESSUS DE RECHERCHE POUR L'ACTION

Le traitement de la commande

Un exemple parmi d'autres : un appel téléphonique d'une direction d'école nous parvient. En résumé : « *Nous perdons des élèves, notre école est menacée, j'ai suivi des formations chez vous, je connais votre philosophie de travail pédagogique, je fais appel à vous car nous pensons que vous pouvez nous aider à arrêter cette chute de population en transformant notre école afin qu'elle corresponde mieux à la demande extérieure* ». Une première réaction à cette interpellation consisterait à décliner la demande, alléguant une posture de chercheur et non de consultant en marketing. Intrigués, les chercheurs acceptent de rencontrer les responsables de l'école pour comprendre la demande. Après une analyse de la rencontre en équipe, il s'avérerait que le changement à opérer se situerait non pas dans la transformation de l'image produite pour l'extérieur, ni même des représentations de l'école chez les acteurs externes, mais plutôt dans une prise de conscience par les acteurs internes de l'image qu'ils se sont construite de leur propre institution-école. C'est à ce travail d'analyse intra-institutionnelle avec tous les acteurs (enfants, enseignants, éducateurs, techniciens, direction, parents, etc.) que l'équipe de recherche a accepté de s'atteler. Les chercheurs, tout en s'engageant à respecter la confidentialité des résultats de la recherche, espéraient en retirer une expérience utile à la création d'une **méthode de compréhension et de transformation** d'un micro-système susceptible d'être transférée à d'autres organisations (4).

Le chercheur centré sur la création de méthodes de recherche pour l'action et le commanditaire sur le produit de cette action, le commanditaire ayant donné son accord, le travail avec les praticiens pouvait commencer.

Accéder aux pratiques et au praticien : les prolégomènes

Pour accéder aux pratiques, le chercheur, après avoir explicité pour lui-même son propre projet et être le plus au clair possible avec les différentes facettes de sa subjectivité (5), entre dans un **espace de négociation** (voir figure 1) avec les autres acteurs impliqués : le commanditaire de l'objet de la recherche et les praticiens. Les réponses à ces neuf questions de base et les

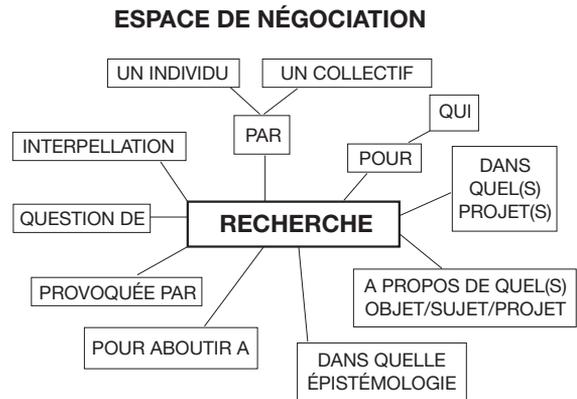


Figure 1. – Un espace de négociation entre les acteurs de la recherche

questions qui leur sont sous-jacentes influenceront non seulement le processus mais aussi les produits de la recherche. Autant que possible chacun a-t-il intérêt à clarifier au mieux cet espace où le savoir sera construit (6).

Ces questions tentent de clarifier : qui est à l'origine de la demande ? Quelle est-elle ? Quel est le projet du commanditaire ? Quels résultats sont attendus par les uns et les autres ? Qui sera propriétaire des résultats ? Quelle diffusion leur sera donnée ?

Dans l'exemple proposé ci-dessus, la recherche était commanditée par le pouvoir organisateur de l'école, sur le conseil de la directrice. Il s'agissait d'aider l'école à stabiliser sa population, voire à la développer en l'aidant à faire des choix qui se refléteraient dans le projet d'établissement alors en cours de rédaction et se traduirait dans des projets d'action tant au niveau organisationnel que relationnel ou pédagogique. Les résultats de l'étude seraient communiqués à l'ensemble des acteurs.

La position du praticien

Accéder aux pratiques d'un professionnel, c'est avoir accès à certaines facettes de son identité professionnelle et personnelle ; les rendre accessibles, c'est s'exposer au regard de l'Autre, c'est se découvrir, prendre des risques, se fragiliser. Volontaire ou non le praticien est-il partie prenante du projet ? Par exemple, amener des professeurs à expliciter entre eux et pour le chercheur leurs pratiques d'évaluation, c'est aussi donner prise aux collègues et leur permettre de questionner les choix pédagogiques de chacun.

Dans nombre de recherches centrées sur les pratiques, le degré d'implication du praticien est évidemment déterminant à plus d'un titre (disponibilité, authenticité, ouverture). Ce n'est pas par hasard que l'on travaille souvent avec des volontaires (Bessette, 2000).

Le climat de confiance, de respect, de disponibilité à l'Autre (Paillé, 2002) au sein du projet aide le praticien à se sentir respecté comme **sujet** singulier (Malet, 1998) et non comme un **objet** d'investigation. L'attitude du chercheur est ici déterminante. De par l'intérêt, sans complaisance, sans « agenda caché », qu'il accorde aux connaissances du praticien, il en reconnaît implicitement la valeur (ce dont ce dernier n'a pas nécessairement conscience). Ce savoir détenu (Barbier, 1996), révélé à son auteur prend alors l'allure d'une propriété privée livrée à l'Autre qu'il ne s'agit « ni de voler, ni de dilapider ». Associer le praticien au processus de traitement et de création de savoir à l'origine duquel il était peut contribuer à ce que des recherches sur des pratiques ne soient pas ressenties par le praticien comme de la prédation. Un contrat de travail collaboratif peut formaliser les engagements entre les partenaires.

Le contrat de co-création

Prenons un autre exemple : à la suite de la commande par le Ministre de l'Enseignement Supérieur d'un curriculum de formation de maîtres des stages intervenant dans la formation initiale des enseignants, il nous paraissait incontournable de lier tous les types de praticiens touchés par le curriculum (formateurs d'enseignants, maîtres de stages, chefs d'établissement d'accueil, stagiaires), à la recherche d'information, non seulement de manière à créer un savoir pratique utile pour la formation, mais aussi parce que tous seraient, chacun à leur niveau, impliqués dans la mise en pratique de ce curriculum.

La position du praticien dans une recherche centrée sur les pratiques est évidemment liée à sa **posture** par rapport aux enjeux de celle-ci et par rapport au projet dans lequel elle s'inscrit. Si le praticien est reconnu comme un détenteur d'un savoir qui sera partagé, traité et enrichi d'apports extérieurs dans un processus collectif de création, le produit de ce travail sera la propriété collective de ceux et celles qui y ont participé. Cette reconnaissance des auteurs se traduira notamment par la citation de leurs noms, de celui de

leurs institutions lors des publications et leur autorisation pour les usages qui en seront faits.

Co-créateurs de connaissances

Ainsi, chacun, chercheur et praticien, du lieu où il est, contribue à sa manière à la création de connaissances. Dans ce sens, certains utilisent le terme de co-chercheur, nous préférons l'expression co-créateur de savoir ou mieux **co-créateur** si les uns et les autres sont orientés, à leur manière, vers l'action.

La co-création repose selon nous sur deux piliers :

- *Adhésion partenariale* (Defrenne, 1990) : Si le praticien est intéressé à disposer d'un savoir orienté vers SON action, quel peut être le projet commun qui relierait les partenaires, chacun gardant son projet singulier ? Est-il suffisant que chacun retire un bénéfice individuel du travail partenarial ?

Par exemple, dans le projet d'accompagnement d'une école en changement repris plus haut, le projet commun qui liait le chercheur aux autres acteurs était : mieux comprendre les logiques de fonctionnement de l'école afin d'en dégager des champs d'action possibles au bénéfice des élèves.

- *Nécessité réciproque* (Defrenne, 1990) et pas d'attitude en surplomb de la part des chercheurs c'est-à-dire que chacun a besoin de l'autre et lui est nécessaire pour réaliser le projet commun, voire son projet singulier.

Dans le même exemple, l'accès aux pratiques organisationnelles et pédagogiques des enseignants permettait au chercheur de progresser dans la construction de ses méthodes de compréhension et d'accompagnement d'école ; les enseignants et le commanditaire quant à eux espéraient développer une meilleure compréhension du fonctionnement de leur établissement, grâce au regard distancié du chercheur, et accordaient du crédit à une lecture de leur école, construite selon une méthodologie explicitée.

L'objet-sujet-projet de la recherche est au cœur des enjeux des partenaires. Désigner quelles données, fournies par qui, à propos de quoi, dans quels buts, diffusables à qui, utilisables par qui et pour quoi faire, sont des questions auxquelles les réponses seront les plus transparentes et prévisibles possibles. Un véritable partenariat implique que chacun ait un droit de regard à

chaque étape de la recherche. Un comité de régulation regroupant les principaux acteurs peut aider à rencontrer cette exigence en validant ou en contestant les choix opérés. D'ailleurs comme dans toute recherche qualitative, il est indispensable de valider auprès des praticiens eux-mêmes les données issues des informations recueillies, voire des modèles de compréhension ou d'action construits. C'est à cette condition que le partenariat pourra être maintenu.

Dans la recherche centrée sur le développement de curriculum, plusieurs modèles successifs avaient été construits puis revisités par le comité de régulation : un modèle descripteur des actes professionnels du maître de stage, un modèle de compréhension de ses compétences spécifiques, un référentiel des compétences de base attendues dans cette fonction. Le référentiel de compétences a par ailleurs été soumis à la critique de praticiens qui n'ont pas directement participé à la recherche-action.

La posture spécifique du chercheur

Par contre la posture **d'extériorité** du chercheur est indispensable pour jouer son rôle de révélateur, facilitateur d'expression permettant la saisie des données. C'est ainsi qu'à chaque phase de la recherche à partir des pratiques, il aura à gérer son degré d'implication dans une relation dialectique entre fusion-défusion, subjectivisation-objectivation (Donnay, 2002), étant à la fois dedans et dehors, réalisant ainsi un travail sur soi pour créer de façon critique un savoir diffusable à d'autres. Ses outils de travail (grille de saisie des données, d'analyse, de formalisation) participent à cette posture d'extériorité. De plus le chercheur, surtout orienté vers l'action, n'a-t-il pas à se centrer plus spécialement sur la création **d'un savoir sur les méthodes de production de savoir**, car ce sont elles qui lui permettront de créer un savoir utile pour les praticiens avec lesquels il aura, plus tard, à coopérer ? D'ailleurs, d'après notre expérience, il apparaît que si les praticiens ne sont pas directement intéressés par la création d'un savoir critique sur les méthodes, par contre ils souhaitent être informés à propos des méthodes qui seront utilisées dans la création de **savoirs utiles pour leur action**.

Phases critiques de la recherche prenant les pratiques comme objets

Traduire les pratiques en données

Le praticien n'étant pas toujours conscient des connaissances qu'il met en œuvre dans ses actes,

il s'agit de les faire émerger à l'aide d'un dispositif de recueil de données (questionnaire, outils d'observation directe ou indirecte, observation participante, interview...) en relation avec des connaissances pratiques. Une fois explicitées et si les conditions le permettent, il peut se réapproprier une représentation de ses connaissances, d'ailleurs souvent avec étonnement et un réel plaisir. Il semble par là accroître son *empowerment* (son pouvoir agir) (7) se découvrir, voire se réinventer et peut-être modifier son identité. Il est essentiel que le chercheur **négoce** avec le praticien le *modèle générateur-expliciteur de ses connaissances*, sous-jacent au dispositif de recueil, puisqu'il va construire une image de la connaissance du praticien. Ce modèle générateur de données va donc construire **une image** des connaissances du praticien dont ce dernier doit rester le propriétaire ; sinon il s'agit d'une prédation. Par ailleurs, il y a sans doute des zones de sa personne et de son fonctionnement qu'il préfère garder pour lui. Dans tous les cas, il est indispensable que le praticien sache quel prisme révélateur et déformant est utilisé pour construire cette image, et qu'en conséquence ses connaissances et *a fortiori* son être ne s'y est pas réduit : il est aussi quelqu'un d'autre et de toute façon il peut aussi changer...

La phase de saisie des données

Les chercheurs qualitatifs l'ont mis en évidence, le **contexte** de saisie des données est aussi déterminant puisqu'il va connoter les informations produites (Van der Maren, 2001) et ainsi affecter leur interprétation et les conclusions qui seront tirées des analyses. Nous en citons quelques-uns : le lieu de l'entrevue, le soutien institutionnel, le moment dans la séquence des activités du praticien, la durée, en présentiel, à distance, avec ou sans préparation, les stratégies de relance, le type d'écoute, la charge affective qui accompagne la parole de l'interviewer, l'effet affectif de l'explicitation du vécu par le praticien, etc. À ces facteurs explicites il faut ajouter les implicites : l'interprétation des questions, les attributions, la désirabilité, la retenue, la pudeur, la peur, le degré d'empathie etc., et tous ceux qui échappent au chercheur...

Dans le cas de l'observation indirecte, le mode d'expression verbale n'est pas toujours le plus adéquat, certains préfèrent des schémas incluant des dessins et des graphismes (Besette, 2000). Les sensations, les émotions et les sentiments ne sont d'ailleurs pas facilement exprimables.

Ici aussi, un travail sur soi de la part du chercheur s'impose afin qu'il se retienne d'intervenir pour éviter d'induire ses théories personnelles, qu'il fasse le vide de ses *a priori* et adopte une écoute inconditionnelle. Les chercheurs utilisant les approches ethnométhodologiques sont très attentifs à ce type de posture par rapport aux cultures qui leur sont étrangères (Paillé, 2001).

Dans le cas de l'observation indirecte, passant par l'écoute du praticien, l'espace qui sépare sa parole rapportant ses actes ou ses pensées et ses actes posés réellement en situation constitue un autre défi de taille pour le chercheur. L'explicitation est une reconstruction du passé, une nouvelle histoire racontée ou écrite qui, quoi qu'on fasse, est donc non-fidèle et non-valide du point de vue des canons scientifiques classiques. De son côté, l'interviewer induit inmanquablement des réponses. Et pourtant la **formulation** de l'expérience, du vécu, des intentions, du ressenti reste un matériau incontournable pour bien des recherches. **Les connaissances pratiques explicitées ne seront donc jamais qu'une reconstruction conjointe du praticien et de l'interviewer.**

Ici, l'enjeu du chercheur consiste à distinguer les « théories épousées » des « théories pratiquées » (Charlier, 1989), à réduire, sans jamais le supprimer, l'écart entre la pratique et le discours sur la pratique.

Un autre enjeu consiste à analyser le discours, la trace, en examinant le rapport entre un *signifiant manifeste* et le non-dit qui l'accompagne et le *signifié à découvrir* y compris le non-dit à débusquer (Van der Maren, 2001).

Enfin la saisie des données restera toujours inachevée dans la mesure où le chercheur et le praticien lui-même n'ont pas accès à la totalité des connaissances, ils devront construire ensemble l'objet de recherche en acceptant que les données recueillies soient toujours incomplètes. Les phases suivantes seront menées avec d'autant plus de prudence.

La phase de description des pratiques

La réduction des données demande aussi de la part du chercheur une rigueur bien décrite par P. Paillé (2001) mais dans une recherche impliquant le praticien, il est important que le *modèle descripteur* qui sert à réduire les données soit lui aussi explicite. D'ailleurs dans ce modèle le pra-

ticien devrait retrouver ses propres mots, même si décrire c'est déjà organiser les données et y injecter des liens non explicités par le praticien. En recherche qualitative, cette description fait l'objet d'une validation par les auteurs des données. Notre expérience nous a fait observer que des **schémas visuels ouverts** mettant à plat et reliant les éléments retenus (type schéma conceptuel intégrant même des dessins) (Besette, 2000) laissent des espaces d'interprétations qui facilitent la validation par le praticien de la description de ses connaissances.

Lors de cette phase, la position d'extériorité du chercheur peut se réaliser de plusieurs façons. La triangulation permet de croiser les observations, par exemple en prenant les points de vue d'autres acteurs impliqués dans des pratiques semblables. *Dans le cas de la recherche sur les compétences des formateurs de terrain, nous avons croisé les regards de formateurs, de maîtres de stages, de stagiaires, de superviseurs, de directeurs. Bien souvent, cette lecture multiple est plutôt un enrichissement qu'une simple vérification, un contrôle des données.*

La phase d'analyse des données

La phase d'analyse va établir des relations (hiérarchies, causalité, inclusion, exclusion, etc.) entre les données, et les théories personnelles et standardisées du chercheur devront être le plus explicites possible. Le *modèle d'analyse* qui servira à rendre compte des connaissances sera confronté à des théories qui vont traiter, relire, valider, le *modèle descripteur*. *Par exemple les actes professionnels du maître de stage pouvaient être mis en rapport avec des modèles de formateurs comme le « formateur modèle », le compagnon réflexif, l'intégrateur social... C'est ici que le praticien pourra mieux percevoir le sens et la valeur de ses connaissances* en les mettant en relation avec un savoir objectivé et savant, en mettant des mots, des concepts stabilisés sur ses connaissances pratiques. Une tâche essentielle à inscrire dans la *nécessité réciproque* consiste à passer de la formulation à la formalisation des connaissances pratiques. Cette formalisation s'inscrit elle-même dans le projet de chacun. Comment le praticien pourra-t-il se réapproprier le savoir ainsi construit et pour quelle utilisation ? Savoir pour agir ? Savoir pour se développer ?

Cette formalisation est souvent multiréférentielle car elle emprunte des langages et des théo-

ries à plusieurs disciplines contributives (pédagogie, didactique, psychologie, sociologie, analyse organisationnelle, etc.). Il est en effet réductionniste de ramener la complexité du réel, même rapporté, à une seule lecture. À la triangulation des données répond la triangulation des analyses par des théories issues d'approches différentes.

À nouveau la validation par le praticien des analyses est ici nécessaire pour réguler la modélisation. C'est lui qui par ses réactions donnera du sens aux analyses. Si les analyses ont respecté les données originelles, celles-ci serviront de **réfèrent** au praticien pour accepter et s'approprier les théories standardisées qui ont servi à rendre compte de ses connaissances pratiques. L'acquisition d'un langage professionnel standardisé structurant les connaissances pratiques constitue un moment essentiel dans le processus de développement professionnel du praticien. Passer du métier à la profession requiert une structuration et une formalisation des actes professionnels (Legault, 2000).

De son côté le chercheur sait qu'il ne pourra jamais comprendre l'Autre, qui restera toujours inconnaissable, tout au plus se sera-t-il construit un modèle de la compréhension des connaissances du praticien auquel celles-ci ne seront jamais réduites.

La phase d'interprétation et d'action

Ici la modélisation prend un autre caractère ; le chercheur et le praticien entrent explicitement dans la phase normative où les résultats de l'analyse s'inscrivent dans projet qui dépendra de celui qui va les utiliser. On revient ainsi à l'espace de négociation déployé au début, où les résultats, leur diffusion et leurs effets ont dû être explicités au mieux. *Dans le cas de la recherche sur l'analyse des pratiques des formateurs de terrain, nous avons abouti à un référentiel de formation qui fait l'objet de choix et de négociations politico-économico-sociaux qui se différencient très forts des résultats de la recherche stricto-sensu.* Nous quittons donc le domaine spécifique de la recherche et plus généralement de l'approche scientifique pour entrer dans celui des finalités, des valeurs, des référentiels. Même si avec certains épistémologues des sciences nous n'avons pas la naïveté de croire que LA Science est neutre et indépendante de tout projet politique. Mais ceci est une autre histoire...

CONCLUSION

Le but de toute recherche est de créer. Nous avons voulu créer du savoir pour l'éducation au service des pratiques et des praticiens. À cette occasion, nous visons aussi à développer un savoir sur les processus de recherche au service de l'éducation. D'autres types de recherches en éducation peuvent poursuivre d'autres buts, assumant d'autres postures épistémologiques et aboutissant à des savoirs *a priori* moins centré sur les pratiques.

Opter pour des recherches ayant un sens plus directement perceptible pour le praticien implique, de la part du chercheur, une modification de ses rapports au savoir, aux pratiques et aux praticiens. L'enjeu n'est plus de rendre accessible aux enseignants un savoir construit en dehors d'eux mais de co-crée d'une part un savoir pour eux et d'autre part un savoir sur les **méthodes de production de savoir** utile au chercheur professionnel pour cadrer ses objets et processus de recherche. Dans ce processus de recherche les praticiens sont des sujets porteurs de projets et pas des objets. Sujets parce qu'ils sont reconnus non seulement comme détenteurs de connaissances mais aussi comme des personnes singulières participant à la création d'un savoir pour l'éducation. Dans une recherche le chercheur n'est pas le seul à poursuivre SON projet. Chaque partenaire poursuit le sien. La recherche suppose donc la reconnaissance des différents projets et une négociation entre les acteurs qui s'y investissent. La posture du chercheur est délicate dans la mesure où il est à la fois impliqué et en même temps distancié par rapport au projet du praticien. Dans le cas de la recherche centrée sur l'action, la posture tierce du chercheur est un élément essentiel du processus d'objectivation des savoirs construits. Notre objectif, en analysant nos propres pratiques de chercheurs, était de partager quelques balises méthodologiques susceptibles d'aider le chercheur au service des pratiques à créer un savoir le plus rigoureux possible.

Jean Donnay, Evelyne Charlier, Karine Dejean
Département Éducation et Technologie
Facultés universitaires de Namur, Belgique

NOTES

- (1) Même si les cloisons ne sont pas étanches, nous distinguons ici position et posture. La **position** ressortirait à l'opinion, les attitudes, les choix de l'individu tandis que sa **posture** renverrait à ses rapports au savoir (épistémologie), aux autres (relations-pouvoir), aux enjeux (valeurs, éthique, finalités).
- (2) « Seul le praticien, qui est dans la situation, qui sait les fins qu'il poursuit et le contexte dans lequel il se situe, est à même de tirer des savoirs ceux qui pourront lui être utiles dans sa situation singulière » : N. Mosconi citée par M. Romainville (Romainville, 2000).
- (3) C'était le thème du Congrès de l'ACFAS : « Savoir critique ? » tenu du 14 au 17 mai 2001 à Sherbrooke (P.Q. Canada).
- (4) Ce savoir construit a fait l'objet d'une publication dans une revue internationale : Charlier E. ; Dejean K., Donnay J. « Researcher, accompanying, social actor : three positions of the professional in education for analyse practices of intervention in a school », **Reflective Practice Journal**, vol. 2, n° 3, 2001.
- (5) Nous avons explicité ailleurs différentes facettes de la subjectivité du chercheur ; subjectivité perceptive, son style cognitif, son habitus, ses enjeux socio-politico-économiques, ses intentions, son auto-protectionnisme, sa modélisation (Donnay, 2001).
- (6) Nous renvoyons pour détailler cet espace à une conférence présentée au Congrès de l'ACFAS à Montréal en mai 2000 au colloque de l'Association de la Recherche Qualitative (Donnay, 2001).
- (7) *Empowerment* : expression que Yann le Bossé traduit en français par « pouvoir agir » et reprise par Sylvie Bessette (Bessette, 2000) (p. 37).

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : P.U.F.
- BESSETTE S. (2000). – **Élaboration d'une méthode d'analyse de pratique**. Secrétariat national d'alphabétisation en collaboration avec la faculté d'éducation. Sherbrooke, Sherbrooke : 80.
- CHARLIER E. (1989). – **Planifier un cours, c'est prendre des décisions**. Bruxelles : De Boeck.
- DEFRENNE J., DELVAUX C. (1990). – **Le Management de l'incertitude**. Bruxelles : De Boeck.
- DONNAY J. (2001). – Chercheur, praticien même terrain ? **Recherches Qualitatives**, n° 22.
- DONNAY J., CHARLIER E. (2002). – Les dits et les non-dits de la recherche en éducation. In J. Donnay, M. Bru, **Recherche, pratiques et savoirs en éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- FERRER F. (1999). – La recherche en Sciences de l'Éducation ; réflexions et tendances. **Perspectives, OCDE**, XXIX (2), p. 459-475.
- HUBERMAN M. (1992). – Teacher development and instructional mastery. **Understanding teacher development**. A. Hargreaves, Fullan, M.-G. New York, Cassel.
- LEGAULT G.A. (2000). – **Professionalisme et délibération éthique**. Québec : Presses de l'université du Québec.
- MALET R. (1998). – **L'identité en formation**. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (1997). – **Des rapports de la théorie et de la pratique en éducation**. Buc : Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence des Yvelines, Ecole d'éducateurs de Buc, Buc-Ressources.
- PAILLÉ P. (2002). – **L'examen phénoménologique des données empiriques**. Article en préparation.
- ROMAINVILLE M. (2000). – **Didactique générale**. Louvain-la Neuve : UCL.
- TARDIF J. (2000). – **De l'influence de la Recherche en Sciences de l'Éducation sur l'apprentissage et l'enseignement**. Premier Congrès des chercheurs en Education, Bruxelles, agers.cfwb.be.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2001). – **L'hybridation interne : une nécessité méthodologique**. Le SAVOIR Critique, Sherbrooke, Association de la recherche qualitative ; ARQ.
- VAN DRIEL J.H., BEIJAARD D., VERLOPP N. (2001). – Professional development and reform in Science Education : the role of teacher's practical knowledge. **Journal of research in science teaching**, 38 (2), p. 137-158.

Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes

Jean-François Marcel

Le concept de contextualisation propose de focaliser l'étude des pratiques enseignantes sur les interactions de l'enseignant agissant et des contextes de leur effectuation, en défendant la nécessité d'un recours à une double lecture, une lecture du « contexte pour l'enseignant » articulée à une lecture du « contexte pour le chercheur ».

Cet article développe une illustration de l'utilisation de ce concept dans une recherche portant sur le « différentiel » entre préparation et réalisation (en géographie en cycle II). Il présente des profils de pratiques enseignantes regroupant les différents niveaux de résultats traités à l'aide d'analyses multivariées. Ces profils permettent de dépasser la simple juxtaposition d'informations et de les articuler entre elles pour contribuer à l'explication des pratiques enseignantes.

Mots-clés : pratiques enseignantes, contextualisation, contextes, double lecture, profil de pratiques.

INTRODUCTION

Cet article a pour objectif d'évaluer la pertinence, pour l'étude des pratiques enseignantes, du concept de contextualisation. Ce concept s'inscrit dans le courant théorique de l'approche systémique et plus précisément dans le prolongement du modèle du système enseignement/apprentissage dit des interactions en contexte (Bru, 1991). Il insiste sur la nécessité d'étudier les pratiques enseignantes dans les contextes de leur actualisation et de les soumettre à une double

lecture, articulant le sens que l'enseignant donne à son action avec le point de vue de l'observateur sur ces pratiques.

Pour confronter ce concept à l'épreuve de l'empirie, nous avons tout d'abord focalisé notre attention sur des moments particuliers d'une séance, ceux durant lesquels le déroulement s'éloigne de la préparation (le « différentiel » prévision/réalisation) en les soumettant à une double lecture (observations et entretiens *a posteriori*). Nous avons ensuite étudié trois dimensions des processus de contextualisation sur la globalité de

la séance. Les pratiques ont été appréhendées à l'aide de variables d'action (Bru, 1991) et les traitements statistiques multivariés nous ont permis, dans chaque cas, de proposer des typologies de pratiques. À partir des classes d'appartenance de chaque sujet, ont été constitués des « profils de pratiques » ; la contribution de ces profils à la connaissance des pratiques enseignantes permettra d'apprécier l'apport heuristique du concept de contextualisation.

LE CONCEPT DE CONTEXTUALISATION

Le concept de contextualisation a été présenté à plusieurs reprises (Marcel, 1997, 1998, 2002) et nous ne reprendrons ici que les éléments principaux de sa définition.

Nous ne pouvons toutefois passer sous silence le positionnement de notre approche par rapport à l'ensemble des travaux portant sur le thème générique de l'action. Dans ce cadre, Barbier & Galatanu (2000) proposent une classification de ces travaux et positionnent le concept de contextualisation à l'intersection des fonctions de mise en représentation des actions et de l'environnement dans une case repérée comme « la construction par l'acteur de la situation ». Bien sûr ce classement est une synthèse et les auteurs n'occulent pas la distinction entre « environnement tel qu'il peut exister comme un donné indépendant des représentations de l'acteur engagé (et donc tel qu'il peut être décrit ou construit par d'autres) et situation d'action telle qu'elle est construite par cet acteur en fonction de ses engagements ». En revanche, nous récusons que notre approche se trouve limitée à une lecture des pratiques « du point de vue de l'enseignant » puisque notre projet, comme nous allons le voir, est précisément de travailler à l'articulation d'une lecture « du point de vue de l'enseignant » et d'une lecture « du point de vue de l'observateur » sans en privilégier aucune.

Références théoriques

Avant de présenter le modèle des interactions en contexte en prolongement duquel s'inscrit le concept, précisons brièvement les apports de l'approche systémique (1) que nous avons retenus :

- la prise en compte de l'environnement des pratiques étudiées ;
- la notion de causalité circulaire (à la différence de la causalité linéaire du modèle processus/produit (2)). Elle se trouve concrétisée par la notion d'interaction qui envisage les composantes du système comme simultanément modifiées et modifiantes les unes par rapport aux autres mais également par rapport à l'environnement ;
- par là même, la lecture mono-causale (variable explicative et variable expliquée) laisse place à une lecture multi-causale compliquée d'une interdépendance entre les causes et les effets.

Le modèle du système enseignement/apprentissage dit des interactions en contexte que propose Marc Bru (1991) s'inscrit dans ces orientations. Sans en faire ici une présentation ou une discussion approfondie (3), nous reprendrons ses caractéristiques principales :

- il distingue clairement les deux processus que sont l'enseignement et l'apprentissage ;
- en les considérant comme deux sous-systèmes au sein d'un système plus large, il pose à la fois leur autonomie et leur mise en relation ;
- en le qualifiant de modèle écologique, il met en avant le rôle et la place du contexte. Prolongeant « l'environnement » de l'approche systémique, l'introduction du contexte s'accompagne d'une caractéristique d'imprévisibilité du système.

Des processus de contextualisation au concept

Dans le cadre de ce modèle, nous nous sommes intéressés plus précisément aux interactions enseignant/contexte que nous avons appelées contextualisation. Ainsi, en première définition, **les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action**. Aujourd'hui, nous avons étendu le terme de contextualisation à la désignation d'un concept car il concerne de manière interdépendante les trois niveaux : le niveau théorique (l'approche systémique), le niveau méthodologique (la nécessité d'une double lecture) et le niveau empirique (le repérage des processus de contextualisation). À partir de ce triple ancrage, il revendique le statut d'instrument intellectuel ayant vocation d'appréhender le réel.

Éléments opératoires de la définition du concept

Rappelons que le concept de contextualisation s'appuie sur les processus de contextualisation qui désignent les relations interactives entre l'enseignant agissant et le contexte. Par définition, un processus n'est pas directement observable et nous sommes donc contraint de recourir à une double prise d'informations pour étudier ces processus. Cela nous a conduit à définir deux contextes :

- le contexte pour l'enseignant : il renvoie à la partie de l'environnement que délimite le point de vue de l'enseignant et à partir de laquelle il théorise son action ;

- le contexte pour le chercheur : il renvoie à une partie de l'environnement découpée par le chercheur en fonction de critères qu'il juge pertinent de prendre en compte pour étudier les pratiques enseignantes. Nous avons retenu principalement quatre dimensions pour délimiter le contexte pour le chercheur : l'espace et le temps bien sûr, et deux dimensions liées à la spécificité des pratiques enseignantes, la dimension sociale (les interactions de l'enseignant et de ses élèves) et la dimension épistémologique (les interactions de l'enseignant et du savoir enseigné).

Nous retrouvons donc à la fois une lecture des pratiques « du point de vue de l'enseignant » avec l'étude du contexte pour l'enseignant (permettant de prendre en compte les théorisations que l'enseignant construit de ses pratiques) et une lecture « du point de vue de l'observateur » avec l'étude du contexte pour le chercheur (permettant d'accéder à des éléments de pratiques dont l'enseignant n'a pas nécessairement conscience) (4).

L'ÉTUDE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN GÉOGRAPHIE AU CYCLE II

Cette recherche a pour objectif de mettre à l'épreuve le concept de contextualisation, c'est-à-dire de l'utiliser pour étudier des pratiques enseignantes et apprécier les connaissances qu'il a permis d'en construire. Ces connaissances passeront par une première étape importante, celle de la description des pratiques enseignantes (5). Elles se prolongeront ensuite par une contribution à leur explication. Précisons que nous entendons par explication une organisation intellectuelle des

résultats de la description. Cette organisation se basera sur le rapprochement d'éléments descriptifs provenant de regards différents et ce rapprochement permettra des régulations ou des prolongements que ne permettait pas la simple description. C'est cette connaissance provenant du rapprochement de différentes descriptions que nous repérons comme une contribution à l'explication des pratiques enseignantes.

Du « différentiel » entre préparation et réalisation

Pour construire des connaissances sur les pratiques enseignantes, nous nous sommes tout d'abord intéressé à des moments spécifiques, les moments de la séance durant lesquels les processus de contextualisation sont les plus actifs : le « différentiel » entre préparation et réalisation. La phase de préparation a fait l'objet de nombreuses recherches. Elle a été le plus souvent appréhendée comme une planification (avec ses différents niveaux) (6) ; d'autres fois, elle a également été identifiée comme une phase « préactive ». Durand (1996) s'intéresse aux « pratiques de planification » pour pointer les limites des travaux dans ce domaine : « ce type de résultats souffre d'une imprécision difficilement évaluable, du fait de l'absence de contraintes spatiales et temporelles pesant sur cette activité ». À sa suite, nous ne pouvons donc ignorer que les informations que nous avons prélevées sur la préparation sont imprécises. Le recours à un questionnaire n'a d'autre ambition que de recueillir le résultat des différentes pratiques de préparation en les focalisant sur des domaines bien précis (7), de dresser un panorama des points de repères que s'était fixés l'enseignant pour la séance et d'observer si ces éléments théoriquement stables étaient respectés ou remis en cause dans le cours de la séance. **C'est l'ensemble des remises en cause des éléments stabilisés (avec la contribution des processus de contextualisation) que nous avons qualifié de « différentiel » entre préparation et réalisation.**

Les deux étapes de la recherche

Le « différentiel » entre préparation et réalisation a été appréhendé à l'aide d'une double lecture, à partir à la fois du contexte pour le chercheur (par observations) et du contexte pour l'enseignant (à partir des entretiens). Nous avons

ensuite étudié, tout au long de la séance, trois des quatre dimensions des processus de contextualisation telle que les précise la définition du « contexte pour le chercheur ».

Pour faciliter les procédures de comparaison entre les pratiques enseignantes, nous avons pris la précaution de constituer un échantillon d'enseignants de CE1 acceptant de mettre en œuvre, sur une semaine, un cycle d'enseignement en géographie (8) sur la carte et le plan. Nous avons réuni un échantillon de 12 enseignants volontaires dont les pratiques ont été étudiées durant quatre séances.

La méthodologie

Chaque séance a fait l'objet d'un enregistrement vidéo. Cet enregistrement a eu deux fonctions :

- servir de base à l'entretien *a posteriori* (à partir de l'enregistrement du « différentiel » repéré par l'observateur) ;
- permettre d'affiner des éléments d'observations, principalement les durées et le recueil de discours en situation.

D'autre part, les pratiques ont été étudiées à l'aide de grilles d'observation. Ce mode d'approche s'inscrit dans le prolongement des travaux étudiant la variété des pratiques à partir des variables d'action (Bru, 1991). L'approche systématique pose le cadre général de la lecture du système mais pour étudier ce système, et principalement les pratiques des acteurs de ce système, le choix effectué est de recourir à des variables d'action, c'est-à-dire à la focalisation de l'observation sur des composantes des pratiques. Ce choix se fait au détriment d'une approche des pratiques par la globalité et la chronologie de leur déroulement. En revanche, elle favorise les comparaisons entre les pratiques en les décrivant à l'aide des modalités de ces variables d'action.

La présentation des variables que nous avons retenues pour cette recherche sera donnée au moment du compte rendu des résultats obtenus. Par ailleurs, il convient de présenter rapidement la technique de traitement des données que nous privilégierons. Notre projet étant de rendre compte des pratiques au travers de profils rapprochant plusieurs angles d'approches, nous recourons à des CAH (Classification Ascendante

Hiérarchique) permettant, pour chacune des dimensions étudiées, de proposer une typologie des pratiques.

Cette classification, utilisant la métrique du Chi 2 (9), procède à des rapprochements d'individus constituant des classes de plus en plus importantes jusqu'à l'ensemble de l'échantillon. Elle permet de reconstruire les pratiques d'un enseignant type à partir des variables et de leurs modalités ayant permis de la constituer. Au risque de trop simplifier, nous pourrions dire que les classes de la CAH sont construites à partir des caractéristiques communes des pratiques des enseignants qui la composent.

DESCRIPTION DU « DIFFÉRENTIEL »

Dans la logique du concept de contextualisation, ce « différentiel » a été soumis à une double lecture. Pour ce faire, il a été appréhendé à l'aide d'un questionnaire préparatoire renseigné par l'enseignant dans lequel il lui était demandé de distinguer les différentes phases qu'il avait prévues pour la séance. À partir de ce questionnaire, les observateurs (10) ont repéré les « différentiels » (11) qui ont nourri la lecture « du point de vue de l'observateur ». Par ailleurs, l'enregistrement vidéo du « différentiel » le plus tangible (repéré rappelons-le par l'observateur) de la séance était projeté à l'enseignant après la séance et servait de base à un entretien *a posteriori* dont le contenu a nourri la lecture « du point de vue de l'enseignant ».

Description du « différentiel » à partir d'une lecture « du point de vue de l'observateur » : pratiques observées

La CAH a été effectuée à partir des dimensions servant à décrire le « différentiel » pour chaque phase de la séance : l'objectif opératoire, la durée, l'activité de l'enseignant et de l'élève, le matériel pédagogique utilisé et les modalités de regroupement des élèves. Ont été mises en regard les prévisions de l'enseignant (recueillies par questionnaire liminaire) et le constat de la mise en œuvre (appréhendé par observation). Les résultats sont les suivants :

Classe 1 Des pratiques centrées sur la tâche de l'élève	L'activité de l'élève structure à la fois la préparation et la réalisation de la séance. À partir de là, des changements importants dans le choix du matériel pédagogique ou de la durée des phases peuvent intervenir. Ils apparaissent alors comme des éléments de régulation au sein d'une pratique priorisant le faire de l'élève.
Sous-classe 1a Des pratiques centrées sur les tâches à accomplir	Les pratiques sont très proches de la préparation puisque les éléments stables sont à la fois l'activité de l'élève et celle de l'enseignant. Avant la séance, l'enseignant sait ce que chacun va faire et chacun le fait. Dans ce cadre, l'enseignant n'hésite pas à adapter les durées et les modalités de regroupement des élèves.
Sous-classe 1b Des pratiques centrées sur l'élève	Les pratiques se structurent autour de l'élève, de son activité bien sûr, mais aussi des modalités de regroupement. Les dimensions sujettes à variation pour préserver cette priorité sont le matériel pédagogique utilisé, les durées des phases mais surtout l'activité de l'enseignant, ce qui la distingue nettement des pratiques de la sous-classe précédente.
Classe 2 Des pratiques centrées sur le cadre de l'activité pédagogique	Si la classe 1 pouvait être qualifiée de pédo-centrée, nous assistons à une inversion nette des priorités. Les pratiques se structurent ici à partir du matériel pédagogique et des durées. En fait le cadre spacio-temporel est fixé lors de la préparation et appliqué lors de la réalisation. Par conséquent, les activités de l'élève se trouvent soumises à de fortes variations pour permettre de préserver ce cadre.
Sous-classe 2a Des pratiques centrées sur le cadre et l'organisation de l'activité pédagogique	Au matériel pédagogique utilisé et aux durées des phases s'ajoute un élément stabilisateur supplémentaire relevant de l'organisation pédagogique : le regroupement des élèves. Le cadre n'en devient que plus contraignant, ce qui se traduit par des variations fortes au niveau de l'activité de l'élève mais aussi des objectifs de la séance.
Sous-classe 2b Des pratiques centrées sur le cadre et les objectifs de l'activité pédagogique	Les deux points fixes sont ici les durées des phases et les objectifs, ce qui distingue nettement cette sous-classe de la précédente. Nous sommes dans une logique de programmation : des objectifs inflexibles et un budget-temps attribué en fonction de ces objectifs. L'élève (aussi bien dans son activité que dans les modalités de regroupement) est contraint de s'adapter.

**DESCRIPTION DU « DIFFÉRENTIEL »
À PARTIR D'UNE LECTURE « DU POINT DE VUE
DE L'ENSEIGNANT » : PRATIQUES COMMENTÉES**

Cette CAH a été établie à partir de la reconnaissance du « différentiel » (12) et l'évaluation de son influence sur la séance (positive ou négative) puis des arguments suivants relevés au cours

des entretiens *a posteriori* (codés en présence/absence) (13) : l'élève (dimensions cognitive, psycho-sociale, comportementale et affective), le contexte (14), l'enseignant (une erreur, un problème d'estimation de durée ou de rythme de travail, un choix délibéré, une stratégie d'adaptation, une improvisation). Les résultats sont les suivants :

Classe 1 Le discours de certitude	Il correspond à un discours niant l'existence d'un « différentiel » (repéré par l'observateur à partir du questionnaire) et réfutant des difficultés dans la gestion des durées. Ce discours se caractérise également par l'absence de mention de stratégies d'adaptation de l'enseignant et de la dimension cognitive des élèves.
Classe 2 Le discours centré sur la dynamique du groupe-classe	Ce discours est porté par la dimension psycho-sociale de l'élève qui semble fonctionner comme un repoussoir envers sa dimension cognitive (son absence est caractéristique de cette classe). Il semble que cette dimension génère un « différentiel » diversement apprécié puisque la non-réponse à l'évaluation du « différentiel » correspond à des réponses ambivalentes (séance parfois améliorée, parfois dégradée).
Classe 3 Le discours de la séance dégradée	L'évaluation du « différentiel » est ici négative. Il apparaît comme une perturbation venant mettre à mal la préparation. Par ailleurs, l'évacuation de la dimension affective de l'élève caractérise cette classe.

<p>Classe 4 Le discours du différentiel assumé</p>	<p>Dans ce discours, l'enseignant attribue l'existence du « différentiel » à ses erreurs propres et il réfute d'avoir choisi délibérément de modifier sa préparation. En revanche, les contraintes liées au contexte sont mises en avant, ce qui pourrait rééquilibrer de quelque « attribution externe » un discours marqué par une « attribution interne » importante.</p>
<p>Classe 5 Le discours de la séance améliorée</p>	<p>Il s'agit d'un discours caractérisé par une évaluation positive du « différentiel ». Le changement par rapport à ce qui était prévu a amélioré la séance. Nous pouvons supposer que cette amélioration concerne les apprentissages des élèves vu que la dimension cognitive est aussi mentionnée. D'autre part, l'absence de la dimension comportementale (contributive à la définition de la classe) laisse penser que le comportement des élèves ne pose pas de problèmes particuliers.</p>

ÉTUDE DE TROIS DIMENSIONS DU « CONTEXTE POUR LE CHERCHEUR »

La définition du « contexte pour le chercheur » nous invite à porter notre attention sur quatre dimensions des processus de contextualisation des pratiques. Nous en présenterons trois (15) en rappelant qu'elles sont étudiées sur la durée totale de chaque séance.

La dimension temporelle

Pour cette CAH, sont pris en compte le temps de parole de l'enseignant, le temps de parole dévolu à l'élève et le temps d'activité de l'élève (les

moments durant lesquels l'élève a une activité différente de l'écoute – plus ou moins passive – du discours magistral). Dans chaque cas, les pourcentages ont été calculés par rapport à la durée totale des séances pour permettre la comparaison et le recodage. Nous avons également, dans chaque cas, construit un indicateur de variété entre les séances (à partir des pourcentages par séance). Nous avons ensuite rajouté une variable établie à partir du rapport entre le temps de parole de l'enseignant et celui de l'élève et nous avons enfin utilisé le nombre de fois où l'enseignant, durant les séances, prenait des indices temporels, c'est-à-dire consultait une montre ou consultait sa fiche de préparation.

<p>Classe 1 Des pratiques chronodiversifiées</p>	<p>Ces pratiques sont caractérisées par une grande variété dans les durées étudiées. Les indicateurs de variété sont tous élevés, aussi bien ceux concernant les temps de parole de l'enseignant et de l'élève que le temps d'activité de l'élève. Cette grande variété s'accompagne d'un affranchissement certain par rapport au cadre temporel puisque la prise d'indices est faible. Enfin, la répartition du temps de parole est équilibrée entre l'enseignant et les élèves.</p>
<p>Classe 2 Des pratiques pédo-centrées</p>	<p>Ces pratiques sont dominées par un temps de parole important de l'élève qui occupe l'espace phonique beaucoup plus que l'enseignant et surtout de manière stable (indicateurs de variété faibles pour les temps de parole, celui – important – de l'élève et celui – faible – de l'enseignant). Cette stabilité se retrouve au niveau de l'activité de l'élève qui se positionne au centre de ces pratiques. Cette focalisation régulière sur l'élève s'accompagne d'un rapport au temps peu structuré, en tous les cas pas par des prises d'indices (apparaissant comme faibles).</p>
<p>Classe 3 Des pratiques magistro-centrées</p>	<p>Pour ces pratiques, l'espace phonique est circonscrit par la parole du maître qui s'étaye sur une prise d'indices temporels importante. La place dévolue à la parole de l'élève est nettement limitée et ce de manière régulière (indicateur de variété faible).</p>
<p>Classe 4</p>	<p>Regroupe les pratiques de deux enseignants pour lesquels des problèmes techniques ne nous ont pas permis de mesurer des durées.</p>

La dimension sociale (16)

Cette CAH a été établie à partir des prises de parole de l'enseignant en prenant en compte à

la fois leurs contenus (savoir enseigné, méthodologie du travail scolaire, remontrances, encouragements, traits d'humour, autres) et leurs destinataires (toute la classe, un groupe d'élèves,

un élève seul) des prises de parole de l'enseignant. Ces fréquences ont fait l'objet de calculs de pourcentages séances (pour construire un

indicateur de variété) et de pourcentages sur la totalité des séances (pour comparaison et recodage).

Classe 1 Les pratiques structurées par le savoir enseigné	Les pratiques sont ici plutôt stables (indicateurs de variété faibles). Le contenu des interventions est dominé par le savoir enseigné et la méthodologie du travail scolaire. La dimension relationnelle est plutôt dominée par les remontrances tandis que le destinataire privilégié est l'élève (individuellement)
Sous-classe 1a Les pratiques de type cours magistral	Ici, pour le destinataire, c'est la modalité « toute la classe » qui vient préciser sa définition
Sous-classe 1b Les pratiques de régulations d'ordre disciplinaire	Ici, pour le contenu, les remontrances sont largement caractéristiques
Classe 2 Les pratiques structurées par la relation pédagogique	À la différence des précédentes, ces pratiques sont instables, aussi bien en termes de contenu que de destinataires. Le contenu est dominé par les traits d'humour et les encouragements.
Sous-classe 2a Les pratiques structurées par la relation pédagogique à l'élève	Ici, pour le contenu, c'est la méthodologie du travail scolaire qui précise cette description.
Sous-classe 2b Les pratiques structurées par la relation pédagogique à l'enfant	Ici, pour le contenu, la centration sur l'enfant est univoque (encouragements, humour)

La dimension épistémologique (17)

Cette dimension correspond aux interactions entre l'enseignant et le savoir enseigné. Elle étudie la manière dont le savoir est énoncé en situation, « énonciation » simultanément modifiée par le contexte et modifiant ce contexte. Nous avons

donc découpé, dans le discours de l'enseignant en classe, des unités signifiantes en rapport direct avec la discipline enseignée, plus précisément ici le thème de la carte et du plan pour étudier « la mise en mots du savoir enseigné ». Nous avons soumis ce corpus à une CHD (18) dont les résultats sont les suivants :

Classe 1 Le discours « Plan de la classe »	La carte et le plan sont ici abordés au niveau de la salle de classe et la démarche pédagogique mise en œuvre articule un recueil de données empiriques (notamment des mesures) et une théorisation (à partir notamment de l'utilisation de l'échelle).
Classe 2 Le discours « Découverte de l'école »	C'est le niveau école qui apparaît dans ce discours. La démarche pédagogique, s'appuyant sur le lexique de l'espace pratiqué, se rapproche d'une exploration de cet espace.
Classe 3 Le discours « Schéma du quartier »	Nous accédons ici au niveau de l'environnement de l'école. Cet espace doit être représenté à partir des souvenirs des élèves, c'est-à-dire en s'appuyant à la fois sur l'imagination et la vérification (par l'enseignant), ce qui débouche sur une sorte de « schéma ».
Classe 4 Le discours « Paysage sur la carte »	Le paysage est ici central mais il est abordé à partir de documents, selon une forme relativement scolaire pour laquelle l'élève est tenu de repérer (le plus souvent de colorier) les éléments du paysage que lui précisent les consignes.

<p align="center">Classe 5 Le discours « Point de vue sur le village »</p>	<p>L'espace étudié est ici le village identifiable à partir de bâtiments caractéristiques (église, école...). La démarche pédagogique s'appuie sur l'observation et le repérage de ces bâtiments, à partir d'un point de vue sur ce village.</p>
<p align="center">Classe 6 Le discours « Trajet sur le plan »</p>	<p>L'espace étudié est assez proche du précédent mais les modalités pédagogiques diffèrent. Les verbes d'action (appartenant au champ lexical de la géométrie) laissent entrevoir un travail de repérage sur un plan devant aboutir au tracé d'un trajet.</p>

DES PROFILS DE PRATIQUES ENSEIGNANTES

Le « profil de pratiques »

Le profil de pratiques est construit à l'aide des classes (CAH et CHD) auxquelles sont rattachés les enseignants. Il est donc composé de cinq modalités renvoyant aux cinq classifications : le « différentiel » observé, le « différentiel » commenté, les dimensions temporelle, sociale et épistémologique des processus de contextualisation. Les traitements effectués pour la mise en œuvre des différentes classifications a fourni sur chaque pratique individuelle des informations d'un type particulier. En effet, la métrique du Chi 2 a permis de sélectionner et d'agglomérer les informations qui caractérisaient ces pratiques individuelles et qui, en même temps, les discriminaient par rapport aux autres pratiques enseignantes étudiées.

En revanche, ce qui fait la spécificité du concept de contextualisation, ce sont les différentes dimensions sur lesquelles a porté l'attention. Le profil de pratiques va donc nous permettre d'évaluer la contribution du concept à la connaissance des pratiques enseignantes. Il est certainement nécessaire de préciser que l'unité de description et d'explication de ces pratiques est ici le cycle d'enseignement hebdomadaire de géographie, soit quatre séances. Rajoutons que dans les tableaux présentant les profils de pratiques, nous ne reprendrons que les intitulés de chaque classe (CAH et CHD). Le lecteur pourra se reporter à leur description dans les tableaux qui précèdent. Enfin, et faute de place, nous ne présentons pas ici les résultats de l'ensemble de l'échantillon, nous détaillerons deux profils de pratiques à titre illustratif.

Présentations du profil de pratiques de l'enseignant A

Les pratiques de l'enseignant A se structurent à partir des activités de l'élève et de l'enseignant, c'est-à-dire que, lors de la préparation, ce dernier

<p align="center">Profil de pratiques Enseignant A</p>	<p>CAH Pratiques observées « Pratiques centrées sur les tâches à accomplir »</p>	<p>CAH Pratiques commentées « Discours centré sur la dynamique du groupe-classe »</p>
<p>CAH Dimension temporelle « Pratiques chronodiversifiées »</p>	<p>CAH Dimension sociale « Pratiques structurées par la relation pédagogique à l'élève »</p>	<p>CHD Dimension épistémologique Discours « Plan de la classe »</p>

a fixé ce que chacun devait faire et ensuite, pendant la séance, chacun le fait. Cette centration stricte sur les tâches à accomplir s'accompagne nécessairement de modalités de régulation qui permettent de préserver cet objectif. Les premières concernent le matériel pédagogique utilisé et les durées des phases de la séance. Il est parfois nécessaire soit de fournir à l'élève un instrument adjuvant soit de lui donner un peu plus de temps pour qu'il arrive au bout de la tâche impartie.

D'ailleurs, le rapport au temps de cet enseignant est très significatif : d'une part, il n'utilise pas de repères temporels et d'autre part la variété de la répartition du temps de parole est soumise à de grandes fluctuations. C'est somme toute logique, l'important étant de faire ce qui est prévu.

Pourtant, dans ces pratiques, l'élève n'apparaît pas particulièrement contraint, il serait même plutôt doté d'un statut valorisé. D'abord, son temps de parole est équivalent à celui de l'enseignant. Ensuite, le contenu du discours de l'enseignant est caractérisé par les traits d'humour, les encouragements et les consignes de méthodologie du travail scolaire ; c'est-à-dire que l'enseignant met en place une relation pédagogique plutôt « positive » (pour l'élève) mais que son discours ménage en même temps une place importante pour des consignes (ou des conseils) permettant à l'élève d'accomplir les tâches prévues.

Le discours *a posteriori* de cet enseignant nous informe de l'importance accordée à la dimension psycho-sociale du groupe-classe. Le reste du profil explique mieux l'évaluation ambivalente qu'il fait du « différentiel ». En effet, la dynamique du groupe-classe peut être un élément facilitateur mais aussi un obstacle dans la réalisation des tâches prévues. Cette dynamique est tout aussi difficilement prévisible lors de la préparation que « maîtrisable » durant la séance. Elle semble poser problème à cet enseignant, parfois il juge le « différentiel » positivement (les tâches sont accomplies) parfois négativement (elles ne le sont pas). Dans les deux cas, l'enseignant a subi cette dynamique qui, de plus, est susceptible de remettre en cause ses propres activités de conduite de classe.

Enfin, la mise en mots du savoir enseigné par cet enseignant est rapprochée du discours « plan de classe », celui dans lequel la démarche pédagogique articule le recueil de données empiriques et la théorisation de ces éléments. Cette démarche comme le reste du profil est fortement structurée en termes de tâches ; les activités de l'élève sont clairement repérables tant dans le recueil (mesurer, repérer, ...) que dans la théorisation qui doit aboutir à un plan de la classe.

Présentations du profil de pratiques de l'enseignant B

Profil de pratiques Enseignant B	CAH Pratiques observées « Pratiques centrées sur le cadre et les objectifs de l'activité pédagogique »	CAH Pratiques commentées « Discours de la séance dégradée »
CAH Dimension temporelle « Pratiques pédo-centrées »	CAH Dimension sociale « Pratiques de régulations d'ordre disciplinaire »	CHD Dimension épistémologique Discours « Plan de la classe »

Les pratiques de l'enseignant B sont structurées à partir du cadre de l'activité pédagogique, c'est-à-dire à partir des durées des phases et du matériel mais aussi des objectifs de ces phases. Cette programmation inclut donc l'objectif à atteindre et le budget-temps alloué pour l'atteindre ; la séance est alors mise en œuvre à partir de ce découpage. Pourtant, ces pratiques enseignantes se caractérisent également par une faible prise d'indices temporels. Au vu du respect des durées qui les caractérise, nous avancerons

l'hypothèse d'un rapport au temps basé sur l'intuition qui permet de faire coïncider le temps subjectif de l'enseignant et le temps objectif de la pendule. Peut-être avons-nous là la manifestation d'une habileté de l'enseignant ?

Dans ce cadre strict, l'élève semble tenu de s'adapter. Pourtant cela ne restreint absolument pas son temps de parole qui est significativement (et régulièrement) supérieur à celui de l'enseignant. En revanche, si la parole de l'élève est quantitativement importante, elle se trouve qualitativement circonscrite par les remontrances de l'enseignant. D'ailleurs, en plus des remontrances, le contenu du discours de l'enseignant en situation est caractérisé par la place importante de la dimension scolaire (savoir enseigné et méthodologie du travail scolaire). Pour atteindre les objectifs fixés dans un temps imparti, cet enseignant a choisi de se focaliser sur le savoir à enseigner. L'élève participe (du moins oralement) à la construction de ses apprentissages et les remontrances le ramènent systématiquement à ce savoir et aux objectifs poursuivis par l'enseignant. De plus, le destinataire privilégié est « l'élève seul » et si cette individualisation est logique pour les remontrances, elle est plus spécifique pour le contenu d'un message magistral fortement axé sur le contenu enseigné. Elle permet d'envisager un fonctionnement très individualisé de la classe, ce qui éclaire différemment le temps de parole de l'élève qui serait cantonné à des échanges « verticaux » avec l'enseignant au détriment d'échanges « horizontaux » avec ses pairs.

Le rapport à la géographie rapproche cet enseignant de la classe de discours « plan de classe ». À la différence du profil précédent, la démarche serait ici pilotée non pas par la tâche mais par l'objectif et serait surtout découpée en étapes aux durées déterminées. À la suite du point précédent, nous pourrions même envisager un travail individuel, chacun procédant à ses mesures pour établir son plan.

Le discours *a posteriori* confirme l'absence de prise en compte de la dimension affective de l'élève sans pour autant mettre en avant sa dimension cognitive. Le « différentiel » est logiquement évalué négativement par l'enseignant : en effet, le moindre écart par rapport aux durées prévues déséquilibre ici nécessairement l'ensemble de la séance et les objectifs fixés ne sont pas atteints. Dans ces pratiques, le « différentiel » ne peut être

que subversif car il correspond pour l'enseignant à un constat d'échec : la séance est ratée, les objectifs d'enseignement ne sont pas atteints.

EN GUISE DE CONCLUSION

Bilan

Le concept de contextualisation a permis de proposer une lecture des pratiques enseignantes à partir de profils composés à partir d'analyses multivariées. Ces traitements statistiques se sont appuyés sur les dimensions discriminantes des pratiques de chaque enseignant par rapport aux autres enseignants et le profil de pratiques fournit une lecture globale de ces pratiques.

À titre illustratif nous avons présenté deux profils, le premier décrivant des pratiques enseignantes que nous pourrions qualifier de « pilotées par la tâche » (19) et le second de pratiques « pilotées par les objectifs » (20). Pourtant, le principal apport du concept réside, selon nous, dans les informations sur lesquelles il invite à porter l'attention pour étudier les pratiques enseignantes :

- le « différentiel » entre prévision et réalisation, c'est-à-dire les moments durant lesquels l'enseignant ne s'appuie plus sur sa programmation, même si ses modalités d'appréhension gagneraient à être affinées ;

- la nécessité de soumettre ce « différentiel » à une double lecture : une observation « du point de vue de l'observateur » et une approche « du point de vue de l'enseignant » ;

- les quatre dimensions des processus de contextualisation : spatiale, temporelle, sociale et épistémologique.

À partir de ces informations, le concept de contextualisation a permis de caractériser chacune des pratiques enseignantes, c'est-à-dire de dévoiler quelques éléments sinon d'invariance tout au moins de stabilité de ces pratiques sans occulter, bien au contraire, les situations (et leur contingence) de leurs occurrences.

Et perspectives

À la suite de ce travail, nous mobiliserons ce concept dans deux projets différents :

- un élargissement des contextes envisagés, se centrant sur le niveau école, à partir de l'hypothèse

que les pratiques d'enseignement dans la classe ne sont pas indépendantes des pratiques professionnelles des enseignants au sein de l'école ;

- une focalisation plus importante sur la singularité de l'action avec l'étude de la genèse des savoirs expérientiels de l'enseignant débutant. Ces savoirs expérientiels, étudiés de manière longitudinale sur l'année scolaire, concerneront le traitement de l'imprévu et feront l'objet d'une double lecture prenant en compte toute la richesse de l'entretien d'auto-confrontation.

Ces choix illustrent bien à la fois la potentialité heuristique du concept de contextualisation et les difficultés auxquelles il est confronté en termes de méthodologie :

- il privilégie une approche des pratiques enseignantes à partir de variables d'action (comme dans cette contribution) ; dans ce cas, les comparaisons inter-individuelles sont favorisées mais, en même temps, le point de vue de l'acteur est considérablement appauvri ;

- il privilégie une approche plus globale des pratiques dans leur singularité (comme le projet sur les savoirs expérientiels) ; dans ce cas, ce sont les comparaisons intra-individuelles qui sont favorisées, ce qui réhabilite l'entretien d'auto-confrontation mais limite la mise en évidence de régularités des pratiques enseignantes.

Ces questions méthodologiques renvoient en fait aux questions épistémologiques relativement traditionnelles concernant le statut du praticien dans les travaux sur les pratiques. L'on peut considérer que le discours sur l'action (ici l'action du point de vue de l'enseignant) décrit une action totalement différente de l'action observée « du point de vue » du chercheur, auquel cas l'étude est nécessairement focalisée sur un des deux points de vue. L'on peut considérer aussi (et c'est ce que défend le concept de contextualisation) que toute une sphère des pratiques est conscientisable par les enseignants mais qu'en même temps une autre sphère ne l'est pas. Cela nécessite non plus de privilégier l'un des deux points de vue mais, au contraire, de tenter de les articuler pour accéder à une connaissance des pratiques moins partielle. Cette contribution a montré une modalité d'articulation et les limites rencontrées. Ce chantier reste donc largement ouvert pour des recherches à venir.

Jean-François Marcel
GPE-CREFI

Université de Toulouse II-Le Mirail

NOTES

- (1) Voir à ce propos les travaux d'Edgar Morin et de Jean-Louis Le Moigne. Pour une synthèse, voir Lugan (1996).
- (2) Pour une présentation critique de ce modèle que nous récusons, voir par exemple Doyle (1986).
- (3) Voir à ce propos Marcel (1997).
- (4) Ces deux lectures renvoient en fait à deux sphères des pratiques (et à deux facettes des processus) : la sphère conscientisée par l'enseignant et la sphère non conscientisée. Ces deux sphères, interdépendantes, ne sont pas hiérarchisables *a priori*.
- (5) Dans cet article et pour des raisons de place, nous limiterons la description à la présentation des classifications sous forme de tableaux détaillés.
- (6) Par exemple Gauthier (1997) ou Tardif & Lessard (1999).
- (7) Donc sans évacuer totalement un risque d'induction des informations fournies.
- (8) Dans les Instructions Officielles, la géographie n'est pas différenciée en tant que discipline d'enseignement, elle est regroupée sous la catégorie « Découverte du monde ».
- (9) Il s'agira donc d'un traitement appliqué à des variables nominales, ce qui veut dire que, selon les cas, un recodage sera nécessaire et qu'il s'accompagnera sinon d'une déperdition d'information, tout au moins d'un gommage des nuances.
- (10) Les observations ont été prises en charge par 8 étudiants de maîtrise (4 doublettes ayant observé chacune 3 classes) après une formation spécifique.
- (11) Pour les durées, une tolérance de 5 minutes par phase (en plus ou en moins) a été convenue.
- (12) Codée en oui / non (rappelons que le différentiel avait été repéré par l'observateur à partir du questionnaire renseigné par l'enseignant).
- (13) Ce recodage disjonctif des entretiens (à partir de la présence / absence de certaines informations) permet une CAH et facilite les comparaisons. En revanche, il provoque une déperdition importante de l'information sur l'action dans sa singularité.
- (14) Le contexte regroupe aussi bien le contexte matériel que météorologique ou institutionnel.
- (15) Un problème technique lors du recueil de données ne nous permet pas de présenter la dimension spatiale.
- (16) La présentation sera plus rapide car cette dimension a été développée par ailleurs (Marcel, 2002a).
- (17) La présentation de cette dimension a été développée par ailleurs (Marcel, 2002b).
- (18) Cette typologie a été obtenue à partir d'une analyse informatisée du discours, la CHD (Classification Hiérarchique descendante) du logiciel ALCESTE. Les sujets porteurs des discours ne sont pas pris en compte au moment de la partition des classes de la CHD. En fonction de leur discours individuel, ils sont ensuite (comme variables illustratives) rapprochés de telle ou telle classe de la CHD. Cela induit donc une certaine distance (y compris statistique) entre la catégorie de discours et l'enseignant qui en est rapproché.
- (19) Est priorisé ce qu'ont à faire les élèves et l'enseignant.
- (20) Est priorisé ce qu'ont à apprendre les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. & GALATANU O. (2000). – La singularité de l'action : quelques outils d'analyse. In CNAM-CRCF, **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris : PUF.
- BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- BRU M. (1997). – Connaître l'acte d'enseigner. **Documents du LARIDD**, n° 12 (Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke, Québec).
- DOYLE W. (1986). – Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (éd.), **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles : Editions du Labor.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire**. PUF : Paris.
- GAUTHIER C. (Ed). (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.
- LUGAN J.-C. (1996). – **La systémique sociale**. Paris : PUF.
- MARCEL J.-F. (1997). – **L'action enseignante. Eléments pour une théorie : la contextualisation**. Thèse Nouveau Régime en Sciences de l'Éducation, direction Marc BRU, Université de Toulouse II-Le Mirail (non publiée).
- MARCEL J.-F. (1998). – Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. **Penser l'Éducation**, n° 5 (Université de Rouen).
- MARCEL J.-F. (2002a). – La mise en mots du savoir enseigné. Études des pratiques enseignantes : le cas de la géographie en cycle II. **Historiens et Géographes** (à paraître).
- MARCEL J.-F. (2002b). – Approche descriptive des pratiques langagières de l'enseignant du primaire. **Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle** (à paraître).
- MARCEL J.-F. (2002c). – La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel (éd.), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline** (sous presse).
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Bruxelles : De Boeck.

Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher

Jean-Jacques Maurice, Eric Allègre

Plusieurs enseignants ont été observés (cycle 3, école élémentaire), lorsqu'ils proposent à leurs élèves des problèmes à résoudre. La phase pendant laquelle les élèves doivent chercher individuellement ou collectivement la solution du problème, présente une caractéristique temporelle particulière. Les résultats montrent que le temps concédé, par l'enseignant, aux élèves pour chercher est en relation mathématique avec le temps total de résolution du problème. La durée globale de résolution des problèmes varie fortement mais, quelle que soit cette durée, le temps concédé aux élèves pour chercher est proportionnel à cette durée globale ; autrement dit, la durée de cette phase est mathématiquement dépendante de la durée globale du problème. Aucun des enseignants observés n'a conscience de cette invariance temporelle, seul un modèle (invariance temporelle relative) pouvait donner à voir ce phénomène, inobservable sur des situations isolées, inaccessible à travers des verbalisations de praticiens.

Mots-clés : enseignant, expérience, savoir-faire implicite, modélisation, temps, résolution de problèmes.

Cet article se propose de contribuer à l'étude de la dimension temporelle des savoir-faire de trois enseignants, lorsqu'ils donnent à leurs élèves de cycle 3 des problèmes de mathématiques à résoudre. Il s'agit de montrer que chacun de ces enseignants développerait une expérience du temps. Celle-ci serait révélée par un modèle mathématique identifiant des régularités tempo-

relles observées sur un grand nombre de situations.

L'expérience professionnelle reste ainsi en partie obscure, ne pouvant pas toujours se traduire en procédures explicites, résistant parfois à la mise en mots. Les enseignants n'échappent certainement pas à ce phénomène. Ce constat jus-

tifie les recherches qui essayent, dans un premier temps, de mieux décrire les pratiques effectives. C'est l'objet du travail présenté dans ce texte ; il s'appuie sur des recherches antérieures qui ont déjà tenté de donner à voir des savoir-faire implicites communs aux enseignants expérimentés.

SAVOIR-FAIRE IMPLICITES DES ENSEIGNANTS : RECHERCHES ANTÉRIEURES

Le choix d'étudier des savoir-faire implicites n'est pas porté par une conviction qui présupposerait que les enseignants n'ont aucun recul sur leur propre pratique ; il relève plutôt de l'intention de montrer qu'avec leurs savoirs explicites, interagissent des habiletés tacites mais opérationnelles. Il a ainsi été montré que lorsqu'un enseignant choisit une tâche destinée à ses élèves, il anticipe le taux d'échec qu'elle provoquera (Maurice, 1996a). Cette habileté, implicite, non enseignée en formation, offre un réel pouvoir sur la classe. L'enseignant a la possibilité de présager le niveau de difficulté, il module ainsi ses exigences, rassure ou incite à l'effort, maîtrise la *négociation didactique* au sens de Chevallard (1986). Choisir le bon niveau de difficulté d'une tâche est très certainement devenu nécessaire dès les premiers jours de pratique de l'enseignant novice, un choix inadapté entraînant des perturbations dans le déroulement de la classe : des habiletés se développeraient en réponse à ce type de contrainte.

Ces premiers travaux ont pu montrer des enseignants en interaction, progressant dans leur habileté à anticiper, au moment où l'on propose à leurs élèves une tâche inhabituelle. Une correction d'anticipation en action a pu être illustrée par un modèle fonctionnel utilisant des probabilités (Maurice, 1996c). Le modèle permet d'observer une inférence, réalisée grâce à la prise en compte de la performance d'un seul élève, attestant la mise en œuvre d'une habileté proche du schème (au sens de Vergnaud, 1985). Par cette correction d'anticipation du niveau de difficulté d'une tâche inhabituelle proposée à ses élèves, l'expérience de l'enseignant progresse ; cette *connaissance en acte* pèsera sur ses futures planifications, parfois à son insu.

Des résolutions de problèmes multiplicatifs (Maurice, 1996b) révéleront que l'enseignant anticipe les performances de ses élèves, sans pour

autant pouvoir anticiper les procédures qu'ils utilisent. Un écart entre la tâche prescrite et la tâche effective (Leplat & Hoc, 1983) est identifié au niveau de ces problèmes, l'enseignant n'identifiant pas le cheminement effectif de l'élève. Cet écart sera confirmé pour la compréhension des anaphores et des marqueurs de temps (Maurice, Berthon & Vignon, 2000). L'anticipation des performances des élèves aurait une bonne valeur d'utilité pour la conduite de la classe ; les procédures qu'ils utilisent, leurs cheminements, ne seraient pas anticipés, ni mémorisés suite aux diverses épreuves d'évaluation (1). La tâche scolaire pourrait alors être considérée comme un instrument de pilotage de la classe, les performances des élèves y seraient alors nécessaires et suffisantes.

Ces résultats obtenus encouragent à utiliser des modèles mathématiques pour approcher des phénomènes inobservables jusqu'alors.

GESTION DU TEMPS DIDACTIQUE : RATIONALISATION OU HABILITÉS IMPLICITES ?

La recherche présentée dans cet article s'est écartée des anticipations relatives à la difficulté des tâches pour s'orienter vers la gestion du temps didactique. Les enseignants débutants ont des difficultés à anticiper le niveau de difficulté des tâches qu'ils proposent, mais ils en ont également pour anticiper les durées d'exécution de ces tâches. Là encore, on s'aperçoit qu'il s'agit d'une variable importante pour le bon déroulement d'une journée de classe. Des activités trop vite terminées laissent l'enseignant démuni, n'ayant plus rien à proposer à des élèves dont il perd le contrôle, des activités interminables désorganisent les planifications et lassent les élèves qui se démobilisent. Il est très probable que l'enseignant expérimenté, qui montre qu'il évite régulièrement ces dysfonctionnements, ait construit des savoir-faire lui permettant de gagner du pouvoir sur ces dimensions temporelles.

Nous avons restreint notre étude aux pratiques des enseignants du cycle 3 de l'école élémentaire, pendant les moments où les élèves ont à résoudre des problèmes de mathématiques.

L'enseignant prend des décisions pour gérer le temps didactique. Lorsque nous nous intéressons aux dimensions temporelles des phases d'une situation de résolution de problème, nous pouvons en

reconnaître quelques-unes, par exemple : présentation de l'énoncé, moment réservé aux questions que posent les élèves, travail individuel des élèves, recherche par groupes, débats, correction...

L'observation des pratiques révèle que, la plupart du temps, l'enseignant interrompt une de ces phases pour en faire démarrer une autre. Cette action, observable, peut être lue comme une décision magistrale, mais il reste difficile de savoir sur quoi elle s'appuie : même si on limite nos investigations à des variables temporelles, le domaine des possibles est étendu ; nous le résumons à l'aide de deux questions.

- Cette décision est-elle majoritairement due à une prise en compte du temps objectif (surveillance de la montre ou de la pendule associée à la volonté d'attribuer une certaine durée à ces différentes phases), à une prise en compte de contraintes (difficulté de la tâche, obstacles que rencontrent les élèves, événements imprévus...) ? Elle relèverait alors d'une planification anticipant des durées, associée dans l'interaction à des décisions en grande partie explicites, conscientes, verbalisables par les sujets. On pourrait en avoir confirmation en interrogeant les enseignants, en comparant planification et interaction, en demandant de préciser quels événements ont modifié les décisions de durée.

- À l'opposé, cette décision est-elle majoritairement pilotée par l'expérience du temps (savoir-faire, schèmes, gestion implicite des durées), serait-elle prise lorsque l'enseignant « sent » que c'est le moment de la prendre ? Elle appartiendrait au domaine des habiletés implicites, des connaissances en acte au sens de Vergnaud, des schèmes mobilisés par des situations semblables à celles ayant favorisé leur construction. En interrogeant les enseignants, nous prendrions le risque d'accéder à des rationalisations *a posteriori* de leur action.

Alors que nous formulons deux questions très contrastées, en interrogeant les enseignants nous risquons d'obtenir les mêmes réponses, quels que soient les fondements de cette décision magistrale.

Cette impasse méthodologique nous amène à ne pas exploiter des verbalisations, mais plutôt à rechercher un modèle susceptible d'autoriser des inférences concernant les décisions liées au temps. Nos travaux antérieurs nous autorisent à

supposer que ces décisions s'appuient, au moins partiellement, sur des habiletés implicites : cette hypothèse générale guidera notre tentative de modélisation.

UN MODÈLE MATHÉMATIQUE POUR RENDRE COMPTE DE L'EXPÉRIENCE DU TEMPS

Le temps en ergonomie

L'enseignant agit au sein de situations qui peuvent évoluer indépendamment de ses interventions ; les recherches en ergonomie se sont intéressées à la *gestion du temps dans les environnements dynamiques*. Valax (1996) résume les controverses en psychologie du temps sur l'existence d'un système sensoriel spécifique de l'appréhension du temps (horloge interne ou systèmes généraux de traitement de l'information).

Actuellement, on parle de représentations temporelles construites à partir de l'expérience quotidienne. Le temps serait le produit consciemment vécu de processus adaptatifs par lesquels l'homme est capable de rester synchronisé avec la dynamique de son environnement externe. L'expérience du temps se construirait grâce à des habiletés, telles que percevoir l'écoulement du temps (jugements de succession et de durée) ou situer les événements dans le temps. Cette expérience nous amènerait à construire des représentations types, des structures temporelles de notre environnement (scripts temporels, systèmes de références temporelles, cadres temporels).

Les exemples donnés montrent qu'il s'agit de rappels de souvenirs ; on demande aux sujets d'estimer, de juger explicitement des durées : ce mode de prélèvement de données n'est pas compatible avec notre hypothèse.

Tous ces travaux concernant la mémoire du temps donnent peu de prises à l'étude de savoir-faire temporels dans les pratiques enseignantes. En effet, notre hypothèse s'appuie sur l'existence de schèmes : « *Or, le problème de la conservation des schèmes n'est pas à proprement parler (sauf à étendre indûment le sens des termes) un problème de mémoire, car le schème d'une action, étant ce qui est transférable ou généralisable en elle, se conserve de lui-même : la mémoire d'un schème n'est ainsi pas autre chose que ce schème comme tel, et l'on peut s'abstenir à son*

sujet de parler de "mémoire", sauf à faire de celui-là l'instrument de celle-ci » (Piaget, 1967).

Le schème n'est activé que par les situations proches de celles qui lui ont donné naissance. Ainsi, dans nos travaux, nous ne demanderons à nos enseignants ni d'expliquer, ni d'anticiper la dimension temporelle de leur pratique ; nous mesurerons des temps effectifs.

Les données théoriques associées à des observations et aux méthodologies traditionnellement utilisées semblent insuffisantes pour décoder la dimension temporelle de certaines pratiques enseignantes. L'élaboration d'un modèle s'avère nécessaire.

L'invariance temporelle relative : une modélisation des habiletés

Face à la polysémie du mot *modèle* il est nécessaire d'apporter des précisions. Nous entendons par modélisation, la construction d'une analogie, d'un instrument d'intelligibilité, d'un outil de simulation partielle. La psychologie cognitive est née de sa capacité à construire de tels modèles de l'inobservable. Tout comme en météorologie, le modèle permet de prévoir, d'anticiper, sans pour autant avoir agi sur les causes, et sans perturber l'objet observé.

La science a souvent transposé des modèles d'un domaine à l'autre, nous tenterons ce transfert en utilisant un modèle des habiletés psychomotrices pour illustrer les savoir-faire de trois enseignants.

Si, selon notre hypothèse, des habiletés sont liées à la gestion des durées, les recherches en psychologie du contrôle moteur ont déjà modélisé la structure temporelle de certains savoir-faire. La présentation sommaire de ces travaux confirmera au lecteur qu'il y a peu de points communs entre l'étude d'un geste graphique et la gestion temporelle d'une résolution de problème à l'école élémentaire. Ce n'est que la tentative consistant à importer un modèle d'une science pour en illustrer une autre.

La connaissance des habiletés motrices liées à l'écriture a fortement progressé grâce à l'apparition d'instruments de mesures fiables : les tables digitalisantes. Le sujet écrit, à l'aide d'un stylo spécial, sur un support connecté à un ordinateur. L'ordinateur fournira ainsi des modélisations des habiletés graphiques : des trajectoires, des

caractéristiques temporelles, cinématiques, dynamiques...

Viviani & Terzuolo (1980) ont montré une *invariance temporelle relative* de notre écriture. Ils découpent la réalisation d'une lettre en plusieurs phases (découpage réalisé à partir du profil de vitesse), ainsi un « a » est découpé en 6 phases. Les auteurs demandent aux sujets d'écrire plus ou moins rapidement cette lettre, ils notent que le rapport entre la durée de chaque phase et la durée totale du mouvement reste le même quelle que soit cette durée totale (ils démontrent cette invariance de façon géométrique grâce à l'homothétie des courbes cinématiques). La modification de la taille des lettres ou de leur temps total d'exécution n'a pas d'influence sur cette invariance relative. La durée de chaque phase du mouvement reste donc toujours proportionnelle à la durée totale du mouvement. Pour illustrer ce phénomène, on pourrait dire que notre écriture a un rythme constant ; un sujet qui écrirait sur un papier abrasif produirait un son ; s'il écrivait plus ou moins rapidement on reconnaîtrait, à l'écoute, des rythmes identiques. Il semble utile de préciser que cette invariance temporelle de notre écriture est une dimension cachée de ce type de savoir-faire, le sujet qui écrit n'en a pas conscience.

Ces données montrent à quel point une dimension temporelle peut structurer des habiletés qui n'ont apparemment pas, sur le plan fonctionnel, besoin de cette dimension temporelle. Nous pouvons constater que ces régularités apparaissent comme caractéristiques de savoir-faire en place, elles révèlent la présence de *schèmes d'action*. Elles seraient une illustration de ce que Vergnaud (1985) identifie comme caractéristique du schème : les *invariants opératoires*.

L'invariance temporelle relative retrouverait-elle cette fonction structurante au sein de savoir-faire installés par l'expérience professionnelle ?

Pourrait-on, par l'observation d'un grand nombre de situations de classe, repérer une « rythmicité » que les situations isolées ne justifieraient pas ?

Les durées de certaines phases, repérables dans les résolutions de problème au cycle 3, seraient-elles sous la dépendance mathématique du temps didactique ?

PRATIQUES ENSEIGNANTES ET INVARIANCE TEMPORELLE RELATIVE

La présentation des données fournies par la psychologie du contrôle moteur nous alerte sur des caractéristiques temporelles de nos savoir-faire, dimensions cachées mais fortement structurantes. Ce constat nous incite à formuler l'hypothèse suivante : certaines décisions de l'enseignant sont structurées par une *invariance temporelle relative* dont il n'a pas conscience.

Méthodologie du recueil des données

Trois enseignants sont observés pendant les phases de résolution de problème en mathématiques (tous problèmes volontairement confondus, afin de vérifier si, malgré la diversité des tâches et des difficultés que rencontrent les élèves, des invariants perdurent).

L'observateur indique aux enseignants qu'il étudie ces types de tâches sans préciser qu'il s'intéresse à des temporalités, à des durées. Il reviendra voir chaque enseignant à plusieurs reprises (enseignant A : 30 fois, enseignant B : 18 fois, enseignant C : 21 fois). Il a à sa disposition un ordinateur portable avec lequel il peut faire démarrer ou arrêter, à l'aide de « raccourcis clavier » un grand nombre de compteurs de temps capables de fonctionner en parallèle. Ce type de recherche perturbe peu le déroulement de la classe, élèves et enseignants s'habituant à la présence régulière de l'observateur, qui, assis au fond de la classe, ne dit rien : ce qu'il mesure n'est pas identifiable. L'outil informatique autorise également la saisie d'autres données (élèves observés, regard de montre ou pendule...). Ces résultats complémentaires seront exploités par Allègre (2001).

L'observateur mesure ainsi les durées (cumulables lorsqu'elles sont dispersées) : consignes, questions posées par les élèves, prise de parole de l'enseignant ou des élèves, recherche individuelle ou collective des élèves, débats, correction... et bien sûr le temps global de la résolution du problème. Le modèle de l'invariance temporelle relative nous conduit à vérifier si l'une de ces durées reste proportionnelle à la *durée globale de la résolution* du problème.

Le temps concédé aux élèves pour chercher est proportionnel au temps de résolution du problème

Nous prenons en compte tous les problèmes proposés aux élèves, y compris ceux très courts (le plus court dure 4 mn 30, le plus long 64 mn).

L'observation de ces trois enseignants montre qu'une seule des durées évoquées ci-dessus présente cette caractéristique : *le temps concédé aux élèves pour chercher* (2).

La corrélation permet de justifier la validité du modèle de l'invariance temporelle relative. En effet, elle indique le degré de relation linéaire entre deux variables. La linéarité garantit que les rapports entre deux durées restent toujours équivalents, autrement dit, il y aurait une dépendance mathématique entre ces deux durées : quand l'une augmente ou diminue, l'autre augmente ou diminue de façon proportionnelle.

Un biais (tautologie partielle) aurait pu affaiblir ces résultats ; c'est pourquoi nous utilisons une procédure qui contourne ce risque : les corrélations utilisées associent la durée concédée aux élèves pour chercher à la durée regroupant toutes les autres phases du problème (durée complémentaire).

Tableau I. – **Corrélations entre la *durée concédée aux élèves pour chercher* et la *durée complémentaire*, sachant que la somme de ces 2 durées est égale à la durée totale de la résolution du problème**

	Coefficient de corrélation	Valeur (3) de p	Nombre d'observations	Proportion de la durée globale du problème concédée aux élèves pour chercher
Enseignant A	,833	< ,0001	30	43 %
Enseignant B	,734	< ,0003	18	56 %
Enseignant C	,713	< ,0002	21	37 %

Nous remarquons, pour les 3 classes, une très forte corrélation entre ces deux durées. Il y a confirmation de leur invariance temporelle relative.

Rappelons qu'une forte corrélation n'implique pas relation de causalité : elle n'indique pas qu'une des phases repérées produit d'elle-même un effet sur l'autre.

Le temps donné aux élèves pour chercher serait lié au temps global de la résolution du problème par une relation dont on peut mathématiquement rendre compte. Les autres phases (consignes, correction,...) n'ont pas cette spécificité temporelle.

Nous montrons ainsi que, pour chaque enseignant, les *durées de recherche* sont proportionnelles aux durées de résolution des problèmes.

Cependant, les trois enseignants ne laissent pas la même proportion de temps pour chercher ; ces proportions sont significativement différentes d'une classe à l'autre (F de l'ANOVA = 15,9 P < ,0001). Ainsi, dans la classe A, 43 % de la durée du problème est donnée aux élèves pour chercher, les deux autres classes offrant respectivement 56 % et 37 %.

Chacun de ces enseignants garde un rapport constant entre le temps de recherche et le temps total, mais ces rapports diffèrent d'un enseignant à l'autre.

Une mesure complémentaire a été réalisée avec l'enseignant A (Allègre, 2001). Nous sommes allés l'observer en français, puis dans diverses disciplines (histoire, géographie, sciences)

Nous confirmons que le temps donné aux élèves pour chercher, à l'intérieur de cette même classe, est indépendant de la discipline : 43 % en Mathématiques ; 46 % en Français ; 48 % en Histoire / Géographie / Sciences ; ces données n'étant pas significativement différentes (F de l'ANOVA : 1,06 p = ,35).

Cet enseignant concéderait ainsi à ses élèves la même proportion de temps de recherche dans plusieurs disciplines.

Le modèle de l'invariance temporelle relative

Deux schémas vont permettre d'illustrer le modèle de l'invariance temporelle relative : le premier donne l'exemple de 6 problèmes qui invali-

deraient ce modèle, par opposition au second qui donne une représentation graphique conforme au modèle.

Dans les schémas ci-dessus, les problèmes sont ordonnés en fonction de leur durée, la durée globale de chaque problème est symbolisée :

- par un premier segment représentant la durée pendant laquelle l'enseignant ne pilote plus l'interaction mais laisse ses élèves, seuls ou par groupes, chercher la solution du problème ;
- et par un deuxième segment représentant globalement les durées de toutes les autres phases de la résolution du problème.

Afin de rendre le schéma plus lisible, les deux segments représentant chaque problème ne respectent pas la chronologie des événements, la phase de recherche étant, dans les classes observées, insérée entre différentes phases regroupées dans le second segment.

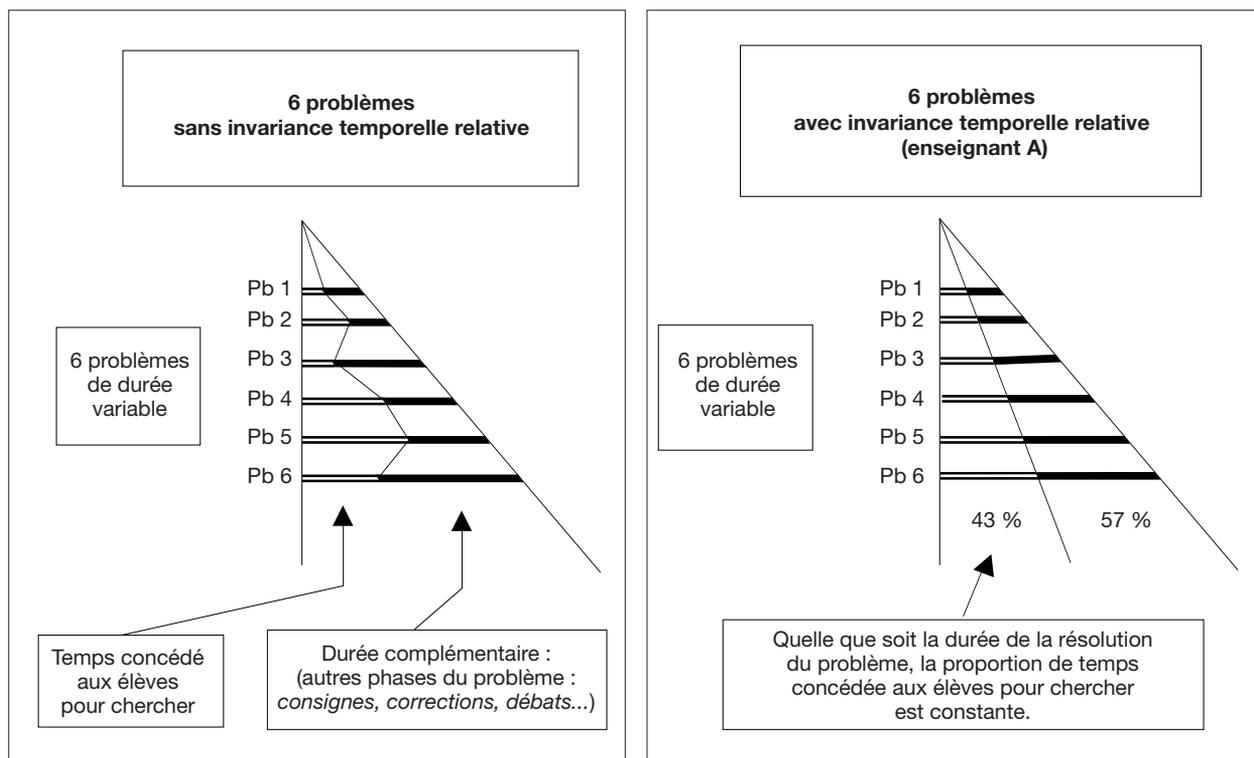
Avant de tester le modèle de l'invariance temporelle relative dans ces trois classes, on pouvait s'attendre à constater, comme le montre le schéma de gauche, des fluctuations dans les proportions de temps en fonction :

- de la nature des problèmes,
- des différents contextes de résolution,
- des difficultés spécifiques rencontrées par les élèves...

Or, le schéma de droite illustre les résultats obtenus. On constate, malgré la diversité des durées de résolution des problèmes, une rythmicité constante qui résiste aux types de problèmes, aux différents contextes, aux difficultés diverses. Une invariance similaire, concernant notre écriture, avait été démontrée par Viviani et Terzuolo (1980), comme indiqué ci-dessus. C'est une dimension cachée, « écrite » au sein d'un savoir-faire préétabli, qui échappe à la décision des sujets.

Une autre analogie pourrait illustrer ce phénomène : lorsqu'un chef d'orchestre, d'une répétition à une autre, fait varier le tempo d'une œuvre musicale, la durée globale d'exécution varie. Cependant, quelle que soit cette durée globale, la proportion de temps réservée à un soliste reste constante : une structure prédéterminée dans la partition l'impose, l'invariance temporelle relative est écrite et se conserve, elle résiste à des contextes d'exécution. On obtiendrait le même

Figure 1. – Schémas illustrant le modèle de l'invariance temporelle relative



phénomène en modifiant la vitesse de rotation d'un disque vinyl.

Synthèse des résultats

Le temps didactique réservé quotidiennement aux mathématiques, au cycle 3, est défini par un emploi du temps, la résolution de problèmes y prend régulièrement sa place. Nous repérons différentes phases caractéristiques : consignes, questions posées par les élèves, prises de parole de l'enseignant ou des élèves, recherche individuelle ou collective des élèves, débats, correction...

Nous avons mesuré la durée de ces différentes phases (18 à 30 problèmes observés pour le même enseignant), en testant le modèle de l'invariance temporelle relative. Nous cherchons ainsi à savoir si une de ces phases aurait, sur un grand nombre de problèmes, une durée proportionnelle à la durée globale du problème. Autrement dit : est-ce

que la durée d'une de ces phases serait calculable en fonction de la durée globale du problème ?

Seule la phase caractérisée par le fait que l'enseignant laisse les élèves « chercher » (collectivement ou individuellement) valide le modèle : l'invariance temporelle relative de cette phase est commune aux 3 classes (alors que la durée globale des problèmes varie de 4 mn 30 à 64 mn).

Chacune des trois classes concède un temps de recherche proportionnel à la durée totale du problème, mais le coefficient de proportionnalité lui est propre : il est significativement différent des autres. Ainsi, 43 % du temps global est « concédé aux élèves pour chercher » dans une des classes, alors qu'il s'agit de 56 % et 37 % pour les autres. Nous rajoutons que nous ne considérons pas, bien sûr, la proportion de ce temps de recherche comme un bon ou un mauvais geste pédagogique.

Pour un de ces trois enseignants, la même invariance temporelle relative a été démontrée en

Français et en Histoire / Géographie / Sciences. Pour ce même enseignant, le coefficient de proportionnalité reste statistiquement équivalent dans les trois disciplines. Alors qu'il donnait 43 % du temps aux élèves pour chercher en mathématiques, ce pourcentage est équivalent pour les deux autres disciplines. Dans une même classe ce coefficient resterait-il stable ? Il n'appartient donc pas à une discipline particulière ?

L'entretien, réalisé après les observations, révèle qu'aucun des trois enseignants n'a conscience de cette invariance temporelle.

Nous avons, toutefois, la confirmation de l'utilité d'un tel modèle dans sa contribution à l'étude des pratiques effectives ; cette invariance n'aurait pu être décelée à l'aide de pratiques déclarées. Il n'est pas surprenant que cette régularité temporelle n'ait pas été remarquée. Elle est inobservable sur une situation isolée, cependant elle la structure : une partie des événements didactiques spécifiques à cette situation ne résiste pas à ce cadre temporel.

Si ces premiers résultats ne peuvent autoriser de solides conclusions, ils permettent de formuler des hypothèses vers d'autres recherches.

PERSPECTIVES

Des décisions structurées par une invariance temporelle relative dont l'enseignant n'a pas conscience

L'enseignant est le gardien du temps, la décision de commencer et d'arrêter la phase de recherche proposée aux élèves lui appartient, nous ne savons pas comment il juge que cela a assez duré. Cependant, les résultats obtenus vont dans le sens de notre hypothèse de départ, vers :

- l'existence d'une *expérience du temps*,
- une gestion implicite de certaines durées,
- des savoir-faire ayant une structure temporelle.

En effet, l'invariance relative temporelle ne peut s'expliquer par la surveillance d'une montre ou d'une pendule, associée à un calcul du temps à laisser aux élèves (proportionnel à une hypothétique durée totale du problème). Ce serait alors un acte volontaire de l'enseignant, qu'il saurait expliciter *a posteriori* ; les entretiens confirmer qu'il ne le peut pas.

Le temps laissé aux élèves pour chercher est un moment particulier de la pratique enseignante. C'est le moment où l'enseignant attend, ne pilote plus tout à fait le groupe classe, a perdu une partie de son pouvoir : le temps ne serait plus alors géré de la même façon.

Une expérience du temps appartenant à la fois au maître et aux élèves

Le fait de constater qu'un de nos enseignants conserve, ailleurs qu'en mathématiques, la même proportion de temps pour la recherche des élèves, incite à formuler une hypothèse qui associerait à la responsabilité de cette régularité les élèves eux-mêmes. N'aurait-on pas là une extension, avec une dimension temporelle, de la notion de contrat didactique (cf. Brousseau, 1986). Grâce à l'habitude, la classe gagnerait une rythmicité acceptable par le maître et par les élèves, un contrat temporel réel mais non explicite, un temps en acte ?

Le temps concédé aux élèves pour chercher serait, tacitement, négocié avec eux. Laisser trop de temps ferait perdre le contrôle des élèves laissant avoir trouvé la solution. Ne pas en laisser assez priverait publiquement, officiellement, la classe de son pouvoir sur la recherche du problème et altérerait l'engagement des élèves face aux problèmes ultérieurement proposés. Si l'enseignant ne maintenait pas une pression régulière sur cette dimension temporelle, il laisserait ralentir le rythme de la classe sous l'influence de certains élèves.

S'il y a *expérience du temps*, elle appartiendrait, à la fois, à l'enseignant et aux élèves : c'est l'enseignant qui semble décider, mais sa marge de manœuvre n'est-elle pas limitée ?

Un instrument au service de la réduction de l'incertitude

Nous pouvons supposer que les problèmes sont plus ou moins longs à résoudre en fonction de leur niveau de difficulté. Nous retrouvons là des résultats antérieurs, évoqués au début de cet article, qui montraient que l'enseignant anticipait très bien le niveau de difficulté des problèmes, sans pouvoir anticiper les procédures utilisées par les élèves. La seule anticipation du niveau de difficulté donnerait du pouvoir sur l'anticipation de la durée globale (4). Si cette anticipation était vérifiée, elle irait dans le sens des résultats anté-

rieurs montrant qu'une telle réduction de l'incertitude est très utile dans la planification, très utile au pilotage de la classe.

Il est important de souligner que lorsque l'on considère isolément chacun des problèmes, rien ne justifie la nécessité d'un pourcentage préétabli du temps concédé aux élèves pour chercher. Cette structure temporelle qui s'impose n'aurait pas pour origine les contraintes liées au problème lui-même ; elle appartiendrait aux coutumes, à une « grammaire de l'action » du groupe classe. Elle aurait l'avantage de participer à la réduction de l'incertitude concernant le temps, à la fois pour l'enseignant et pour les élèves. Elèves et enseignant trouveraient une forme de confort, de sécurité, dans des régularités qui limitent les imprévus. L'enseignant y gagne en maîtrise du temps didactique, certains élèves savent ce qu'il suffira d'attendre, pour voir venir la décision mettant un terme à leur rôle de chercheur.

Les difficultés des enseignants à mettre en œuvre des situations a-didactiques (au sens de Brousseau, cf. Sarrazy 2001) seraient en partie expliquées par des contrats éloignés des savoirs en jeu, contrats stabilisés par des négociations liées à des niveaux de difficulté et des temps didactiques. Or, les situations a-didactiques semblent incompatibles avec de tels contrats temporels, les temps donnés aux élèves pour chercher étant plus dépendants du temps didactique que de la progression des élèves vers la validation de leurs réponses.

En début d'année scolaire, les enseignants manifestent souvent, sous diverses formes, l'impression de ne pas avoir « leur classe en main », de bonnes habitudes restant à installer. Est-ce que la maîtrise du niveau de difficulté des tâches à proposer, complétée par la stabilisation d'un contrat temporel, ne participerait pas à la « prise en main » de la classe, rassurant ainsi à la fois le maître et les élèves ?

Ces phénomènes concurrenceraient les décisions didactiques à l'insu des praticiens.

Vers une meilleure connaissance des pratiques

Ces résultats viennent s'ajouter à tous ceux qui ont déjà montré que la pratique ne pouvait être uniquement la résultante de prescriptions, ils ne doivent surtout pas être lus comme des jugements négatifs portés sur les pratiques des enseignants.

Les instructions officielles, les recherches en didactique, la psychologie de l'apprentissage proche du constructivisme, convergent pour donner à la résolution de problème une place importante dans les situations à proposer aux élèves. Lorsqu'on offre à un enseignant en formation (initiale ou continue) l'essentiel de ces données théoriques et des exemples de situations, lorsqu'il en maîtrise le contenu et en reconnaît le bien-fondé : il s'avère que malgré tout, les contraintes liées à l'action en contexte, les savoir-faire implicites, interagissent fortement sur les pratiques effectives. La pratique n'est pas uniquement le fruit des théories qui tentent de l'infléchir ; elle a sa propre dimension, sa genèse, ses contextes, ses obstacles : elle mérite des recherches spécifiques, les Sciences de l'Education y apportent leur contribution.

Les enseignants ont probablement intérêt à connaître des phénomènes tels que ceux mis en évidence par ces résultats afin de mieux les maîtriser, mais la complexité de leur tâche fait qu'il est alors trop facile de convoquer l'inertie au changement ou encore la maladresse pour expliquer ce que nos recherches sur les pratiques n'ont encore pas élucidé.

Jean-Jacques Maurice

Eric Allègre

GPE-CREFI

Université de Toulouse II – Le Mirail

NOTES

(1) Toutes ces observations étant réalisées en fin d'année scolaire.

(2) Nous définissons cette phase comme étant celle pendant laquelle l'enseignant ne pilote plus l'interaction mais laisse les élèves, seuls ou par groupes, chercher la solution du problème.

(3) La valeur de p est le seuil de prise de risque lorsque l'on rejette l'hypothèse selon laquelle la corrélation serait nulle, une valeur faible de p confirme l'existence d'une relation linéaire entre les variables.

(4) À vérifier dans des recherches ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLÈGRE É. (2001). – **Le temps en acte : une variable didactique, un « invariant temporel » du savoir-faire enseignant.** Mémoire de maîtrise non publié, Sciences de l'Éducation, GPE-CREFI, Université Toulouse II - Le Mirail.
- BROUSSEAU G. (1986). – Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherche en Didactique des Mathématiques**, 7-2, p. 33-115.
- CHEVALLARD Y. (1986). – Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele (Eds), **L'évaluation descriptive ou prescriptive** (p. 31-59). Bruxelles : De Boeck Wesmael.
- LEPLAT J., HOC J.-M. (1983). – Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de psychologie cognitive**, 3, 1, p. 49-63
- MAURICE J.-J. (1996a). – Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. **Revue Française de Pédagogie**, n° 114, p. 85-96.
- MAURICE J.-J. (1996b). – Problèmes multiplicatifs : l'expérience de l'enseignant, l'action effective de l'élève. **Recherche en Didactique des Mathématiques**, 16/3, n° 48, p. 323-348.
- MAURICE J.-J. (1996c). – **Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires.** Thèse nouveau régime, Université P. Mendès France - Grenoble II.
- MAURICE J.-J., BERTHON V., VIGNON N. (2000). – Les marqueurs de temps : anticipation des enseignants, difficultés effectives des élèves. **Psychologie et Éducation**, n° 42, p. 79-93.
- PIAGET J. (1967). – **Biologie et connaissance.** Paris : Gallimard.
- SARRAZY B. (2001). – Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques : contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. **Revue Française de Pédagogie**, n° 136, p. 117-132.
- VALAX M.-F. (1996). – Le temps psychologique. In J.-M. Cellier, V. de Keyser, C. Valot, (dir.), **La gestion du temps dans les environnements dynamiques** (p. 52-67). Paris : PUF.
- VERGNAUD G. (1985). – Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. **Psychologie Française**, 30-3/4, p. 245-252.
- VIVIANI P. & TERZUOLO C. (1980). – Space-time invariance in learned motor skills. In G.E. Stelmach & J. Requin (eds), **Tutorials in motor behavior** (p. 525-533). Amsterdam : North-Holland.

Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie

Roland Goigoux

Cette monographie consacrée à une institutrice de cours préparatoire décrit quelques-uns des savoir-faire qui pourraient être au fondement de son expertise professionnelle ; en particulier la précision et la régularité de ses modes de guidage de l'activité cognitive des élèves dans le domaine de l'identification des mots écrits. Cette étude s'appuie sur deux méthodologies complémentaires : des entretiens d'auto-confrontation au cours desquels l'institutrice, confrontée à l'image de son activité d'enseignement, révèle les intentions qui guident son action, et des analyses didactiques qui permettent de rendre compte de ses schèmes professionnels.

Mots-clés : apprentissage initial de la lecture, schèmes professionnels, analyse de l'activité, didactique du français.

INTRODUCTION

L'analyse de l'activité des enseignants connaît aujourd'hui de multiples développements au carrefour des sciences de l'éducation, de l'ergonomie et des didactiques disciplinaires. Elle poursuit généralement l'un ou l'autre des objectifs suivants (Goigoux, 2001a) :

- rendre compte de la variabilité des pratiques enseignantes,
- comprendre ce qui fonde leur efficacité différentielle,
- connaître et favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles,

- connaître les apprentissages des élèves en étudiant leur dépendance à l'égard des pratiques d'enseignement,

- faciliter la conception de nouveaux instruments professionnels (ingénierie didactique).

Dans cet article, nous présentons une recherche qui vise le premier de ces objectifs, dans un domaine d'enseignement spécifique, celui de la lecture au cycle 2. Notre ambition est de décrire les fondements de l'expertise professionnelle des instituteurs afin de constituer des ressources pour leur formation professionnelle. Il nous semble en effet indispensable, lorsque l'on forme des enseignants dans un lieu spécifique, distinct du lieu

d'exercice de leur métier, que les savoirs et les compétences auxquels on veut les former soient énonçables (Schwartz, 1988). Même si l'on ne peut pas concevoir la formation comme une simple diffusion des savoirs experts aux novices, il est nécessaire que formateurs et formés puissent se représenter les buts à atteindre.

La didactique du français offre un cadre théorique pertinent pour cette étude car il permet d'articuler trois problématiques (Halté, 1992) : l'élaboration (pôle savoirs), l'appropriation (pôle élèves) et l'intervention (pôle enseignant), « *chaque pôle se constituant dans la relation qu'il établit aux autres* » (*idem*, p. 19). Ce cadre est d'autant plus adapté qu'il accorde une place croissante à l'analyse de l'activité enseignante (Goigoux, 2001b). Jusque dans les années 1995 en effet, la didactique du français visait surtout à améliorer la qualité de l'enseignement et à contrôler la faisabilité des innovations pédagogiques (Romian, 1985). Cette didactique d'ingénierie concevait des techniques et des contenus d'enseignement qu'elle jugeait cohérents avec ses propres cadres théoriques et mieux adaptés aux nouvelles attentes institutionnelles. Dans ce contexte, l'observation des pratiques de classe était une observation participante dont la première fonction était de réguler le pilotage des innovations. L'intérêt des chercheurs s'est ensuite progressivement déplacé vers la description des processus d'enseignement en classe pour tenter de reconstruire les logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants : on est donc passé d'une didactique de « l'intervention » à une didactique de « l'explication ».

Dans ce nouveau paradigme (Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly et Thévenaz, 2000), on peut distinguer trois problématiques principales selon les pôles du système didactique étudiés :

- la première, qui analyse les échanges en classe, tente de cerner le sens que prend l'interaction didactique du point de vue des élèves et le rôle que joue le maître dans la reconstruction dialogique des objets enseignés (Halté, 1993 ; Nonnon, 1999 ; Mondada, 2000) ;

- la deuxième se préoccupe plutôt de transposition didactique (Schneuwly, 1995 ; Ducancel, 1996 ; Petitjean, 1998 ; Bronckart et Plazaola-Giger, 1998) et étudie les objets effectivement enseignés (Canelas-Trévisi, 1997) ;

- la troisième cherche à modéliser l'enseignement du point de vue de l'activité du sujet ensei-

gnant, instituteur ou professeur (Bucheton, 1997 ; Goigoux, 1998 ; Sensevy, 1998).

C'est dans cette troisième perspective que nous avons réalisé la présente monographie avec l'objectif de construire des hypothèses sur les fondements de l'expertise professionnelle des maîtres de lecture. Il s'agit d'une étude consacrée à Madame F., une institutrice expérimentée (1) que nous avons choisie parce qu'elle a la réputation d'être une très bonne enseignante de cours préparatoire. Ce jugement est partagé à la fois par les enseignants de l'école où elle exerce (notamment ceux qui accueillent ses anciens élèves), par les parents d'élèves qui demandent que leur enfant ait la chance de bénéficier de son enseignement et par l'inspecteur de la circonscription (2). De surcroît, sa pédagogie de la lecture accorde une grande importance à l'enseignement du déchiffrement et elle est, à ce titre, assez semblable à celle de la majorité de ses collègues, même si elle s'en distingue par l'absence de recours à un manuel. En résumé, nous avons choisi Madame F. en raison de son efficacité et de sa représentativité professionnelle.

PROBLÉMATIQUE

La psychologie de l'apprentissage d'inspiration vygotskienne (Brossard et Fijalkow, 1998 ; Chauveau, 2001) a montré que les apprentis lecteurs forgent leurs compétences dans l'interaction avec l'enseignant et les autres élèves, l'aide qu'ils reçoivent devenant progressivement « *invisiblement présente* » (Vygotski, 1985, p. 28). Dans notre monographie nous nous sommes attaché à étudier comment les activités cognitives complexes qui constituent l'acte de lecture sont réalisées collectivement, sous la direction de l'institutrice, afin d'être progressivement reconstruites puis intériorisées par chaque élève au cours de l'apprentissage. Notre ambition était de décrire comment la maîtresse s'y prenait pour organiser et guider ces activités collectives et fragmentées « *qui seront plus tard effectuées par le sujet seul et de façon relativement synchronisées* » (Brossard, 1993, p. 196).

Dans la mesure où nous étudions comment l'activité de l'enseignante pouvait constituer un étayage pertinent de l'activité enfantine, nous nous attendions à retrouver les manifestations des

principales fonctions du tutorat que Bruner (1983) a mises en évidence dans les situations de résolution de problème : enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, contrôle de la frustration, démonstration. Mais nous voulions dépasser cette modélisation en spécifiant les procédures utilisées en fonction de la nature des connaissances mises en jeu dans l'activité de lecture. Si notre propre modélisation revendiquait une portée moins générale, elle avait l'ambition d'être plus opérationnelle pour analyser la compétence professionnelle des enseignants dans le domaine de la lecture. Nous rejoignons sur ce point Wood et Middleton (1975) qui soutiennent qu'un tuteur efficace dispose à la fois d'une théorie des conduites de l'apprenant et d'une théorie des actions nécessaires pour réaliser la tâche. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse qu'un bon tuteur de l'activité des élèves devait disposer de la maîtrise des composants de cette activité (Wood, Bruner et Ross, 1976 ; Wood, 1991). Pour nous en effet, mener à bien une telle analyse requiert une connaissance, d'une part, des objets linguistiques et des activités langagières, d'autre part, des processus d'apprentissage de la lecture et, enfin, des modalités de guidage efficaces de l'activité infantine. Il ne nous semble pas possible d'étudier les interactions maître-élèves sans prendre en compte les contenus de savoir et la nature de la médiation que le professeur organise entre les élèves et ces savoirs. Pas plus qu'il ne nous semble raisonnable de conduire des recherches sur l'enseignement de la lecture sans disposer à la fois « *d'une description analytique des cheminements de l'enfant dans la diversité des situations et des opérations de pensée nécessaires pour les traiter* » (Vergnaud, 1999, p. 49) et d'une description analytique des cheminements du maître et de ses propres opérations de pensée. Si le premier point a été amplement étudié, le second reste encore à explorer. C'est ce que nous avons entrepris de faire.

ORGANISATION DE LA RECHERCHE

Nos observations ont porté sur les séquences quotidiennes de découverte collective des textes écrits (les « leçons de lecture ») parce que celles-ci constituent le temps fort de l'enseignement initial de la lecture dans la grande majorité des

cours préparatoires de l'hexagone (Fijalkow et Fijalkow, 1994 ; Robillard, 1995). Nous avons enregistré huit séquences en vidéo, quatre au premier trimestre et quatre au troisième. Toutes ont été suivies (et parfois précédées) d'un entretien avec l'enseignante (3). La plus grande partie de ces séquences et entretiens a été retranscrite et analysée (Goigoux, à paraître). Dans le cadre du présent article, nous nous limiterons à traiter la question des modalités de guidage mises en œuvre par l'institutrice au premier trimestre. Pour cela, il nous faut au préalable préciser les deux composantes de notre méthodologie.

L'auto-confrontation

Notre recherche repose tout d'abord sur la réalisation puis l'analyse d'entretiens d'auto-confrontation, situation de dialogue avec le chercheur au cours de laquelle la maîtresse est incitée à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo, au fur et à mesure de son déroulement (4). Ces entretiens ont pour but de repérer les niveaux conscients de l'activité de l'enseignante et les objectifs d'action qu'elle se donne à elle-même. Ils sont conduits dans le même esprit que ceux élaborés par la psychologie ergonomique (Clot et Faïta, 2000) mais s'en écartent sur un point important. D'ordinaire en effet, ce sont les chercheurs qui définissent la nature des problèmes à élucider ou les aspects de l'activité à commenter. Dans notre cas, c'est la maîtresse qui verbalise les éléments qui lui semblent importants en essayant, à notre demande, de centrer son attention et ses commentaires sur les éléments invariants de son activité. Elle peut ainsi expliquer en quoi le déroulement des séquences observées est habituel et dans quelle mesure ses propres comportements sont similaires à ceux qu'elle peut avoir lors d'autres séquences comparables. Elle nous indique de la sorte les éléments qui lui semblent révélateurs de sa manière de conduire les leçons de lecture et, parfois, plus généralement, de « faire la classe ».

L'entretien d'auto-confrontation, qui est souvent utilisé comme une première étape dans un processus de formation continuée, n'avait pas ici de visée formative. Si la confrontation de la maîtresse à son propre discours et à son image a enrichi ses connaissances sur sa propre activité, elle nous a surtout permis de mieux comprendre ses intentions et les raisons qui la poussaient à agir comme

elle le faisait. En sollicitant une parole qui n'est pas préfabriquée et en offrant un cadre qui place l'institutrice en position de sujet de son activité (et pas d'objet d'étude), nous avons pu approcher les principes qui assuraient la cohérence interne de son intervention. Cette cohérence s'est dégagée progressivement à travers les quatre entretiens que nous avons conduits au premier trimestre. Elle peut être résumée en six buts principaux que nous avons retrouvés avec une grande constance tout au long de ce trimestre :

- faciliter l'identification des mots écrits,
- s'assurer de la compréhension des phrases,
- donner accès à la compréhension des textes,
- faire en sorte que chaque élève participe à l'activité collective de lecture,
- organiser le dialogue et maintenir l'orientation de l'attention des élèves sur cette activité,
- assurer les conditions sociales propices au travail (régulation des prises de parole, maintien d'un calme relatif).

Les trois premiers buts avaient trait à la nature et aux enjeux du savoir-lire : la maîtresse souhaitait aider les élèves à progresser dans leur capacité à identifier les mots écrits et, pour cela, elle n'hésitait pas à guider pas à pas leurs procédures de traitement. Elle s'efforçait également d'articuler code et sens à travers un travail sur la compréhension des phrases et des textes. Les trois buts suivants n'étaient pas spécifiques à l'enseignement de la langue écrite : l'organisation pédagogique du travail collectif devait favoriser l'implication de tous dans la tâche car, pour satisfaire aux trois premières exigences strictement cognitives, il était nécessaire que les élèves soient motivés et attentifs. L'institutrice insistait à ce propos sur l'attention qu'elle portait à chacun d'entre eux et, en particulier, aux plus fragiles du point de vue des apprentissages. Il est intéressant de noter qu'elle présentait elle-même ces multiples intentions comme potentiellement contradictoires dans la mesure où la réalisation de l'une se faisait parfois au détriment d'une autre (5).

Actions et opérations

Après avoir procédé au repérage des intentions de l'institutrice, nous avons poursuivi nos investigations en référence au cadre théorique de Léontiev (1975) et de Galpérine (1966). Confor-

mément aux propositions de ces auteurs, nous avons distingué, dans le flux général de l'activité, les actions – orientées vers des buts conscients – et les opérations – les moyens de réalisation de ces actions, qui dépendent des conditions dans lesquelles les buts doivent être atteints. Autrement dit, après avoir défini les actions en référence aux buts conscients mis à jour par l'analyse de contenu des entretiens d'auto-confrontation, nous avons considéré que chacune de ces actions mettait en jeu des modes d'exécution spécifiques (les opérations), qui eux, en revanche, demeureraient non conscients et que nous devons inférer à partir des conduites de l'institutrice.

Voici un extrait du résultat de ce travail d'inventaire (tableau n° I) dont l'intégralité (6) peut constituer une ressource en formation professionnelle : pour étudier comment sont réalisées en contexte des opérations répertoriées ici, pour articuler les niveaux conscients et non conscients de l'activité d'enseignement, pour comparer entre elles différentes options didactiques, pour examiner des alternatives aux opérations retenues, pour favoriser le travail de redescription des pratiques effectives indispensable à toute prise de conscience, etc.

Pour identifier ces opérations, nous avons découpé les protocoles en épisodes définis par les changements de focalisation des intentions de l'enseignante. Ces changements étaient repérables en analysant ses verbalisations et ses comportements qui visaient à infléchir les comportements ou attitudes des élèves. Par exemple lorsqu'elle assignait de nouveaux buts aux élèves (cf. tableau n° II).

Après avoir dressé la typologie de ces opérations, nous l'avons soumise à deux juges, travaillant en aveugle, pour qu'ils l'appliquent à chacun des protocoles. Après avoir vérifié les accords inter-juges, nous avons considéré que notre catégorisation n'était pas trop ambiguë et qu'elle permettait d'établir des comparaisons entre les différentes séquences didactiques. Nous avons ainsi pu vérifier la grande stabilité intra-individuelle des opérations utilisées par Madame F. au cours du premier trimestre malgré les changements de textes supports aux leçons de lecture. En d'autres termes, cette approche analytique en termes d'actions et d'opérations a facilité le repérage des formes invariantes de l'organisation de l'activité

Tableau I. – Première partie de l’inventaire des actions et opérations répertoriées au cours du premier trimestre

Action 1 - Faciliter le traitement des mots écrits : permettre la reconnaissance et l’identification (7) des mots

Principales opérations :

Organiser et gérer le travail collectif de traitement des mots

- Solliciter la reconnaissance de mots, focaliser l’attention des élèves sur l’unité mot, etc.
- Assurer publiquement la co-référence (pointer, montrer le mot à tous), souligner les mots ou parties de mots désignés et/ou identifiés, souligner en pointillés lorsque la décision d’identification non encore prise est problématique, etc.
- Mettre en mémoire le travail réalisé, indiquer publiquement les mots déjà identifiés (les souligner, les faire relire), répéter ou faire répéter la valeur sonore d’un mot reconnu, lire ou faire relire linéairement le texte en prononçant les mots identifiés et en omettant les mots encore inconnus, focaliser l’attention des élèves sur le travail qui reste à effectuer, pointer des mots écrits au fur et à mesure de leur oralisation, etc.
- Élaborer publiquement et collectivement la réponse à un problème d’identification de mot, pas à pas, grâce à un décodage intégral au rythme des plus lents, sans interruption intempestive d’un élève qui posséderait la solution (en alternance avec le chuchotage, la phase publique succédant à la phase privée).

Assurer la conclusion des phases de reconnaissance de mots

- Valider (conclusion réalisée par un ou des élèves, sous la responsabilité de la maîtresse) : solliciter l’avis ou l’approbation des élèves, obtenir un assentiment général, l’absence d’opposition équivalant à une approbation consensuelle ; demander à un élève de justifier sa réponse en explicitant sa procédure de résolution dans le cas d’un décodage graphophonologique ; solliciter une référence à une connaissance extérieure au passage lu (illustration, début du récit, etc.).
- Évaluer (conclusion réalisée par la maîtresse seule) ; notamment lors du chuchotage à l’oreille de la maîtresse.
- Passer de la reconnaissance à l’identification ; lorsque la reconnaissance du mot est terminée et que la forme obtenue est susceptible de ne pas être connue de tous à l’oral, procéder à un déplacement de l’attention des élèves sur le sens du mot.

Guider le décodage graphophonologique

- Aider à la localisation du mot écrit ; indiquer le début et la fin du mot, repérer les espaces inter-mots, rappeler l’orientation du sens de la lecture, inciter à poursuivre le décodage syllabique jusqu’à la dernière syllabe du mot, etc.
- Guider la reconnaissance des lettres : inciter à segmenter la chaîne écrite en lettres, à désigner et nommer les lettres. Suggérer des aides mnémotechniques pour retrouver le nom des lettres.
- Guider la segmentation graphémique et syllabique, en particulier celle des graphèmes complexes : repérer un graphème composé de plusieurs lettres, utiliser un métalangage spécifique (« le petit mariage »), isoler et entourer le graphème au sein du mot complet, faire référence à l’étude collective préalable du graphème et à différents moyens mnémotechniques (affichette représentant les phonèmes), etc.
- Faciliter le repérage des lettres muettes ; indiquer verbalement que la lettre ne s’entend pas, le faire apparaître sous l’écriture du mot (utilisation d’un symbole spécial, la petite croix), etc.
- Guider la conversion graphophonologique (mise en correspondance graphèmes - phonèmes) : sonoriser les graphèmes simples, prononcer la valeur sonore conventionnelle d’une lettre, faire référence à l’étude collective préalable du phonème et à différents moyens mnémotechniques (historiette pour chaque phonème), prononcer le phonème isolé.
- Guider l’assemblage phonémique ; utiliser toujours le même métalangage (« on colle les sons »), guider la fusion des phonèmes au sein de la syllabe, fusionner les syllabes entre elles, etc.

de la maîtresse que nous appelons, à la suite de Vergnaud (1996), ses schèmes professionnels.

À titre d’exemple, nous allons présenter ceux qui sont relatifs à la manière dont Madame F. réagissait aux erreurs d’identification des mots commises par les élèves.

LES ERREURS DE LECTURE

L’analyse des schèmes professionnels de Madame F. nous a permis de formuler une première hypothèse sur les fondements de son expertise professionnelle. Nous avons en effet

Tableau II. – Exemples de verbalisations de la maîtresse introduisant de nouveaux sous-buts

Nature de l'épisode	Exemples de verbalisations introductives
Rappel du récit déjà lu et mise en scène du problème à résoudre	– Vous me rappelez un peu où on en était hier. Où est-ce qu'on l'a laissé notre héros ?
Identification de mots	– Vous trouvez des mots ? – Il faut lire. Allez, on y va. Qui m'a trouvé quelque chose ? – Qu'est ce que ça veut dire ça ? (<i>après qu'un élève a décodé un mot</i>) – Bon y'en a qui cherchent les mots d'après pour en savoir plus... Bon alors, on y va, on cherche – Bon on a lu ça (<i>La maîtresse souligne un mot écrit au tableau</i>) on a lu ça (<i>elle souligne un autre mot</i>) et ça, dites moi ? (<i>elle en montre un autre</i>).
Relecture linéaire des mots identifiés (solicitation d'un rapport parties/tout)	– Alors moi j'aimerais qu'on reprenne un peu l'ensemble parce que là (<i>elle désigne un mot écrit au tableau avec un haussement de sourcils interrogateur et poursuit aussitôt en désignant d'autres mots</i>) – Alors essayez de voir un peu l'ensemble (<i>elle fait un geste circulaire</i>)
Interrogation sur l'identité d'un personnage	– Bébert ? Bébert ? – Alors, moi je m'étonne, Bébert ?
Construction d'une représentation mentale partielle de la situation	– Mais qu'est-ce que c'est que cette histoire ? – On essaye de relire depuis le début parce qu'on y comprend rien – Est-ce qu'on comprend bien pour l'instant ?

relevé une très grande stabilité dans ses modes de traitement des erreurs des élèves selon l'importance qu'elle leur accordait au moment de l'année scolaire où celles-ci se produisaient. Notre analyse des entretiens d'auto-confrontation a révélé que Madame F. traitait différemment ces erreurs selon qu'elles les jugeait « graves », « normales » ou « marginales ».

1. Les erreurs graves, qui révèlent des manques importants relatifs à des compétences de base, ont aux yeux de Madame F. une fonction d'alerte. L'institutrice sait que ces lacunes risquent de gêner considérablement les apprentissages futurs si elles ne sont pas rapidement comblées. C'est pourquoi elle choisit de les traiter immédiatement. Il faut, dit-elle, « éviter que les mêmes se perdent en route, parce que si ce qu'on peut repérer c'est quelque chose d'important et d'essentiel, c'est peut-être le moment de le traiter » (cf. exemple ci-dessous).

L'exemple de Kévin

Lors de la deuxième séquence enregistrée, un petit garçon que nous prénommerons Kévin est

perturbé par les variations de la taille des caractères d'un mot écrit de deux manières différentes sur le tableau principal et sur le tableau annexe. Il n'est pas certain qu'il s'agisse deux fois du même mot et dit : « *ils se ressemblent un petit peu [...] mais (celui-là est) plus petit* » (items 534-541 du corpus disponible sur internet).

Lorsqu'elle visionne ce passage de l'enregistrement vidéo, la maîtresse précise spontanément : « *Kévin, il était très agité, il prenait un minimum d'indices, il allait toujours très vite. J'ai consacré beaucoup de temps à lui montrer que l'écriture du mot, c'était la même. Qu'y avait seulement un changement de taille. C'est la première fois que je détectais ça. La première fois que je le voyais hésiter. Après l'avoir détecté, il fallait le traiter vite. [...] Le traiter à chaud, immédiatement : il faut prendre le temps de vérifier que mon hypothèse est bonne, c'est-à-dire qu'il a vraiment un problème. Je l'avais pas vu depuis le début de l'année* ».

L'analyse de la séquence montre que pour consolider l'acquisition de la permanence du signe linguistique (permanence du signifié malgré

les variations graphiques du signifiant), la maîtresse interrompt le cours normal de la séquence et incite Kévin à comparer terme à terme les deux suites de lettres en les dénommant (cf. items 534-581 du corpus). Elle vise ainsi à lui faire prendre conscience que deux mots sont identiques s'ils sont composés de la même suite ordonnée de lettres, quelles que soient la taille, la forme ou la couleur des caractères utilisés pour les tracer. Sur la base de nos propres recherches et de l'analyse de la littérature scientifique sur le sujet (Goigoux, 2001a), on ne peut que lui donner raison : il s'agit d'une compétence qui, si elle n'est pas maîtrisée en début de C.P., risque de faire obstacle à la réussite des apprentissages.

Lors de l'étude des quatre séquences enregistrées, nous avons trouvé de multiples épisodes semblables à celui-ci au cours desquels la maîtresse faisait preuve de sa capacité à détecter et à interpréter une difficulté, à juger de son importance et, enfin, à y remédier par un guidage procédural pertinent.

2. Les erreurs prévisibles et normales à un moment donné du processus d'apprentissage fournissent à la maîtresse l'occasion de construire des compétences qu'elle juge nécessaires à cette étape-là. Ainsi, au premier trimestre, la maîtresse puise-t-elle systématiquement dans le registre des opérations élémentaires que nous avons précédemment répertoriées et regroupées sous le titre « Guider la décodage graphophonologique » (cf. tableau I) pour traiter ces erreurs. Chaque nouvelle erreur semble pouvoir être traitée (assimilée) par la combinaison de schèmes anciens, sans accommodation coûteuse. En prenant appui sur des similitudes entre erreurs, la maîtresse active des schèmes voisins, basés sur un petit nombre d'invariants opératoires dont nous avons dressé la liste plus haut. Ces schèmes reposent sur un but clair (parvenir à l'identification du mot) et supposent la définition de sous-buts (par exemple faire préalablement reconnaître l'erreur commise par l'élève puis reprendre pas à pas la procédure de décodage) et le recours à de nombreuses anticipations (prévoir, par exemple, de reprendre les opérations constitutives de la procédure déficiente). La conduite de la maîtresse, remarquablement réglée, n'est pas pour autant automatisée : à chaque étape du traitement, des ajustements interviennent (par exemple, en ayant recours à l'affichage mural lorsqu'un enfant a oublié un élément étudié préalablement en com-

mun). Des inférences sont donc nécessaires, basées sur une représentation opératoire des connaissances des élèves, des procédures utilisables et du décours temporel de l'activité de lecture (Vergnaud, 1996).

Cette analyse a été confortée par les entretiens d'auto-confrontation au cours desquels la maîtresse a insisté régulièrement sur trois éléments :

- la nécessité de ne pas différer le traitement des erreurs d'identification même s'il faut lui consacrer une part importante du temps didactique (et même si elles ne sont commises que par une minorité d'élèves),
- le recours à la technique du chuchotage pour mobiliser les élèves, les inciter à prendre individuellement le risque d'une réponse et pour renseigner la maîtresse sur les procédures et les connaissances de chacun (8),
- la nécessité d'explicitement les procédures utilisées pour trouver une solution aux problèmes de décodage.

Pour Madame F., au-delà de l'élève qui a commis une erreur, c'est l'importance et la portée générale des procédures explicitées qui justifient d'y consacrer un temps assez long. En d'autres termes, elle choisit de traiter collectivement certaines erreurs parce qu'elle peut ainsi montrer à tous (au double sens de rendre visible et de démontrer) la nature de l'erreur commise et la manière d'y remédier. Son choix découle d'un principe d'action qu'elle expose lors des entretiens : toute erreur d'identification de mot doit être traitée publiquement et, si possible, immédiatement. L'institutrice s'appuie en cela sur une proposition qu'elle tient pour vraie (un « théorème-en-acte » ; Vergnaud, 1987) et que l'on pourrait énoncer de la manière suivante : il est possible de corriger explicitement une erreur d'identification de mot et la démonstration peut profiter à d'autres ; il est d'autant plus pertinent de le faire que la compétence lacunaire joue un rôle déterminant pour la suite des apprentissages (9).

3. Les erreurs jugées marginales, parce qu'elles touchent des aspects trop avancés de l'apprentissage, sont traitées très brièvement (sachant que peu d'élèves seraient capables, à cette période de l'année, d'en tirer profit). Madame F. s'attache seulement à valoriser les élèves qui ont produit ces réponses sans amputer le temps didactique disponible. Elle explique à ce sujet qu'une des qualités d'un enseignant (que nous qualifie-

rions d'expert et pas seulement d'expérimenté) consiste précisément à savoir « rester sourd » à certaines sollicitations, à garder le contrôle de son activité, c'est-à-dire à ne pas se laisser « embarquer » par les remarques des élèves, aussi pertinentes (10) ou provocantes soient-elles. Autrement dit, une capacité à inhiber des réactions spontanées qui seraient contre-productives du point de vue des apprentissages des élèves (11).

Cette remarque converge avec les conclusions des travaux portant sur le développement des compétences professionnelles, développement caractérisé par un accroissement du nombre de paramètres qui peuvent être contrôlés par le maître dans la situation d'enseignement (le temps didactique, les enjeux de savoir, les tâches d'enseignement, l'activité et l'attention des élèves, etc.) (Clark et Peterson, 1986, Yinger, 1986). L'accroissement de l'expertise dans une tâche d'enseignement donnée permet au maître d'allouer moins de ressources au contrôle de sa propre activité et, par conséquent, d'être plus attentif à celle des élèves et de faire face aux situations nouvelles ou imprévues.

CONCLUSION

La capacité à réaliser des « ajustements didactiques » comme ceux que nous venons d'analyser est, selon nous, une des caractéristiques de l'expertise professionnelle. En termes vygotskiens, on parlerait d'une capacité à opérationnaliser la zone proximale du développement des élèves au cours de l'activité : nous pensons, comme Brossard, que cette zone ne peut pas être définie *a priori* et

de manière générale puisqu'elle est, nécessairement, spécifique aux savoirs mis en jeu dans la situation didactique. « *C'est dans chaque domaine d'apprentissage qu'il faut mettre à jour ce réseau interne, souterrain, génétique des sujets scolaires* » précise Brossard (1999, p. 220) qui, citant Vygotski, fait de celui-ci le précurseur des didactiques modernes. Dans cette perspective, on ne peut négliger les composantes spécifiques, propres aux contenus et aux niveaux d'enseignement, dans l'analyse de l'activité des enseignants : un bon maître de cours moyen n'est pas du jour au lendemain un expert dans l'enseignement initial de la lecture. Pour distinguer les différents types d'erreurs que nous avons présentés, Madame F. devait disposer de solides connaissances sur l'activité de lecture et sur les étapes de son apprentissage. Ces connaissances, construites essentiellement dans la pratique professionnelle (et qui font particulièrement défaut aux enseignants débutants), constituent selon nous l'une des conditions de l'efficacité des maîtres. Elles ne prennent cependant toute leur force que lorsqu'elles sont accompagnées de connaissances relatives aux procédures d'enseignement pertinentes pour guider l'activité des élèves et pour organiser le travail collectif du groupe-classe. Nous faisons donc l'hypothèse que c'est la synergie de ces différentes connaissances de l'enseignant qui « fait la différence », c'est-à-dire qui favorise la qualité des apprentissages des élèves.

Roland Goigoux

Équipe « Processus d'action des enseignants : déterminants et impacts »
IUFM d'Auvergne

NOTES

- (1) Madame F. (15 ans de pratique dont 5 au cours préparatoire) avait accepté d'être observée pour nous « rendre service » mais elle était néanmoins intéressée par le retour réflexif que cette expérience pouvait lui apporter. Nous la remercions une nouvelle fois très vivement de sa collaboration qui nous a été si précieuse.
- (2) Son dernier rapport d'inspection, rédigé en avril 1998, se termine par ces mots : « *Je présente à Madame F. mes plus vives félicitations pour son implication au service des élèves et la grande qualité de son travail. Elle peut, si elle le souhaite, rejoindre le rang des maîtres formateurs car son travail est digne d'être connu et reconnu.* »

- (3) La retranscription complète de la deuxième séquence enregistrée et de l'entretien d'auto-confrontation réalisé ultérieurement est disponible par l'internet : <http://www.auvergne.iufm.fr/Recherche/Goigoux> (Corpus Bébert le bulldozer). Cette séquence a été choisie car elle est très révélatrice des manières de faire de Madame F.
- (4) Nous interrompons la lecture de la cassette vidéo chaque fois que la maîtresse prenait la parole.
- (5) L'entretien d'auto-confrontation a révélé la grande capacité réflexive de la maîtresse à propos de sa propre activité. De ce point de vue, le travail enseignant ne semble pas différent des autres activités étudiées par la psychologie ergonomique qui fait de la réflexivité une des caractéristiques

de l'expertise (Valot, Grau et Amalberti, 1993 ; de Terssac, 1996).

- (6) L'intégralité de l'inventaire est disponible sur internet à l'adresse indiquée ci-dessus.
- (7) On parle de reconnaissance pour évoquer l'activation de la forme du mot, soit phonologique, soit orthographique, et d'identification pour l'appréhension du sens de ce mot. Cf. ONL, 1998, p. 47.
- (8) Notons que le chuchotage est une technique qui permet également de préserver la pérennité d'un problème collectif qu'une seule réponse exacte, prononcée à haute voix, annihilerait.
- (9) Ce théorème-en-acte sous-tend aussi la technique du chuchotage que la maîtresse justifie en combinant deux registres : motivationnel (renvoyer un feed-back à chacun : « bravo », « en voilà un malin », « c'est incroyable », etc.) et cognitif (donner des indications sur les procédures utilisées et sur la manière dont chacun peut, tout seul, corriger son erreur : « tu n'as pas lu jusqu'au bout », « je crois qu'il

manque un son », « tu en as ajouté toi, regarde bien où ça », « tu as lu ça, ça, ça – elle montre au tableau les segments du mot que l'élève vient de déchiffrer – tu as trié, mais moi, j'aimerais bien que tu me le lises en entier », etc.).

- (10) Les comparaisons que nous avons établies entre le premier et le troisième trimestre permettent en effet de vérifier que Madame F. ne valorise pas les mêmes connaissances aux différentes étapes de son enseignement. Au troisième trimestre, par exemple, elle diminue le nombre de validations des décisions d'identification de mots basées sur le décodage grapho-phonologique pour privilégier les activités d'auto-contrôle reposant sur des processus cognitifs de haut niveau : traitements syntaxiques, contrôles contextuels, etc.
- (11) On notera que les enseignants débutants se caractérisent précisément par une difficulté à inhiber avec discernement : soit ils inhibent trop et sont totalement aveugles et sourds aux réponses des élèves, soit ils n'inhibent pas assez et se perdent dans des traitements tous azimuts.

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART J.-P., PLAZAOLA GIGER ITZIAR (1998). – La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, n° 97/98, p. 35-58.
- BROSSARD M. (1993). – Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. **Enfance**, 46, 2/1993, p. 189-200.
- BROSSARD M. (1999). – Apprentissage et développement : tension dans la zone proximale... In Y. Clot (Dir.), **Avec Vygotsky**, (p. 209-220). Paris : La Dispute/SNEDIT.
- BROSSARD M. et FIJALKOW J. (1998). – **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes**. Bordeaux : PUB.
- BRUNER J.S. (1983). – **Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire**. Paris : PUF.
- BUCHETON D. (1997). – Du côté des maîtres. **La lettre de la DFLM**, n° 21, p. 14-18.
- CANELAS-TREVISI S. (1997). – **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe**. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- CANELAS-TREVISI S., MORO C., SCHNEUWLY B. et THEVENAZ T. (2000). – L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. **Repères**, n° 20, p. 143-162.
- CARTER K. et DOYLE W. (1987). – Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking** (p. 147-160). London : Routledge and Kegan.
- CHAUVEAU G. (dir.) (2001). – **Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit**. Paris : Retz/HER.
- CLARK C.M. et PETERSON P.L. (1986). – Teachers' thought processes. In M.-C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (p. 255-297). New York : Longman.
- CLOT Y. et FAÏTA D. (2000). – Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, n° 4, p. 7-42.
- DE TERSSAC G. (1992). – **Autonomie dans le travail**. Paris : PUF.
- DUCANCEL J. (1996). – Les parcours des savoirs dans l'enseignement du français à l'école. In C. Raisky et M. Caillot (Eds), **Au-delà des didactiques, le didactique**. Bruxelles : De Boeck Université.
- FIJALKOW E. et FIJALKOW J. (1994). – Enseigner à lire-écrire au C.P. : état des lieux. **Revue Française de Pédagogie**, n° 107, p. 25-42.
- GALPÉRINE P. (1966). – Essai sur la formation par étape des actions et des concepts. In **Recherches psychologiques en URSS** (p. 114-132). Moscou : Éditions du Progrès.
- GOIGOUX R. (1998). – La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de Français. In E. Bautier et D. Bucheton (Eds), **Pratiques enseignantes et activités des élèves dans la classe de Français, Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)**, n° 21, p. 56-61.
- GOIGOUX R. (2001a). – **Enseigner la lecture à l'école primaire**. Habilitation à Diriger les Recherches, Saint Denis : Université Paris 8.
- GOIGOUX R. (2001b). – Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation. In M. Marquillo Larruy (Ed.), **Questions d'épistémologie en didactique du Français** (p. 125-132). Poitiers : Les cahiers Forell.
- GOIGOUX R. (2001c). – Lector In Didactica. In J.-P. Bernié (Ed.), **Apprentissage, développement et significations** (p. 129-153). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

- GOIGOUX R. (à paraître). – **Analyse de l'activité du maître de lecture au cours préparatoire**. Paris : Hatier.
- HALTÉ J.-F. (1992). – **La didactique du Français**. Paris : Presses Universitaires de France.
- HALTÉ J.-F. (1993) (dir.). – **Inter-actions**. Metz : Université de Metz.
- LÉONTIEV A. (1975). – **Activité, conscience, personnalité**. Moscou : Éditions du Progrès.
- NONNON É. (1999). – Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire. **Pratiques**, n° 103-104, p.116-148.
- Observatoire National de la Lecture (1998). – **Apprendre à lire**. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique / Éditions Odile Jacob.
- ROBILLARD G. (1995). – **L'apprentissage de la lecture à l'école primaire**. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- ROMIAN H. et coll. (1985). – **Lectures / Écritures**. Paris : Nathan.
- SCHWARTZ Y (1988). – **Expérience et connaissance du travail**. Paris : Messidor ; Éditions Sociales.
- SENSEVY G. (1998). – Lecture, écriture et gestes professionnels. **Repères**, n° 18, p. 123-136.
- VALOT C., GRAU J.-Y. et AMALBERTI R. (1993). – Les métaconnaissances : une représentation de ses propres compétences. In A. Weill-Fassin, P. Rabardel et D. Dubois (Eds.), **Représentations pour l'action**. Toulouse : Editions Octarès.
- VERGNAUD G. (1987). – Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant. In J. Piaget (dir.), **Psychologie** (p. 821-844). Paris : La Pléiade.
- VERGNAUD G. (1996). – Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action** (p. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- VERGNAUD G. (1999). – À quoi sert la didactique ? **Sciences Humaines**, n° 24, p. 49-51.
- VYGOTSKI L.S. (1933/1985). – **Pensée et langage**. Paris : Éditions sociales.
- WOOD D. (1991). – Aspects of teaching and learning. In P. Light, S. Sheldon et M. Woodhead (Eds.), **Learning to think** (p. 97-120). London and New York : Routledge.
- WOOD D. et MIDDLETON D. (1975). – A study of assisted problem-solving. **British Journal of Psychology**, n° 2, p. 181-191.
- WOOD D., BRUNER J. et ROSS G. (1976). – The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, n° 17, p. 89-100.
- YNGER R.J. (1986). – Examining thought in action. **Teaching and Teacher Education**, n° 2, p. 263-282.

NOTE DE SYNTHÈSE

Les pratiques comme objet d'analyse

*Jean-François Marcel, Paul Olry,
Éliane Rothier-Bautzer et Michel Sonntag*

INTRODUCTION

Le projet de cette note de synthèse est né d'un constat. Durant ces dix dernières années se sont développés, de manière assez spectaculaire, des dispositifs parfois de formation, parfois de recherche, parfois revendiquant les deux visées mais s'identifiant (avec quelques variantes terminologiques) comme dispositifs d'analyse de(s) pratiques.

Nous en trouvons une illustration précise dans le champ de la formation des enseignants puisque l'analyse des pratiques, préconisée par le rapport Bancel (1989), a été instaurée dès la mise en place des IUFM. Dans le champ du travail industriel, malgré une grande diversité d'appellations (l'analyse de l'activité et l'analyse du travail sont quand même les plus fréquentes), nous retrouvons un intérêt similaire en formation et en gestion des ressources humaines. En résumé, la formation des adultes a fourni le creuset au développement de ces dispositifs de formation basés sur la verbalisation par le praticien de ses activités, de son action, de ses pratiques, de son travail, et ce, le plus souvent, au sein d'un groupe. Ces dispositifs sont utilisés de préférence dans le cadre de la formation continue ; un « terreau expérientiel » minimal s'avérant le plus souvent facilitant. Pourtant, ils se rencontrent également en formation initiale (la formation des enseignants par exemple) dans les formations en alternance (1) et ces dispositifs d'analyse de(s) pratiques ont pour objectif de permettre au formé « d'articuler » les apports « théoriques » et les expériences « pratiques », articulation qu'est chargé d'attester, in fine, le mémoire professionnel.

Parallèlement au développement de dispositifs d'analyse de(s) pratiques en formation d'adultes, la recherche (et principalement en sciences de l'éducation) a fait montre d'un intérêt croissant pour les pratiques, entendue là aussi comme un terme générique englobant action, activités, travail,... Prenons-en deux exemples très récents (2) :

– les numéros spéciaux portant sur les pratiques des acteurs se multiplient : sans parler du présent numéro, citons par exemple celui de la revue

toulousaine « Les pratiques enseignantes : regards croisés » (3), celui de la revue genevoise « Théories de l'action et éducation » (4), celui de la revue caennaise « Le travail du professeur » (5), ou celui d'*Éducation permanente*, « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ».

– le 4^e congrès international de l'AECSE (Lille, septembre 2001) intitulé « Actualité de la recherche en éducation et en formation » dans lequel 5 symposiums mentionnaient explicitement pratiques (2), travail (1), action (1) ou interactions (1) dans leurs intitulés, sans compter les deux portant sur la formation des enseignants. Comme nous retrouvions une proportion similaire dans les intitulés d'ateliers, nous pouvons estimer que plus de la moitié des communications avaient un lien (plus ou moins direct certes) avec « les pratiques ».

Cet intérêt grandissant pour les pratiques, tant en formation qu'en recherche, s'accompagne d'une certaine confusion. D'une part, la terminologie est mal stabilisée : les termes d'action, d'activité(s), de pratique(s), de travail... sont parfois utilisés comme synonymes, parfois distingués mais sans que ces distinctions ne rencontrent un véritable consensus. D'autre part, nous retrouvons derrière l'intérêt pour les pratiques au moins trois visées distinctes : une visée de formation (centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire), une visée de transformation et d'évolution des pratiques et une visée de production de connaissances sur les pratiques, la visée heuristique traditionnelle de la recherche. Or ces visées ne se repèrent pas toujours très facilement dans les dispositifs présentés : parfois l'une ou l'autre est exclusive, parfois elles cohabitent au sein d'un même dispositif, parfois encore elles se combinent.

À partir de ce constat, nous avons donné à cette note de synthèse un objectif tout à fait spécifique. Plutôt que de proposer une synthèse traditionnelle, une revue de travaux sur un thème à la fois particulièrement dense et confus, nous avons choisi de proposer une grille d'exploration de ce corpus composée de quatre axes de questionnement (6). Cet instrument permettra d'éclairer cette thématique et se donne pour visée de contribuer à la structurer quelque peu, non pas, bien sûr, en décernant des bons points ou mauvais points, mais en fournissant des repères pour positionner les travaux rencontrés. Un certain nombre de ces travaux seront nécessairement convoqués pour illustrer les modalités de chaque question, mais ils seront choisis pour la précision de leurs caractéristiques ou pour leur potentialité pédagogique d'accompagnement de nos propos. Par conséquent, cette note de synthèse renonce bien évidemment à toute prétention d'exhaustivité dans la présentation des travaux sur ce thème.

Ainsi, la première question interrogera **les finalités** des dispositifs en distinguant les intentions dominantes lors de la mise en place du dispositif (intentions indissociables des contextes sociaux, historiques et culturels d'apparition) des usages à venir des dits dispositifs. La deuxième question s'attachera **aux paradigmes de référence**, c'est-à-dire à l'ancrage théorique des dispositifs. La troisième question explorera **les objets**, au sein du champ des pratiques, que privilégient les dispositifs dans leurs analyses. Enfin, la quatrième question se focalisera sur **les méthodologies** aussi bien au niveau de la construction des données (le rapport à l'empirie) qu'au niveau de leurs traitements.

PARTIE I – LA QUESTION DES FINALITÉS : DES INTENTIONS AUX USAGES

L'analyse des pratiques professionnelles confronte le chercheur à l'analyse de « modes de transformation du réel » (Barbier, 1996), c'est-à-dire de l'activité humaine. Il s'agit d'étudier une action humaine qui se déroule dans le temps, qui est singulière et intentionnelle et vise l'efficacité. Mais pourquoi étudier ces pratiques ? À quelle intention obéit la construction des dispositifs et des méthodes d'analyse ? Quels usages en sont faits ? Ces questions sur la finalité des dispositifs permettent d'explorer la question du sens, mais elles renvoient à une difficulté majeure, celle de l'imbrication des finalités. Après avoir précisé la notion **d'imbrication des finalités** et distingué usages et intentions, nous développerons trois intentions qui permettent de caractériser les dispositifs d'analyse des pratiques : la production de savoirs, la professionnalisation, l'évolution des pratiques.

Finalités ou intentions : un enjeu pour les usages

Marguerite Altet (1996) souligne deux fonctions de l'analyse des pratiques : une fonction opératoire qui vise une plus grande maîtrise et efficacité de l'intervention pédagogique et une fonction théorique de production de savoirs sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées. Une troisième fonction traverse ces deux premières et concerne la formation des praticiens.

Ces distinctions peuvent elles-mêmes s'inscrire dans une autre qui sépare l'intention qui préside à la construction d'un dispositif d'analyse de l'usage qui en sera fait. En effet, un dispositif d'analyse, une méthode, peuvent être construits dans un but précis et être utilisés dans un autre, comme n'importe quel outil pratique ou théorique. L'usage fait d'une méthode échappe à la raison pour laquelle elle est « intentionnellement » construite. On parlera, dans ce cas, de glissement de sens, de dérive, voire de détournement. En pédagogie, la démarche par objectif et les taxonomies constituent un exemple connu. Ils s'affichent en principe comme des démarches de clarification de l'intention pédagogique et des critères d'évaluation au service des enseignants et des apprenants, et peuvent facilement devenir des outils contraignants au service du contrôle administratif. Dans le même ordre critique, en entreprise, le dispositif d'analyse des activités et de formalisation des procédures en vue de l'assurance qualité des ISO 9000 a souvent servi de prétexte à l'entreprise pour s'approprier les connaissances stratégiques d'ouvriers professionnels ou pour organiser un meilleur contrôle de l'activité des employés. Il faut ajouter que dans leur usage, les méthodes peuvent avoir plusieurs fonctions : « un train peut en cacher un autre » !

Entre l'intention qui organise la logique d'un dispositif d'analyse et son usage, on peut donc passer d'une finalité à une autre. À cette distinction, on peut en rajouter une seconde, celle entre sujet individuel et sujet idéologique. À ce propos, il faut rappeler l'intérêt de la lecture idéologique des pratiques sociales qui par-delà les intentions conscientes des acteurs cherchent à décoder le déterminisme idéologique. L'idéologie est considérée ici comme un système de valeurs qui se donne pour naturel et évident alors qu'il a un fondement historique et soutient l'organisation économique de la société et la répartition des pouvoirs. Dans cette optique, le sens donné par l'acteur à

sa pratique (ou à son dispositif d'analyse des pratiques) peut être une rationalisation qui cache l'enjeu idéologique. La véritable finalité serait dans ce cas une finalité idéologique qui échapperait à la conscience immédiate. On pourrait, dans cette optique, s'interroger sur l'enjeu idéologique de certaines analyses des pratiques.

En effet, il n'est pas indifférent que l'analyse des pratiques dans le champ de l'éducation se développe dans le contexte général de la formalisation des pratiques professionnelles en entreprise. Si on analyse les pratiques, c'est notamment pour favoriser la compréhension de l'agir professionnel et responsabiliser les acteurs. C'est bien d'acteurs compétents, suffisamment autonomes, possédant une certaine marge d'initiative dont les entreprises et les institutions ont besoin pour faire face aux aléas. « Autrefois, on rétribuait les bras et les jambes. On a ensuite demandé aux salariés de travailler avec du cœur. Aujourd'hui, on leur réclame du cerveau. » (Berchet, 2000). On en vient à de nouveaux types de relation du travail que Supiot (2000) dénomme « l'autonomie dans la subordination » qui revient, ici, à intégrer davantage l'acteur dans le système économique. La critique idéologique nous pose de ce fait la question de savoir dans quelle mesure l'analyse des pratiques, sous couvert de construction de connaissances, de professionnalisation ou d'évolution des pratiques, ne contribue pas à la normalisation de ces pratiques et, en dernière analyse, au renforcement du contrôle social et de l'intégration des individus dans la logique économique dominante...

La question reste ouverte. Mais nous nous arrêterons plus particulièrement aux intentions fondatrices des dispositifs, même si l'intention ne préjuge en rien des usages ultérieurs, ni de sa subordination à la question de l'idéologie. Dans quel but le dispositif a-t-il été construit ? Même si la réponse à cette question se comprend toujours à partir du contexte socio-historico-culturel dans lequel il a été élaboré, trois intentions générales sont aisément repérables : la production de savoirs, la professionnalisation, l'évolution des pratiques. Liées entre elles, elles sont plus ou moins présentes dans tous les dispositifs, mais l'affichage dominant de l'une ou l'autre intention donne le ton ou le style du dispositif.

Intention dominante : la production de savoirs

La production de savoirs s'inscrit dans une intention d'intelligibilité. Lorsque cette intention est dominante, le dispositif d'analyse est marqué par les exigences épistémologiques de la construction des savoirs : recherche sur les variables des pratiques et leurs articulations, recherche aussi sur les invariants qui permettent caractériser la notion d'action ou d'activité humaine. Dans l'analyse des pratiques, la production de savoirs donne elle-même lieu à un débat sur la nature de ces savoirs : savoirs théoriques et/ou savoirs d'action, ou encore, savoirs généraux et/ou savoirs professionnels. Les savoirs théoriques relèvent de l'épistémologie classique et visent la construction de savoirs déclaratifs. La notion de savoirs d'action est moins stabilisée et peut notamment désigner soit la construction de savoirs procéduraux, soit les théories d'action. L'intention peut aussi porter sur la construction de savoirs généraux transférables d'un cas à un autre ou à la compréhension d'une pratique particulière. Les deux cas sont très imbriqués l'un dans l'autre. Ils obéissent tous les deux à des démarches heuristiques, qu'elles soient de nature générique ou compréhensive.

L'intention de production de savoirs est présente dans la plupart des dispositifs d'analyse des pratiques du champ de l'éducation et de la formation lorsqu'ils sont construits dans le cadre universitaire. Ils débouchent sur des concepts originaux (effet maître, rapport au savoir, relation transférentielle, transposition didactique, conflit socio-cognitif...) qui permettent de dépasser la lecture empirique des pratiques professionnelles. Dans les dispositifs et les méthodologies qui abordent les pratiques d'un point de vue extrinsèque, cette intention est particulièrement dominante.

Il va sans dire que les savoirs construits à travers cette approche des pratiques doivent pouvoir trouver leur prolongement, comme le montre Popper (1971) dans son analyse des tâches de la science, dans les prédictions et les applications pratiques.

Intention dominante : la professionnalisation

L'intention du dispositif peut être la professionnalisation. Dans ce cas, il est animé d'une intention de formation. La formation peut viser la maîtrise du geste professionnel comme dans certains usages de l'autoscopie, la capacité à analyser la situation professionnelle à partir de la mise en œuvre de grilles d'analyses déterminées, la prise de conscience par le sujet de sa propre stratégie d'action, l'élucidation de ses implications personnelles dans les interactions (analyse des conduites professionnelles dans les groupes de type Balint). En tout état de cause, pour un usage de formation, le dispositif doit favoriser le questionnement du sujet sur sa propre démarche et son attitude et favoriser à la fois la maîtrise des gestes et attitudes professionnelles et la construction identitaire. Cette intention est marquée dans des dispositifs comme l'auto confrontation du sujet à son activité, les groupes de paroles, les groupes Balint...

L'intention de professionnalisation est très liée à la construction de la compréhension de la pratique. Par exemple, dans les entretiens d'explicitation, nous dit Vermersch (1990), le problème est de « comprendre ce qui fait obstacle à la mise en mots de l'action ». Apporter des réponses à ce problème, c'est favoriser en même temps la prise de conscience et l'effet formateur du dispositif. Dans les groupes d'analyse des pratiques de type Balint, le dispositif vise, en premier lieu une formation des praticiens à travers la prise de conscience des phénomènes inconscients qui affectent les relations, mais en même temps il permet de construire des savoirs sur les mécanismes de transfert et de contre-transfert du lien pédagogique.

Sur l'intention de professionnalisation dans les analyses de pratiques, on se reportera avec profit à l'ouvrage collectif « Situation de travail et formation » (1996) sous la direction Barbier, Berton & Boru où sont explorées la construction de compétences individuelles et la construction de théorie d'action collective partagée dans et par le travail. Le développement du processus de formation au sein du processus de travail est largement fondé sur les dispositifs d'analyse de la situation de travail mis en œuvre.

Intention dominante : l'évolution des pratiques

Lorsque l'intention dominante est l'évolution des pratiques, le dispositif d'analyse débouche sur une analyse des dysfonctionnements, une recherche d'optimisation... L'échec d'une pratique par rapport aux objectifs visés peut

entraîner des remises en cause qui vont du changement de l'action, aux principes qui la guident ou à la conception théorique qui fonde les principes. L'analyse est centrée sur l'identification, la formulation et la résolution de problème à partir d'une grille d'analyse considérée comme légitime. Par exemple, privilégier l'approche systémique dans l'analyse des pratiques pour améliorer leur performance, c'est souscrire à la légitimité de la théorie des systèmes. Lorsque l'analyse des pratiques vise l'amélioration des pratiques, elle s'appuie sur des indicateurs de performance qui reposent eux-mêmes sur une définition de la performance considérée comme légitime. C'est donc l'analyse de la définition de la performance et du fondement des objectifs visés qui permettent une approche critique de ces dispositifs d'analyse. Ils s'inscrivent dans ce que nous dénommerons par la suite des « paradigmes » dont il s'agit d'explicitier les principes fondateurs.

Les dispositifs d'analyse d'obédience comportementaliste s'inscrivent souvent dans une logique de recherche de performance et de définitions d'indicateurs définis dans une perspective pragmatique. Cette intention est évidemment dominante lorsque le dispositif d'analyse est utilisé dans le cadre d'un audit ou d'une intervention.

L'évolution des pratiques est souvent indissociable de la formation des acteurs qui mettent en œuvre les nouvelles démarches jugées plus performantes. Il importe aussi de rappeler que dans l'analyse des pratiques, production de savoir, formation et transformation du réel sont intimement liées. C'est l'idée qui anime la pratique de la recherche-action telle que la définit Michel Liu (1992).

PARTIE II – LA QUESTION DES PARADIGMES DE RÉFÉRENCE

Les dispositifs et méthodes d'analyse des pratiques sont des concrétisations de constructions intellectuelles et s'inscrivent à ce titre dans des orientations théoriques dont les principes de base fonctionnent comme des axiomes ou des mécanismes de légitimation. On peut distinguer derrière ces constructions intellectuelles des logiques et des idées, des valeurs fondatrices qui forment ce que nous pourrions appeler des paradigmes. Nous entendons par paradigme « un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné » (Kuhn, 1983). Cette position de Kuhn se retrouve aussi dans les propos de Gage (1986), « Le paradigme sert de point de ralliement à une communauté de chercheurs...Les tenants d'un paradigme ont leurs propres revues, leurs sociétés scientifiques, leurs rencontres ». **Le paradigme, au sens où nous l'entendons ici, constitue un ensemble de principes théoriques et de démarches pratiques fondateurs qui se retrouvent dans divers dispositifs particuliers d'analyse de pratiques et constituent en quelque sorte le cœur des courants de pensée.**

Nous avons identifié six paradigmes (que nous pourrions aussi dénommer « courants de référence ») qui renvoient à l'ancrage théorique des travaux sur l'analyse des pratiques. Il est très difficile de repérer précisément l'émergence d'un paradigme, aussi la présentation que nous allons faire des six principaux ancrages théoriques des dispositifs d'analyse des pratiques ne prétend pas respecter une stricte chronologie historique. Nous

avons repéré les paradigmes historico-culturel, psychanalytique, expérimental, cognitiviste, de l'action et de la cognition situées, socio-construc-tiviste, et systémique.

Le paradigme historico-culturel

Dans le paradigme historico-culturel, l'analyse des pratiques privilégie le repérage des filiations d'idées et du contexte d'émergence. Les pratiques s'inscrivent dans un déterminisme historique et contextuel qu'il s'agit de dévoiler et qui éclaire les prétentions et le cadre de légitimité du dispositif. Les pratiques ne sont pas des activités désincarnées, fondées sur une simple logique instrumentale, elles reflètent des visions du monde, des conceptions philosophiques et des déterminismes économiques auxquelles elles sont assujetties.

Cette approche ne se contente pas de repérer les correspondances entre les pratiques de divers domaines d'activité ni les références théoriques qui les fondent, elle est aussi attentive aux valeurs qui les habitent et aux idéologies qui les traversent. Dans ce cadre, elle exerce une fonction critique et porte une attention particulière aux évidences déclarées qui peuvent être autant de mécanismes d'idéologisation sous-jacents. En ce sens, elle incarne l'esprit critique attentif aux processus de naturalisation d'idées historiquement marquées, mais dont on aurait oublié les origines. Cette approche des dispositifs d'analyse des pratiques est déterministe ; elle dévoile les filiations d'idées et de pratiques. L'étude des textes constitue évidemment une entrée privilégiée, mais elle aborde aussi les pratiques comme un discours à décoder en s'appuyant sur la sémiologie. Nous retrouvons ce paradigme dans les travaux aussi divers que les analyses que fait Bernard Charlot (1977) sur le fonctionnement idéologique de la pédagogie, la lecture des métamorphoses et des méthodes de travail proposée par Yves Clot (1999), l'analyse du rapport entre sens construit et signification donnée de Jean-Marie Barbier (2000) ou la notion d'habitus que propose Pierre Bourdieu (1980, 1994, 1997), cette « incorporation des structures sociales » constituée de « principes générateurs » de pratiques.

Le paradigme psychanalytique

Le paradigme psychanalytique induit une approche clinique des pratiques. Il ne s'intéresse pas à la construction de savoirs pratiques propres à un corps professionnel, mais au sujet engagé dans la pratique professionnelle et à sa quête inconsciente qui se manifeste à travers les failles qui affectent les pratiques. Il sous-entend donc que la pratique ne saurait se réduire à des savoir-faire ou à un traitement objectif de l'agir. À la rationalité des pratiques professionnelles se superposent les enjeux inconscients des sujets en interaction. « L'inconscient est dans la classe et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir », pour reprendre le propos de Vasquez & Oury (1971) à propos des pratiques enseignantes. Le postulat qui sous-tend ce paradigme est que l'inconscient est mis en scène dans toute relation professionnelle, notamment à travers les jeux de transfert et de contre-transfert. Paradoxalement, l'inconscient échappe à l'explication rationalisante et ponctue pourtant les pratiques, signe des ratages et perturbe, souvent au moment où l'on s'y attend le moins, le déroulement des pratiques. Si l'approche psychanalytique accorde un intérêt à ces « failles », ce n'est pas pour les recti-

fier comme dans un apprentissage, mais parce qu'elle considère que c'est à travers les failles qu'émerge le sujet, tout comme la crise est révélatrice de sens. Cette approche est attentive à la parole des acteurs et aux troubles des récits. Elle attache aussi une importance aux scénarios qui se jouent dans les situations professionnelles et qui renvoient à d'autres scènes, à l'insu des acteurs. Ce paradigme se retrouve évidemment avec plus ou moins de force derrière les analyses des conduites professionnelles de type Balint, les groupes de parole et aussi l'analyse clinique du travail de Dejours (1995), l'analyse des situations pédagogiques de Cifali (1994) ou, plus récemment, la microanalyse des situations d'enseignement de Chaussecourte (2001).

Le paradigme expérimental

Le paradigme expérimental s'inscrit dans un logique positiviste. L'ossature réside dans le statut épistémologique des connaissances ramenées au modèle des sciences expérimentales : assertions vérifiées par l'expérience, mais toujours falsifiables. La neutralité exigée de l'observateur garantit l'objectivité. L'expérimentation permet d'inférer des conclusions à partir d'hypothèses vérifiées. Seuls comptent les faits observés et les phénomènes sont expliqués à partir des relations de causalité linéaire entre variable indépendante et variable dépendante. Dans le paradigme expérimental, la vérification observable et mesurable constitue la pierre angulaire et le principe du déterminisme causal fonde les explications. Il ne s'agit pas de faire une lecture herméneutique des pratiques, mais de suivre la méthodologie de la « recherche scientifique » : prise de conscience des situations et des contradictions du problème, formulation des hypothèses explicatives, mise à l'épreuve des hypothèses par la collecte d'information, par des observations et des expériences, validation ou rejet des hypothèses (7). Cette approche expérimentale est aussi bien présente dans l'exploration des pratiques professionnelles que dans l'analyse des dispositifs de formation. L'utilisation des statistiques permet au modèle expérimental de travailler sur plusieurs variables à la fois, ce qui correspond mieux à la réalité humaine que la réduction à un seul facteur explicatif.

Nous retrouvons cette logique dans de nombreux travaux qui privilégient l'observation directe ou instrumentée des situations, les analyses de type comportementaliste et les traitements statistiques des données de l'expérimentation, comme ceux de De Ketele (1992), de Maurice (1996) ou de Burton & Flammang (2001).

Le paradigme cognitiviste

Dans les analyses de l'action qui privilégient sa dimension cognitive, nous pouvons repérer deux paradigmes qui s'opposent : le paradigme symboliste en sciences cognitives et en intelligence artificielle et le paradigme de l'action et de la cognition situées. Ces deux paradigmes reposent sur des conceptions radicalement différentes de la cognition et des instances de contrôle de l'action.

Le premier est appelé symboliste parce qu'il envisage la cognition comme une affaire de manipulation et de computation de symboles physiques. Les prémisses néo-cartésiennes sous-tendent cette approche de la cognition : il s'agit d'un modèle mentaliste, représentationnaliste, computationnel.

Ce modèle rationaliste et conventionnel rend compte de l'action en mettant l'accent sur la délibération, le discours sur l'action. C'est pourquoi l'organisation d'un cours d'action relève ici essentiellement d'une affaire d'exécution de plans prédéfinis et la cognition qui préside à cette organisation est réductible aux opérations d'un pilote mental traitant des informations et animant un corps asservi à partir de ses délibérations. L'agir est alors réduit à l'exécution de l'action, à la mise en œuvre de ce qui a été décidé. La cognition n'opère que dans le moment qui précède l'action. Les analyses portent sur la planification et les représentations de l'acteur sur l'action.

Au sein de ce paradigme cognitiviste, l'analyse des pratiques s'appuie sur des dispositifs de planification et de discours sur l'action. Chaque fois que la raison pratique des acteurs est négligée au profit d'une pratique envisagée comme l'application d'un raisonnement, le paradigme cognitiviste domine. Les travaux de recherche didactique se situent majoritairement au sein de ce paradigme.

Le paradigme de l'action et de la cognition situées

La contestation de ce modèle rationaliste a pris de multiples formes aussi bien en intelligence artificielle que dans les sciences sociales. En 1964, Goffman publiait le texte « la situation négligée » en développant l'idée de remédier au caractère négligé de la situation en sciences sociales. Lucy Suchman (1987) a relancé cette problématique à partir de travaux sur l'interaction homme-machine, et sous l'influence des travaux de Garfinkel (1967). Le point de départ est un débat interne à l'intelligence artificielle qui a émergé à propos de problèmes posés par la planification pour réaliser des robots plus efficaces. Les tensions entre modèles étaient alors très fortes et deux points de vues s'opposaient :

- le point de vue symboliste qui énonce que la théorie des plans est bonne. Le contrôle de l'action repose bien sur la délibération et la préparation de l'action qui est anticipée même si ensuite on note des variantes assez fortes (voir le paradigme cognitiviste) ;

- le second point de vue, représenté par le paradigme de l'action et de la cognition situées, est un retour de l'esprit rationnel vers la perception, le milieu, la corporéité. Il invite à un retour « aux choses mêmes ». On retrouve également une influence du pragmatisme (8) et une critique du cartésianisme et du béhaviorisme.

L'action se situe ici dans « la transaction » entre organisme et environnement. La place de la perception est ainsi remise en évidence tout comme le lien entre la perception et le mouvement. La perception est le fait d'un sujet agissant dans le monde. Le plan devient incarné dans l'environnement. On redistribue sur l'environnement les points d'appui de la perception et de la cognition.

Dans ce cadre, l'analyse des pratiques s'appuie sur des dispositifs d'observation de leur caractère auto-organisé. On peut citer ici les recherches ethnométhodologiques sur l'éducation présentées par Alain Coulon dans la *Revue française de pédagogie* (1988). Les analyses portent sur la question du jugement, les modalités de suivi des règles et consignes, l'apprentissage contextualisé, le rôle des artefacts cognitifs dans l'apprentissage. Enfin, nombre de recherches anglo-saxonnes s'appuient sur ce paradigme pour étudier l'inégalité « en train de se faire », les interactions en classe

(H. Mehan, R. Mc Dermott, F. Erickson) et les procédures d'orientation et de jugement (A. Cicourel, J. Kitsusse, J. Rosenbaum).

Le paradigme socio-constructiviste

Nous pouvons considérer le constructivisme comme une théorie de l'apprentissage où l'on retrouve les influences du comportementalisme, du cognitivisme et de la théorie de la forme. Le paradigme constructiviste admet que l'interaction permanente entre l'individu et les objets de son environnement permet de construire les connaissances. En psychologie, « l'épistémologie génétique » de Jean Piaget peut être repérée comme fondatrice de cette approche. Pour Piaget (1950, 1970 par exemple), la connaissance se construit dans l'interaction entre le « sujet » et « l'objet » (ou l'environnement). Les structures cognitives tendent vers l'équilibre et le sujet fonctionne en appliquant le processus d'assimilation à l'environnement. Quand le sujet rencontre un obstacle, que le processus d'assimilation n'est plus adapté, le sujet est contraint de s'accommoder, c'est-à-dire de modifier ses schèmes et de les réorganiser pour répondre à la spécificité de la situation. C'est par le processus d'accommodation que le sujet apprend, c'est-à-dire qu'il va élaborer de nouveaux schèmes qui sont en quelque sorte les structures génératives de l'action. Dans son prolongement, Gérard Vergnaud (1996 par exemple) développera une définition plus précise du schème en listant les éléments qui le composent (9).

Le débat entre Piaget et le psychologue russe Vygotsky (10) (1934) a permis au constructivisme de dépasser une limite potentielle de ses propositions en intégrant la dimension sociale. Dès lors, il est préférable de parler de paradigme socio-constructiviste que nous pourrions illustrer à l'aide du concept central de « conflit socio-cognitif » (voir par exemple Monteil, 1989 ou Remigny, 1993). Pour qu'il y ait développement (et accommodation), il faut qu'il y ait obstacle et ici l'obstacle prendra la forme de différentes formes de conflit « dans et par » le groupe. Dans le cadre d'un projet collectif du groupe, le sujet sera amené à confronter ses propositions de résolution de problème aux autres membres du groupe (l'argumentation nécessaire constituera un premier niveau de conflit) mais devra aussi les confronter aux autres propositions (l'antagonisme des propositions constitue le deuxième niveau (11) de conflit).

Le paradigme socio-constructiviste a eu une large influence dans les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles notamment des enseignants. À partir d'une situation professionnelle (le plus souvent problématique) relatée, visionnée ou observée, un groupe constitué de formés et de formateurs, confronte ses analyses de la situation. L'objectif de ce type de formation est, par le conflit socio-cognitif, de remettre en cause les schèmes des professionnels pour leur permettre d'en élaborer de nouveaux, supposés mieux adaptés. Le formé est ici au « centre » du dispositif de formation, le groupe n'agit que comme un catalyseur sans intervenir d'aucune manière sur les futures pratiques professionnelles des formés. Citons à titre illustratif le dispositif du GEASE (12) ou la démarche de Recherche-Formation (Marcel, 1999).

Nous retrouvons aussi le paradigme socio-constructiviste dans les analyses de l'activité collective qui abordent la compétence collective (Lorino, 1997) à travers la construction de théorie d'action ou de représentation col-

lective partagée. Les approches du travail centrées sur la création de routines et la mémorisation des apprentissages dans les organisations apprenantes (apprentissage organisationnel, Argyris & Schon, 1964), ou les conversions des connaissances dans les organisations (Nonaka & Takeuchi, 1997) se retrouvent également dans ce paradigme où la notion d'élaboration progressive des connaissances à travers le jeu des interactions entre acteurs et environnement est centrale.

Enfin, le paradigme socio-constructiviste influence aussi les dispositifs de recherche sur les pratiques, principalement dans les travaux de didactique (et de didactique comparée) qui les étudient. Ici le socio-constructivisme est utilisé en tant que théorie d'apprentissage de référence (des élèves) pour interroger les conditions didactiques mises en œuvre par l'enseignant, parfois en termes de cohérence ou d'inéadéquation à ces propositions (Jonnaert & Vander Borght, 1999). Rajoutons bien évidemment les travaux de Pierre Pastré (13) dont la proposition de didactique professionnelle s'inscrit dans la lignée des travaux de Jean Piaget et de Gérard Vergnaud.

Le paradigme systémique

Après la seconde guerre mondiale, le biologiste Von Bertalanffy propose une théorie des systèmes ouverts qu'il généralisa par la suite dans sa « Théorie Générale des Systèmes » (1973). En plus de la biologie, elle ne tardera pas à rencontrer un écho certain aussi bien en mathématiques qu'en physique avant d'étendre son influence aux sciences sociales et humaines.

Pour la caractériser, nous dirons que l'approche systémique invite à considérer l'objet étudié comme un système, c'est-à-dire une totalité dynamique et organisée repérable au sein d'un environnement (avec lequel elle entretient des interrelations) grâce à ses fonctions (14). Cette volonté d'appréhender le système dans sa globalité s'explique par le fait que le tout est différent de la somme des parties. En effet, un système dynamique est organisé (grâce à sa fonction), ses parties sont en interaction entre elles, c'est-à-dire qu'elles sont simultanément modifiées et modifiantes les unes par rapport aux autres. L'ensemble des interactions (l'organisation du système) peut avoir comme conséquence que le tout soit moins que la somme des parties mais il peut aussi avoir l'effet inverse : le tout sera plus que la somme des parties (dans ce cas, les « plus » générés par l'organisation du système sont appelés les émergences du système).

Cette approche globale s'oppose à la tradition analytique héritée du cartésianisme. L'approche systémique propose une seconde rupture en introduisant la notion de causalité circulaire par opposition à la causalité linéaire faisant correspondre unilatéralement, sous l'égide du « donc », un effet à une cause. À l'inverse, la causalité circulaire invite à considérer les causes et les effets comme interdépendants entre eux, c'est-à-dire étant tour à tour et simultanément à la fois causes et effets.

En sciences de l'éducation, nous pouvons relever l'influence de l'approche systémique tout d'abord dans sa fonction critique. En effet, l'approche systémique a permis une critique sévère des travaux de l'économie de l'éducation portant sur les notions « d'effet-maître », « d'effet-classe », ou « d'effet-école » (15), c'est-à-dire réduisant les résultats des élèves à n'être que « l'effet » d'un nombre très limité de variables (les causes). Plus généralement, était mis à mal le modèle « processus-produit » considérant les

apprentissages des élèves (les produits) comme la résultante d'un processus d'enseignement, le plus souvent réduit à la variable méthode (16). L'approche systémique a permis une rupture forte dans les recherches en éducation, en démontrant théoriquement les limites des approches prescriptives visant à déterminer la bonne méthode ou à fixer les caractéristiques du bon enseignant (plutôt identifié comme un enseignant « efficace »).

La seconde fonction de l'approche systémique en Sciences de l'Éducation est sa contribution à la modélisation du système enseignement-apprentissage, dont se réclament les modèles qualifiés d'écologiques. C'est d'ailleurs dans le prolongement d'un de ces modèles (celui dit des interactions en contexte proposé par Marc Bru) que s'inscrit la modélisation systémique des pratiques et de l'action que présente Jean-François Marcel dans ce numéro à partir du concept de contextualisation (17).

PARTIE III – LA QUESTION DES OBJETS PRIVILÉGIÉS

Quel que soit le paradigme de pensée, les « pratiques » comme objets d'analyse concernent la totalité de l'individu, en tant que **sujet**, dans ses relations avec **l'environnement** dans les différents **contextes** de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Dans les trente dernières années, on pourrait mettre en évidence la fluctuation de l'intérêt dominant pour l'un ou l'autre des points de vue de l'analyse. D'ailleurs, des thèmes variés ont fait l'objet d'analyse de pratiques, comme le montrerait la comparaison de notes de synthèse qui leur sont consacrées.

Nous nous attacherons ici à présenter succinctement quelques objets privilégiés actuellement en sciences de l'éducation. Les travaux conduits témoignent d'une configuration de ces analyses autour de quatre objets : l'activité du sujet, le statut des situations, les communications et les comportements. Pour en rendre compte, nous présenterons ici essentiellement des objets ayant donné lieu à des travaux récents en prenant le risque de les caractériser en quelques lignes et en acceptant, bien évidemment, que celle-ci ne puisse en restituer toute la richesse et les nuances.

L'activité du sujet

L'activité du sujet face aux évolutions du travail fait l'objet d'un intérêt renouvelé dans une triple direction : la subjectivité du sujet, son expérience et sa construction de la situation. L'enjeu est d'accéder, par delà les rôles sociaux, aux caractéristiques du sujet dans son activité verbalisée, et à en relever les traces dans l'action qu'il conduit.

La subjectivité dans l'activité

L'analyse de l'activité par le sujet repose sur un paradoxe : le travail échappe largement à l'observation, du fait non seulement de ses évolutions techniques, mais surtout parce que les personnes y investissent une expérience difficile à saisir, y compris par eux-mêmes. De plus, le discours tenu sur l'activité s'énonce différemment selon les interlocuteurs : il est « adressé », il varie selon les destinataires (Clot & Faïta, 2000). Il est donc produit dans un format particulier, par la subjectivité de l'énonciateur.

Les objets de recherche sont orientés selon trois directions : d'abord, la confrontation des discours tenus à propos de l'activité, qui permet de pointer des différences de manières de faire. En donnant lieu à échange avec les pairs, elle crée un dialogue qui « construit un ressort pour la pensée ». Les diverses dimensions de la situation et le recours aux objets de l'environnement sont constitués en ressources de l'action à l'occasion de l'explicitation de l'activité. Celle-ci suscite le développement d'une argumentation qui, en décrivant l'activité, la transforme (Astier, 2000).

L'activité, l'expérience et le « cours d'expérience »

Des travaux en sociologie ont traité de l'expérience du sujet. Par exemple, l'expérience sociale (Dubet, 1994, 1996) y est définie comme la « transcription », au niveau de l'acteur, des logiques du système social. L'action est lue comme une combinaison de ces logiques d'action (nous y reviendrons dans la quatrième partie) et c'est l'instabilité de cette combinaison qui va ouvrir l'espace critique des individus.

Toute une série de thèmes « nouveaux » ouvrent l'attention sur une série d'objets traités en psychologie tels que la fonction de l'expérience dans les modes d'organisation, les obstacles épistémologiques à la formalisation et la constitution de l'expérience, le rôle de l'engagement dans l'action.

D'autres objets sont travaillés à partir de pratiques sociales de formalisation de l'expérience à visée formative : les mémoires et l'écriture professionnelle, les dispositifs de bilan, de validation des acquis professionnels, ou encore les procédures d'accréditation ou de certification qualité. Quelques objets enfin s'attachent à saisir le rôle des émotions, des jugements perceptifs, des sentiments, des appels à l'expérience passée dans la mise en œuvre d'une pratique.

L'objet « cours d'action » (Theureau, 1992) est un exemple typique dans la mesure où une analyse du travail, réalisée dans une visée compréhensive, à partir de demandes concrètes, tente de saisir par un protocole d'observation précis plusieurs types de données empiriques et d'en détecter les significations pour la personne au travail. Les études s'avisent que la langue et le langage de la personne restituant « ce qui dans l'activité est commentable et racontable à tout instant » constitue un objet d'analyse en relation notamment avec les questions du chercheur.

La construction par le sujet de la situation

L'analyse de l'activité humaine développée aujourd'hui en France s'inspire pour une large part des clarifications qu'apporte la psychologie à l'analyse du travail (Leplat, 1997). S'appuyant sur les travaux de l'école russe, les psychologues français proposent une conception de l'activité prenant en compte les actes (y compris de langage) de l'individu comme point central de leurs analyses (Pinski & Theureau, 1991).

Les objets des travaux développent ainsi des problématiques liées à l'activité individuelle dans le travail, qu'il s'agisse de son orientation, de son exécution ou de son contrôle (Savoyant, 1996). Ils s'attachent ainsi aux liens tissés par le sujet avec :

- sa motivation et son intention pour l'activité, notamment au travers de la définition de ses buts ;
- la situation dans la construction de l'activité.

Ces travaux enrichissent les analyses traditionnelles, descriptives et correctives du travail, d'une approche compréhensive de l'activité des personnes. Ce faisant des travaux de recherche-action jouent une fonction d'intervention auprès des collectifs de travail et des personnes qui les composent.

Le statut des situations

La notion de situation est fortement dépendante des significations que lui accordent les personnes qui la vivent. Différentes approches disciplinaires en proposent des lectures que rassemblent un paradigme de l'indice (Ginzburg, 1980).

La situation comme produit d'une convention

La production d'accords de coordination et la coopération dans les groupes d'élèves ont été largement travaillées par l'analyse des processus, des complémentarités d'attitudes, voire des styles entre élèves engagés dans l'atteinte d'une performance commune. Ces travaux soulignent combien l'adoption par chacun d'une convention commune autour de la tâche à accomplir entre les membres d'un groupe est primordiale pour son traitement collectif en vue d'un résultat acceptable par tous. La sociologie des conventions apporte aujourd'hui une réflexion et un cadre d'analyse aux objets d'analyse. Ceux-ci peuvent être regroupés sous deux processus :

- « les façons d'être un agent et de s'agencer avec l'entourage » (Thevenot, 1999), ce double travail différenciant des régimes de l'activité ;
- les formes de l'engagement de la personne « avec un milieu qui l'éprouve et qu'elle éprouve ».

Les régimes d'engagement dans l'action font l'objet des travaux à partir des caractéristiques de la situation qui agissent comme des cadres personnels, posant une « garantie » dans le rapport aux autres, documentés par une information validée et actualisés par le rappel itératif du « bien commun ».

Les liens de l'individu s'agencant à son milieu sont ainsi traités selon une échelle croissante de généralité, condition déterminante d'une coordination dans l'action.

La situation comme point d'ancrage de la cognition

Le couplage structurel de l'individu à son environnement est devenu un lieu d'articulation de perspectives auxquelles a été donné le nom de problématique de « l'action située ». Des objets courants de « l'action située » sont les situations d'apprentissages envisagées comme contextes d'émergence et de configurations de forme d'interaction spécifiques orientées vers le partage de connaissances, le travail collaboratif, le travail avec des artefacts cognitifs (Lave, 1988).

L'objet des recherches concerne surtout aujourd'hui les nouvelles manières de travailler, de coopérer, de communiquer dans des espaces professionnels ou sociaux équipés d'outils technologiques avancés. On distinguera cependant plusieurs alternatives différentes dont l'enjeu commun est de montrer que les activités coopératives ne peuvent être intelligibles que rapportées à leur contexte.

Des travaux s'attachent ainsi à l'analyse des environnements équipés d'artefacts et d'objets qui jouent le rôle de guides pour l'action en facilitant l'exécution de la tâche. La notion de base d'orientation (Galperine, 1966 ; Savoyant, 1979) est proposée comme un ensemble de répertoires relatifs à la communication, aux activités mentales, aux processus cognitifs, constituant un système symbolique interprétatif sous-jacent à ce guidage.

La situation comme accès à une conceptualisation

« Au fond de l'action, la conceptualisation ». L'activité recèle en elle-même un agencement qui fait sens pour l'individu qui la conduit. Ainsi posé, ce postulat souligne que le développement des individus ne dépend pas seulement de leurs capacités intrinsèques, mais de l'action conduite en situation pour produire des ressources conceptuelles (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 1997). L'analyse de l'activité en situations est l'une des voies de la production des compétences. L'hypothèse est que l'activité est co-générée par le sujet et par la situation.

Les objets des travaux sont d'une triple nature :

- la mise au jour des invariants sur lesquels l'individu s'appuie pour construire son action, et qui agissent comme des organisateurs de cette action ;
- la formalisation des concepts, de leur structure, dans la double perspective pragmatique et épistémique de connaissance de l'action ;
- le traitement de ces analyses pour la conception d'interfaces à visée pédagogique et formative.

On mesure la portée heuristique d'une telle approche dans la perspective d'une didactique appliquée à l'acquisition de compétences professionnelles, qui ouvre la voie à une didactique des situations de travail en vue d'un apprentissage (18).

Les communications

Les formes de communication dans les pratiques sont l'objet d'un intérêt récent. Il s'agit de déceler dans les interfaces homme-homme et homme-machine les signes des interactions susceptibles de rendre compte de la négociation et de la construction d'une activité, d'une situation.

L'usage des signes non verbaux

L'une des conséquences des recherches sur l'expertise est la progressive structuration des connaissances et des niveaux d'abstraction qui permettent de définir des modèles génériques du processus de résolution de problèmes, comme la distinction entre connaissances de domaines, instantiation de modèles de problèmes et métaconnaissance sur des mécanismes de résolution de problèmes. À chaque type de problème, pourrait correspondre une stratégie de résolution (Hoc & Amalberti, 1994). La pratique est ainsi ramenée à l'activité. Elle est considérée comme un enchaînement de tâches, sous-tendu par un schéma cognitif et par des connaissances identifiées et exprimées au travers de la construction d'un système expert artificiel.

Les objets spécifiques à l'expertise vont du traitement des signaux d'alarme dans une salle de surveillance d'une centrale nucléaire à l'analyse

d'un diagnostic médical produit, du traitement préconisé ou encore à la construction de didacticiels ou de tutoriels d'enseignement (Leblanc, 2000).

Les discours individuels à propos du travail

Dans l'analyse des pratiques, le discours ne peut être considéré seulement comme un vecteur. L'énonciation au contraire fait partie de l'activité du sujet. Les analyses du discours permettent l'investigation de cette part de l'activité, par laquelle le sujet communique avec d'autres et entretient également un dialogue avec cette part de lui-même qui est autre (Ricœur, 1990).

Les objets de recherche qui traitent des dimensions du discours produit dans les situations de communication se multiplient. Trois objets relatifs aux interactions langagières peuvent être évoqués :

- une interaction. La situation d'interlocution est une action linguistique conjointe. Les deux interlocuteurs constituent un système. Les séquences sont ponctuées par chacun des interlocuteurs de façon différente : il n'y a ainsi de séquence *que* repérée *par* les acteurs. Les objets portent tout autant sur le contenu de l'information recueillie, qui est « coloré » par le type de relation entretenue avec le sujet, que sur la complémentarité et la (dis)symétrie entre les interlocuteurs qui peuvent peser sur ce contenu, cette relation ;

- un lieu d'actes de langage. Un locuteur effectue trois actes de langage : un acte d'énonciation, un acte de proposition en lien avec les objets mentionnés, et des actes illocutionnaires en affirmant, en interrogeant ou en ordonnant (Trognon & Grusenmeyer, 1999). Ainsi, les objets d'étude portent également sur une construction conjointe de comportements pendant le temps de l'interaction ;

- des formes linguistiques dans lesquelles s'exprime la subjectivité du sujet. La subjectivité est ici la capacité du locuteur à se poser comme sujet. D'un point de vue méthodologique, l'analyste s'intéresse aux formes linguistiques relatives à la position du *je* (et sa polyphonie) dans le discours : les marques de distance, les modalisations (Barbier & Galatanu, 2000) ;

Les interactions et les conversations

Dès les années 1960, est proposée une approche originale du parler en interaction (Garfinkel, 1967 ; Goffman, 1973). La conversation est envisagée comme une activité et les participants doivent résoudre des problèmes pratiques comme : « Qui va parler ? À quel moment ? Comment identifier le type d'acte qui est réalisé en parlant ? ». À cette fin, les acteurs mettent en œuvre des procédures communes. Les énoncés sont produits interactionnellement et sont objets d'une analyse locale, immédiate des participants. La question de la position « pourquoi ceci et pourquoi maintenant » apparaît ici particulièrement pertinente pour l'analyse du caractère endogène de cette activité. En produisant leurs réponses, les individus montrent leur compréhension de l'action précédente aux co-participants, ce qui rend ce traitement et cette analyse disponibles pour les analystes professionnels. Ceux-ci peuvent alors éviter de spéculer sur ce que les participants comprennent (Sacks & Schegloff, 1978).

L'analyse de conversation apparaît comme un courant spécifique, naturaliste, basé sur des objets récurrents : les formats narratifs, les mécanismes séquentiels de la conversation sont une base générique, une « architecture de l'intersubjectivité », commune à d'autres formes d'échanges langagiers dans des contextes institutionnels.

L'action

Cet objet présente une double particularité. La première est qu'à notre connaissance, il concerne exclusivement les acteurs en situation d'enseignement-apprentissage. La seconde est que les trois modalités de l'étude de l'action présentées par la suite ne sont pas exclusives et qu'elles sont parfois utilisées de manière complémentaire.

Les dispositifs qui se centrent sur cet objet renvoient aux trois intentions dominantes décrites précédemment. En revanche, une visée spécifique de certaines recherches semble le caractériser, il s'agit de la visée prescriptive qui a sous-tendu les premiers travaux sur cet objet (recherche de la bonne méthode, caractéristique de l'enseignant ou de l'enseignement efficace,...) (19).

Ces approches se caractérisent par le projet d'appréhender l'action au travers de « variables d'action » (Bru, 1991) fixées a priori. Cela se traduit par un recours systématique à l'observation armée : les grilles sont utilisées pour relever des fréquences d'apparition, des durées sont chronométrées, des objets sont listés et catégorisés.

Nous déclinons l'objet « action » en trois observables qui sont, rappelons-le, parfois utilisés de manière exclusive, parfois de manière complémentaire.

Les interactions verbales

Cette approche ciblant les comportements verbaux trouve son origine avec la grille de Flanders (20). Les interventions sont catégorisées en fonction de leurs contenus, de leurs destinataires ou de leurs tonalités. Parfois, leurs conditions d'émission sont repérées (comme dans le dispositif OGP (21)). Plus récemment, les grilles se sont sophistiquées en repérant le moment de l'interaction de manière à établir les modalités de « répartition » de ces interactions sur la durée de la séance (22).

Les comportements des acteurs

Le plus souvent, ce sont les comportements de l'enseignant qui sont l'objet de l'observation : ses déplacements, les lieux ou le matériel qu'il utilise, les modalités de regroupement des élèves ... Les onze « variables d'action » que propose Marc Bru (1991) constituent une illustration des plus représentatives de cette approche.

Plus rarement, les comportements des élèves sont pris en compte mais ils sont alors mis en relation avec ceux de l'enseignant (Burton & Flammang, 2001).

Les modalités pédagogiques

Nous regrouperons dans cette catégorie les entrées qui, pour l'étude de l'action, se focalisent sur des modalités pédagogiques différentes et, à titre illustratif, nous citerons deux exemples :

- l'étude des « traces » de l'action (catégorisation des affichages, de l'agencement des pupitres, des documents produits par les élèves,...) ;
- les mesures des durées des phases d'une séance (voir la contribution de Jean-Jacques Maurice dans ce numéro).

PARTIE IV – LA QUESTION DE LA MÉTHODOLOGIE : LES PRODUCTIONS DE DONNÉES ET LEURS TRAITEMENTS

À la différence des trois précédentes, la question de la méthodologie de l'analyse des pratiques privilégiera une entrée par le niveau empirique. Indissociable des références théoriques et des objets qui ne pourront être rappelés que très brièvement. Les dispositifs présentés ici seront regroupés à partir des matériaux empiriques privilégiés. Cela nous conduira à distinguer deux grandes catégories, les discours sur les pratiques d'une part et les matériaux observés d'autre part.

Les discours sur les pratiques

L'ensemble des méthodes regroupées dans ce paragraphe pose l'acteur en médiateur de la connaissance de ses pratiques. Pour reprendre la terminologie d'Alfred Schutz, nous pourrions dire qu'ici la « connaissance savante » se construit principalement à partir de la « connaissance ordinaire » et plus précisément encore à partir du discours que les acteurs tiennent sur leurs pratiques (ou à leur propos).

Seront distingués trois types de dispositifs, privilégiant bien sûr les discours comme matériaux empiriques : les dispositifs que nous avons qualifiés de génériques en ce sens qu'ils sont traditionnels dans les sciences humaines et utilisés pour d'autres objets que les pratiques, les dispositifs d'étude des pratiques préférentiellement utilisés pour la construction de connaissances, et les dispositifs d'analyse utilisés plutôt en formation. Les deux dernières catégories ont nécessité des arbitrages car les « migrations » des dispositifs entre la recherche et la formation sont fréquentes. Elles renvoient en fait à la première question, celle des intentions et des usages des dispositifs d'analyse des pratiques qui, comme nous l'avons vu, est indissociable d'une interrogation sur les contextes d'apparition des dits dispositifs.

Les discours sur les pratiques : méthodes génériques

Les deux techniques présentées dans ce paragraphe sont utilisées dans l'analyse des pratiques (nous en verrons des illustrations) mais elles sont loin de leur être spécifiques et sont mises à contribution dans de nombreux domaines (les représentations, les opinions,...). Dans le champ des pratiques, les données construites à partir de ces instrumentations sont communément repérées comme « pratiques déclarées ».

L'entretien

L'entretien sous ses différentes formes est un instrument traditionnel d'approche du discours des acteurs et nous ne détaillerons pas ici sa présentation. Dans ce paragraphe, ne sont envisagés que les entretiens produits par les acteurs sur leurs pratiques sans qu'aucune autre source d'information soit convoquée. Nous présenterons une modalité particulière utilisée en sociologie : le débat entre acteurs et chercheurs.

François Dubet (1994, 1996) définit l'expérience sociale comme la « transcription », au niveau de l'acteur, des logiques du système social : une logique de l'intégration, une logique stratégique et une logique de subjectivation.

L'étude de « l'expérience sociale » s'appuie sur une démarche qualifiée de « sociologie clinique » (ou compréhensive). Le dispositif en est la mise en œuvre d'un « débat entre acteurs et chercheurs ». Sa méthode « repose sur un principe d'explicitation et d'objectivation de ce débat au cours duquel les acteurs développent les dimensions de leur expérience et les croisent avec les interprétations des sociologues selon un processus analytique ». Les débats sont « construits méthodologiquement » selon les règles de « l'intervention sociologique » : la constitution d'un groupe d'individus, l'animation de ce groupe qui doit permettre que « les individus témoignent tout en construisant peu à peu une distance à eux-mêmes », la restitution au groupe des « hypothèses interprétatives » du sociologue et leurs mises en débat, ... Les matériaux empiriques recueillis sont « des représentations, des émotions, des conduites et les manières dont les acteurs en rendent compte », ce que François Dubet regroupe dans la subjectivité des acteurs, « la conscience qu'ils ont du monde et d'eux-mêmes ». Il s'appuie sur un débat collectif pour éclairer la dimension individuelle car, pour lui, c'est le groupe qui permet au sujet de dévoiler les significations de son action : « Peu à peu, les acteurs se distancient d'eux-mêmes, mettant leur expérience à distance lorsqu'elle est objectivée par le regard des autres ».

Le questionnaire

Avec l'entretien, le questionnaire est le second instrument traditionnel d'accès aux « pratiques déclarées ». Les pratiques enseignantes, par exemple, font parfois l'objet d'enquêtes par questionnaires. Ainsi, Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (1999) intitulent la seconde partie de leur « Sociologie de l'école » : « Contextes, acteurs et pratiques ». Cette revue de travaux porte sur les pratiques pédagogiques du point de vue de leurs relations aux contextes locaux (établissements « ordinaires » et établissements situés dans des milieux « difficiles »).

En s'appuyant sur cette forme de recueil de données, les travaux de l'IREDU (Institut de Recherche en Économie de l'Éducation) visent à déterminer l'efficacité et l'équité des enseignants. Par l'analyse des résultats d'élèves et d'un certain nombre de caractéristiques de ces élèves, Alain Mingat (1984) défend l'existence d'un « effet-maître » expliquant entre 10 et 20 % de la variance des acquis des élèves. Pascal Bressoux (1990, 1994, 2001) a repris l'hypothèse de « l'effet-maître » pour tenter de le décrire. Ses enquêtes par questionnaire auprès des enseignants explorent entre autres leurs « pratiques pédagogiques » et l'analyse multi-variée met en évidence l'importance d'une dimension de ces pratiques (les interactions verbales) dans l'explication statistique des variations des résultats des élèves.

Les discours sur les pratiques : méthodes de recherche sur l'action

Si les méthodes présentées dans le premier paragraphe pouvaient concerner d'autres domaines que celui des pratiques, les quatre méthodologies regroupées dans ce paragraphe sont spécifiques à leur étude. Elles sont utilisées de façon privilégiée dans le champ de la recherche avec une visée de construction de connaissances, même si pour la plupart d'entre elles (23), ces techniques étaient au départ des techniques de formation.

L'Inventaire du Système d'Activités (ISA)

En psychologie sociale, l'équipe PCS (24) avec Jacques Curie *et al* (1990, 1993) et Alain Baubion-Broye & Violette Hajjar (1998) (25) a défini « le sys-

tème d'activités ». Il est constitué de plusieurs sous-systèmes (celui des activités professionnelles, de la vie familiale, de la vie personnelle et sociale) « qui sont à la fois relativement autonomes et interdépendants dans leur mode de fonctionnement et dans l'organisation même de ces activités ».

La méthodologie s'appuie sur le dispositif ISA (Inventaire du Système des Activités) qui vise « principalement à décrire la structure et le fonctionnement de chaque sous-système ainsi que la dynamique des échanges internes au système d'activités ». Il « consiste en un jeu de fiches (environ 70) sur lesquelles sont répertoriées des activités, fiches que les sujets doivent classer au cours de plusieurs exercices ». Les informations recueillies permettent d'appréhender dans un premier temps et pour chacun des sous-systèmes la nature et la fréquence des activités accomplies par le sujet et le modèle d'action spécifique à chaque domaine (buts, jugements, ...), dans un second temps et pour le système global, la valorisation relative des différents sous-systèmes et les échanges d'aides et d'obstacles que le sujet perçoit entre ses sous-systèmes.

L'entretien d'explicitation

De nombreuses compétences sont tacites et inscrites dans l'action, mais les acteurs peuvent parler de ce qu'ils font et à travers cette prise de conscience de leur propre pratique professionnelle favoriser leur apprentissage. C'est en ce sens que sont menés les entretiens d'explicitation où l'on invite le sujet à parler de ce qu'il fait. Il verbalise ce qu'il sait de sa démarche d'action, de sa méthode, des savoirs et stratégies qu'il met en œuvre. « Le problème théorique est de comprendre ce qui fait obstacle à la mise en mots de l'action. Apporter des réponses à ce problème, c'est fournir des clés opérationnelles pour parvenir à la prise de conscience » (Vermersch, 1990).

L'explicitation est une prise de conscience accompagnée. Elle suppose un guidage pour que le professionnel adopte cette position de parole. Elle nécessite un questionnement descriptif, plutôt qu'explicatif. Le sujet passe ainsi de son vécu singulier, à un vécu représenté puis verbalisé. Il peut alors donner lieu à réflexion et constituer un objet de connaissance.

Les instructions au sosie

Cette méthodologie particulière est depuis peu utilisée dans le champ des sciences de l'éducation. Nous présenterons cette méthode en nous appuyant sur l'ouvrage d'Yves Clot (1999). Au sein d'un groupe de travail, un sujet volontaire reçoit la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». Il est nécessaire de délimiter précisément une séquence de travail pour faciliter la focalisation « sur les "détails" du travail, en s'intéressant plutôt à la question du "comment" qu'à la question du "pourquoi" ». Yves Clot centre « les instructions au sosie » sur quatre domaines d'expérience professionnelle pour lesquels sont exigées des consignes précises : le champ des rapports à la tâche, le champ des rapports aux pairs, le champ des rapports à la hiérarchie et le champ des rapports aux organisations (formelles ou informelles) du monde du travail.

Précisons enfin que les « instructions au sosie » n'auront pas un « pair » comme destinataire, en effet « la complicité dans l'expertise et l'habileté peut renfermer l'activité sur elle-même et la rendre plus implicite encore. C'est

pourquoi s'impose à notre sens la présence d'un « non-spécialiste » de la tâche dont la « naïveté professionnelle » puisse faire obstacle à cette complexité.

L'auto-confrontation croisée

La démarche de Clot & Faïta repose sur un paradoxe : le travail échappe largement à l'observation, du fait non seulement de ses évolutions techniques, mais surtout parce que les personnes y investissent une expérience difficile à saisir, y compris pour eux-mêmes. De plus, le discours tenu sur l'activité s'énonce différemment selon les interlocuteurs : il est « adressé ». Il varie selon les destinataires. Il est donc produit dans un format particulier, par la subjectivité de l'énonciateur.

L'auto-confrontation croisée permet de pointer les différences entre les discours tenus à propos de l'activité. Ces différences, qui donnent lieu à échange avec des pairs, suscitent parfois un dialogue qui « construit un ressort pour la pensée ». Le dialogue entre spécialistes d'un métier devient un moteur de la pensée pour développer une argumentation. En d'autres termes, décrire l'activité, c'est la transformer.

D'autre part, en mettant en évidence ce qui fait la différence, la méthode permet au sujet de situer son « style » en référence à un « genre » auquel il souscrit. Ainsi tel professeur de philosophie voit-il émerger ce qui le fait appartenir à une certaine communauté d'enseignants et ce qui le spécifie au sein de cette dernière (Clot & Soubiran, 1998).

Les discours sur les pratiques : méthodes à intention de formation et de professionnalisation utilisées dans la recherche

Ici aussi, les méthodes sont spécifiques à l'étude des pratiques mais leur ancrage dans le champ de la formation reste premier, ce qui n'exclut pas, bien évidemment leur utilisation dans le champ de la recherche.

L'entretien réflexif

L'activité de l'individu se construit plus qu'elle ne se déroule sous l'influence de nécessités et de contraintes extérieures. Ainsi Schön & Argyris (1978) ont montré que l'activité obéissait à une double injonction : celle de l'action qui suppose la mobilisation des outils idoines à son exécution et celle de la production de nouveaux outils cognitifs pour piloter cette exécution. Comme le souligne Saint Arnaud (1992), la notion de réflexion dans l'action, telle qu'elle est développée par ces auteurs, désigne l'analyse que le praticien mène sur sa pratique professionnelle, seul ou avec l'aide de quelqu'un, pour cerner la pertinence de ses objectifs ou intentions et la cohérence des stratégies mises en œuvre dans l'action. À travers cette réflexion, le praticien s'engage dans une recherche particulière qui ne vise pas la construction de savoirs scientifiques classiques, caractérisée par leur universalité, mais des modèles d'interventions contextuels qui sont fonction des situations et du praticien lui-même. Le travail d'analyse de Schön est mené avec le praticien à partir du discours que celui-ci tient sur sa pratique et des interrogations sur ses stratégies et ses intentions. À travers ce travail d'explicitation, Schön pense pouvoir analyser la légitimité de l'intention qui guide l'action et la pertinence de la stratégie mise en œuvre.

La démarche réflexive se présente comme un modèle alternatif à la science appliquée et ferait du praticien un chercheur à part entière. La

théorie devient la formalisation que le praticien construit dans la description et l'analyse de sa pratique pour articuler intentions de l'action et stratégie déployée. La réflexion-action rencontre aujourd'hui un réel intérêt dans la formation des praticiens et la recherche sur les savoirs d'action. Elle cherche à clarifier la pratique professionnelle de l'intérieur, en permettant au praticien d'explicitier ses modèles d'action, la pertinence de ses intentions et de ses stratégies. Ce courant de pensée se retrouve évidemment dans l'analyse des pratiques enseignantes. Avec ses travaux sur la « pensée des enseignants », Tochon (1993) a contribué à le faire connaître et montre qu'il dépasse la formation des praticiens et peut apporter un éclairage intéressant dans la recherche sur l'apprentissage.

Dans le même état d'esprit, Teiger (1993) s'intéresse à la formation en tant qu'activité faisant partie du travail. La formation est ici considérée comme le processus qui permet et donne sa forme au changement de représentations. Celles-ci peuvent être de nature différente, c'est-à-dire être fonctionnelles pour la construction de son activité pour l'individu, ou méta-fonctionnelles, c'est-à-dire portant sur l'acquisition de connaissances sur le processus d'action (Falzon, 1994).

Le groupe de paroles

Inspirée par la théorie psychanalytique, l'approche clinique de l'analyse des pratiques se retrouve dans les groupes Balint et certains groupes de parole. Les acteurs y parlent librement de leurs pratiques (même si l'on y préfère le terme de conduites) et par le jeu des associations et des évocations sont amenés à la conscience des logiques inconscientes qui affectent les attitudes et les interprétations dans les rapports interindividuels.

Cette approche, appliquée à la pratique enseignante, sous-entend que celle-ci ne saurait se réduire à des savoir-faire ou à un traitement objectif de l'agir. À la rationalité des pratiques professionnelles se superposent les enjeux inconscients des sujets en interaction.

Le groupe Balint (et les groupes de parole en général) sont des groupes où la règle veut que chacun s'autorise à parler de sa conduite professionnelle en mettant en mots ce qui pose problème, ce qui est vécu, ce qui est ressenti, ce qui ne cadre pas avec la représentation que l'on se fait habituellement du bon praticien. À travers cette parole, libérée des exigences de la description normative, « peuvent mieux se repérer, éventuellement s'alléger, sinon se dénuer des répétitions et leurs impasses, le déploiement des fantasmes, des emballements imaginaires, des cécités transférentielles » (Imbert, 1996).

La démarche co-disciplinaire

Cette démarche, à visée clairement heuristique, s'inscrit, à notre sens, dans le prolongement du groupe de paroles (26) et, en tous les cas, relève du « paradigme psychanalytique ». Le dispositif est le suivant : un groupe de chercheurs de spécialités disciplinaires différentes analyse l'enregistrement vidéo d'une séance de classe. Claudine Blanchard-Laville (2000) utilise le vocable de co-disciplinarité pour caractériser la démarche du groupe qu'elle anime car, « plus qu'un tissage de liens entre les disciplines convoquées, il s'agit d'évoquer une co-construction de sens à propos d'un même objet d'étude ». Ce projet a nécessité une réflexion approfondie sur les « conditions nécessaires mais toujours insuffisantes, pour que puisse vivre et se pour-

suivre ce type de travail co-disciplinaire » notamment les conditions psychiques permettant un « travail de co-pensée ».

La proposition de Blanchard-Laville (2001) se centre sur un moment très précis de la séance comme par exemple « l'épisode où le professeur envoie l'élève au tableau à la minute 41. Tous les chercheurs ont travaillé sur les raisons du choix de l'enseignant à cet instant précis ». Les apports des différentes analyses produites seront articulés à l'aide du « modèle freudien des instances de l'appareil psychique ».

L'analyse plurielle

À quelque variante près, ce dispositif est relativement semblable au précédent (y compris au niveau de ses visées heuristiques) (27) mais il s'inscrit dans le prolongement du dispositif d'analyse de pratiques proposé par Marguerite Altet (1994). Elle coordonne un groupe de chercheurs qui « tentent d'identifier les multiples variables qui agissent dans les processus interactifs enseignement-apprentissage en classe ». Ce dispositif se justifie par un souci de « mieux restituer les différentes composantes du processus et d'en comprendre le fonctionnement ». Le groupe de chercheurs analyse trois dimensions complémentaires : les pratiques et interactions des acteurs en situation, la situation construite et les savoirs en jeu. Ce dispositif est mis en œuvre dans l'analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage de mathématique en 5^e (Altet, 2001), d'une durée de deux heures et enregistrée en vidéo. Ce matériau empirique est soumis à cinq lectures différentes (entrée par la pratique enseignante, entrées épistémologique, didactique, psychologique et sociologique) chaque chercheur construisant son objet et utilisant ses méthodologies à partir de l'enregistrement de départ. Les approches disciplinaires sont ensuite confrontées entre elles et cette articulation « permet la production de savoirs nouveaux », notamment la mise en évidence de « concepts-clefs pour penser le sens de la situation étudiée » qui constitue une étape dans « la modélisation du processus enseignement-apprentissage ».

La recherche-action et la recherche-formation

Nous ne reprendrons pas ici une présentation de ces deux dispositifs, ils sont largement évoqués dans l'article de Marc Bru. Rappelons simplement leur point de départ commun : un problème rencontré par des praticiens dans leur exercice professionnel. Se met alors en place une collaboration chercheurs / praticiens dont la visée est, au moins pour les praticiens, la résolution de ce problème. Ces interventions dans le champ social mettent en avant des objectifs de formation qu'elles combinent (pour la recherche-action) ou qu'elles font cohabiter en les cloisonnant (pour la recherche-formation) avec des objectifs de construction de connaissances.

Mentionnons toutefois la contribution de Michel Liu (1992) qui a cherché à formaliser le fondement épistémologique de la recherche-action en la distinguant notamment de l'intervention et de l'enquête participante.

L'observation des pratiques

Cette seconde partie s'oppose à la première en ce sens que le chercheur se propose ici d'accéder « directement » aux pratiques de l'acteur en situation. Aux pratiques « déclarées ou commentées », elles opposent les pratiques « constatées ». Par ailleurs, si le chercheur du premier paragraphe est plutôt un « chercheur qui écoute », celui du second paragraphe est plutôt un « chercheur qui regarde » (même si, par sa présence, il est nécessairement

un élément de la situation) (28). Dans cette partie, nous distinguerons trois modalités d'observation en fonction de l'objet privilégié (ce qui renvoie en partie à la question précédente).

Les observations centrées sur les acteurs et leurs comportements

L'observation s'appuie ici sur une instrumentation construite a priori, le plus souvent des grilles d'observation. Elle se focalise sur un nombre limité de variables dont elle quantifie les modalités de leurs occurrences (fréquences, durées...).

Les grilles d'observation des interactions

Le recours à l'observation comme instrument méthodologique au service de l'étude des pratiques est relativement ancien. Déjà en 1977, Marcel Postic en dressait un état des lieux conséquent dont nous retiendrons, à titre illustratif, l'instrument proposé par Flanders qui se donne pour objectif d'étudier la dépendance de l'élève à l'égard du professeur. La grille d'observation qu'il met au point se base sur le repérage de catégories a priori. Pour les comportements verbaux du professeur, il distingue « l'influence directe » (affirmation de ses opinions et idées, direction de l'activité de l'élève,...) de « l'influence indirecte » (solicitation des opinions ou des idées des élèves, encouragement,...). Il relève également les comportements de l'élève et, dans une section séparée « silence ou confusion », il enregistre tout ce qui n'est pas acte verbal de l'enseignant ou des élèves. La prise d'information par l'observateur se fait selon une fréquence précise (toutes les 3 secondes) qui permettra de calculer, pour les deux types d'influence, les pourcentages et les rapports.

L'étude des interactions a par ailleurs fait l'objet de deux notes de synthèse dans la Revue Française de Pédagogie, celle de Marcel Crahay (1989) et celle de Marguerite Altet (1994). Dans le travail de Marcel Crahay, soulignons l'émergence du « paradigme des recherches écologiques » qu'il repère dans les travaux mettant en relation les conduites d'enseignement avec, d'une part, « les caractéristiques des situations » et, d'autre part, le travail effectué par l'enseignant hors de la classe (la « préparation »), ce qui diversifie les variables observées. Marguerite Altet prolonge la revue de Marcel Crahay en ce centrant sur la relation entre les interactions en classe et les « contraintes de la situation pédagogique ».

Le dispositif OGP (Observation de la Gestion Pédagogique)

Marc Bru (1991) propose le modèle du système enseignement-apprentissage dit « des interactions en contexte ». À partir de ce modèle, il distingue trois catégories de variables d'action : les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus, les variables processuelles et les variables relatives au cadre et au dispositif. L'observation de ces différentes variables permet à Marc Bru de repérer des « profils d'action » et d'étudier la variété des pratiques enseignantes, aussi bien la variété intra-individuelle (le même enseignant à différents moments) que la variété inter-individuelle (les enseignants comparés entre eux).

Différents instruments ont été utilisés pour observer ces trois catégories de variables (onze variables en tout). Un dispositif relativement complet et baptisé OGP (Observation de la Gestion Pédagogique) a été formalisé pour « l'étude exploratoire des pratiques CE2 » (Altet, M. ; Bressoux, P. ; Bru, M. & Lambert-Leconte, C., 1994, 1996). Il articule trois types d'observations :

- des observations s'inscrivant sur la demi-journée : mesure des durées des périodes d'enseignement, modalités de regroupement des élèves, matériel pédagogique utilisé... ;

- des « zooms » : des moments de la journée sont observés de manière plus fine (implication des élèves dans la tâche, interactions enseignant/ élèves et élèves/élèves) ;

- des observations à moyenne inférence : les activités bouche-trous, la prise en compte de ressources pédagogiques inattendues,...

Les observations centrées sur les dynamiques de l'action

Les pratiques sont ici appréhendées dans leur « totalité » (ce qui nous autorise à parler d'action), dans une visée essentiellement descriptive, et la connaissance construite s'en trouve fortement liée à la situation observée. Par ailleurs, l'analyse n'est pas structurée par un cadre fixé au préalable mais, au contraire, construite au cours du déroulement de l'action.

Les observations didactiques

Parmi les différentes approches se réclamant de la didactique, nous retiendrons celles qui étudient les « pratiques des enseignants » et nous constaterons, au travers de deux illustrations, le souci de la diversification des données recueillies et l'attention portée à leur mise en relation.

En didactique de l'EPS, Chantal Amade-Escot (2000, 2001) s'intéresse au « travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe » (elle parle « d'activité didactique » de l'enseignant) dans le « but - non de produire une théorie psychologique du sujet enseignant - mais d'avancer dans la compréhension des conditions qu'il produit pour rendre possible les acquisitions scolaires des élèves. » À partir de la thèse selon laquelle « la mise en forme et la gestion des contenus d'enseignement (...) donne forme et sens au travail quotidien de l'enseignant », elle précise que « l'analyse didactique des séquences d'enseignement croise des données recueillies à partir du double point de vue extrinsèque et intrinsèque et fournit des éléments d'interprétation qui prennent en compte non seulement la subjectivité, mais aussi la situation dans laquelle se développe l'activité de l'enseignant ». Elle s'appuie sur une triangulation de trois types de données : l'analyse du discours dans l'action, l'observation des activités du maître et des élèves et des entretiens (avant et après la séance) auprès de l'enseignant.

En didactique des mathématiques, Francia Leutenegger (2001) recourt à une « méthode clinique d'observation » qui se fonde sur « la mise en correspondance de différentes "pièces" du corpus de recherche. C'est ainsi que différents protocoles (séance en classe et entretiens avec l'enseignant) et certains documents annexes, en particulier les productions écrites des élèves, mais aussi des extraits de manuels scolaires ou autres, constituent un *système de traces* qui joue, pour l'analyse, un rôle de "discutant" des faits observés. Par "protocole", nous entendons une transcription fine du discours et des gestes collectés au moyen d'une vidéo ou d'un enregistrement sonore. Le but est de pouvoir articuler les informations issues de la séance observée (filmée) et les informations recueillies dans les entretiens (enregistrés). »

La méthode du cours d'action

Dans la méthode du cours d'action (Theureau, 1992), l'analyse du travail est réalisée dans une visée compréhensive. Par un protocole d'observation

précis, sont recueillis plusieurs types de données empiriques afin d'en détecter les significations pour l'acteur au travail. Le principe est d'appréhender, auprès de la personne, « ce qui dans l'activité est commentable et racontable à tout instant » en y intégrant « le discours privé qui accompagne l'action, les interprétations qui dans la réalisation même de l'action sont significatives pour l'acteur. J'y inclus également les jugements perceptifs, les sentiments, les appels à l'expérience passée et même son engagement plus global dans la situation » (Pinski, 1990, p. 106).

Le principe consiste, par recueil d'une chronique d'activité, de faire réagir des professionnels en auto-confrontation. Concrètement le matériel est travaillé dans la perspective d'une hiérarchisation des différents cours d'action. La suite ininterrompue des actions est découpée en macro-séquences, puis en unités secondaires qui peuvent fonctionner en séries ou en parallèle. Une représentation visuelle de ces découpages, « contrôlée » par une vidéo de l'action, permet l'émergence des significations que le sujet donne aux différents moments de l'action.

L'interprétation s'appuie sur le signe triadique (CS Peirce, 1978) qualifiant l'*objet* de l'activité, à l'aide de son *representamen* et de son *interprétant*, en référence aux types de situation. Nous retrouvons également cette méthode appliquée à l'activité de l'enseignant (Durand, 2000 et Amigues, 1999).

Les observations centrées sur la situation

Si le paragraphe précédent mettait l'accent sur l'action en se donnant les moyens de la circonscrire, les travaux présentés ici considèrent que l'activité et la situation sont indissociables l'une de l'autre, ce qui se traduit par la notion de couplage activité/situation.

L'étude de la conceptualisation des situations

La didactique professionnelle (Pastré, 1992) préconise une analyse de la production des compétences en situation. Elle s'intéresse aux mécanismes de construction de la compétence par le sujet, moins en termes de fonctionnement que de mobilisation cognitive. L'hypothèse est que celle-ci est cogénérée par le sujet et par la situation. L'ambition est de mettre au jour les invariants sur lesquels l'individu s'appuie pour construire son action.

La méthode repose sur une observation armée par des grilles d'analyse, qui sert à recueillir des données, données soumises à une analyse dans le but de repérer les invariants de l'activité. La structure hiérarchique de l'activité (Leontiev, 1990), le schéma de conduite de l'activité (Rasmussen, 1986) constituent des outils conceptuels d'organisation des données.

L'activité peut être filmée ou enregistrée. Les liens entre ces invariants donnent lieu à une analyse de l'activité produite par le chercheur, qui propose en retour une structure conceptuelle relative à une organisation pragmatique de l'action. Cette conceptualisation, produite à partir des relations pragmatiques établies par la personne avec la situation, rend compte d'un schème opérant comme organisateur de son action.

L'observation par immersion

Le travail de l'ethnographe (29) consiste à utiliser les données recueillies en situation (par entretiens et par l'observation participante) comme ressources pour l'analyse. L'observation participante est au cœur du dispositif

de la recherche ethnographique et les conversations spontanées de terrain, d'une part, les entretiens, plus ou moins structurés, d'autre part, sont des techniques complémentaires.

La démarche de recherche comporte ici une « analyse spontanée ». Il s'agit notamment de commentaires écrits à chaud (en marge de ses notes de terrain) dans lesquels le chercheur formule ses premières appréciations autour des faits relevés : à droite, on écrit les notes de terrain, dans la colonne de gauche on met – dans le même temps toujours – des remarques et des commentaires. Puis vient le moment où la masse de données intégrées aux notes de terrain, les transcriptions, les documents doivent être organisés de manière plus systématique au moyen de la classification et de la catégorisation qui consiste à réunir sous des étiquettes communes des éléments reliés par cette première phase d'analyse. L'objectif est de donner au matériel recueilli une structure qui va permettre la production de concepts et de théories. Les travaux de Clifford Geertz (1983) et de Jeanne Favret-Saada (1984) montrent que la découverte du milieu étudié commence quand le chercheur est « pris dans une raflé » pour le premier et « dans les sorts » pour la seconde. C'est donc l'immersion par la participation qui est ici pointée et cette participation de l'anthropologue apparaît essentielle dans le processus de compréhension qu'il met en œuvre.

L'observation du caractère endogène de l'activité

Les courants de l'action située s'intéressent aux modalités concrètes d'effectuation du travail en tant qu'activité. Ils visent d'une part une compréhension de l'accomplissement de l'action envisagée comme une praxis échappant à tout déterminisme et prennent d'autre part en considération le fait que notre capacité d'agir est incarnée. Ils considèrent l'environnement comme un contenant particulier qui est organisé en fonction de la structure des habitudes et des capacités d'action de l'organisme agissant, et qui prend un sens pour lui en fonction de cet arrière-plan. Ainsi, l'environnement en lui-même ne fournit pas seulement des contraintes mais aussi des ressources cognitives.

Les chercheurs sont donc centrés sur l'organisation interne du cours d'action qui lui donne son caractère descriptible et intelligible. Sur le terrain, ils empruntent les outils de l'ethnographe et différentes formes de fieldwork. En Angleterre, c'est surtout le courant de l'analyse de conversation (Cuff et Hustler) qui s'est développé dans le sillage d'Harvey Sacks et Emmanuel Schegloff dans le domaine très microsociologique de l'analyse de conversation. La vidéo – lorsqu'elle est réalisable – fournit une opportunité unique d'accéder à la conduite humaine pendant son déroulement à l'opposé des accès indirects ouverts par les entretiens ou l'observation ethnographique. C'est pourquoi elle représente un outil d'analyse privilégié pour les recherches sur l'action située. Les images sont traitées comme des ressources pour l'étude systématique de l'action. On ne cherche pas à objectiver le sens caché derrière les images ou les propos mais à décrire la manière dont les participants élaborent pas à pas leurs activités en mobilisant les ressources environnementales et situationnelles et en communiquant entre eux. « *L'analyse porte sur la constitution temporelle des détails pertinents que se rendent disponibles les acteurs dans l'activité. Cette structuration temporelle de l'activité filmée n'est pas figurée par une construction narrative. Au contraire, cette structuration temporelle doit être redécouverte. C'est pourquoi, le document n'est ni prédécoupé par avance selon des plans, ni monté par la suite. Aucun commentaire ne vient donner une version savante des images* ». (Relieu,1999) (30).

En résumé, et avec des variantes selon les contextes étudiés et les possibilités d'enregistrements ménagées, nous retrouvons les trois étapes de travail suivantes :

1) l'immersion ethnographique accompagnée du recueil d'un corpus d'enregistrement audio-vidéo ;

2) le visionnage, l'écoute et la sélection des épisodes pour objectiver la problématique et dégager des voies d'analyses ;

3) la transcription des passages et des analyses finales des documents et des observations.

Nous citerons, comme illustrations de ces démarches dans le champ de l'éducation, les recherches qui portent sur le « métier d'étudiant » (Coulon, 1993), l'analyse des interactions en classe, (Mondada, 1995), la transcription des leçons en classe élémentaire (Mehan, 1979), l'apprentissage de traversées de rues pour des non-voyants (Relieu, 1994), le traitement de l'erreur en classe (Bonu, 1997) ou le fonctionnement des activités scolaires comme des activités ordonnées et accomplies localement (Hester, 2000).

CONCLUSION

La présente note de synthèse revêt, nous l'avons dit, une forme particulière. Elle ne procède pas à l'instruction théorique d'une question, mais propose une instrumentation intellectuelle pour structurer la thématique des « pratiques ». Cette thématique se caractérise à la fois par sa densité, par sa diversité et par les ambiguïtés qui la traversent et nous ne reprendrons pas ce qui a été dit au niveau de la terminologie utilisée pas plus que nous ne reviendrons sur les glissements entre visée formative et visée heuristique.

La nécessité et la forme de cette note de synthèse ont émergé des controverses du symposium préparatoire au dossier de ce numéro. Tout d'abord, les différentes contributions nécessitaient d'être positionnées les unes par rapport aux autres et les quatre axes de questionnement se sont imposés comme repères privilégiés pour cet exercice. Ensuite, il est apparu que ces quatre entrées, pour peu qu'elles soient précisées et développées, seraient tout à fait pertinentes pour être étendues à l'ensemble des travaux portant sur l'analyse de(s) pratiques tant dans un dispositif de formation, qu'un dispositif de recherche ou qu'un dispositif « hybride ».

Nous terminerons cette contribution en résumant sous la forme d'une grille d'analyse les quatre niveaux de questionnement présentés. Cette grille se lira en fait comme un « dictionnaire » de variables nominales (en gras au départ de chaque ligne) précisant chaque fois leurs différentes modalités (les autres cases de la ligne). Pour repérer un dispositif à l'aide de cette grille, il suffit en fait d'en établir un « profil » comportant quatre dimensions renvoyant aux quatre questions. Pour chaque question, il convient de retenir d'abord la variable (pour les questions 3 et 4, il y a plusieurs variables), puis la modalité qui caractérisent le dispositif analysé. Ce codage débouche bien évidemment sur un gommage des nuances mais il permet un repérage des dispositifs d'analyse des pratiques. Cette grille n'est proposée que comme un point de départ et elle nécessite bien sûr d'être discutée, amendée, affinée. En revanche, elle a le mérite d'avoir été formalisée et elle répond, par là même, à l'objectif fixé à cette note de synthèse.

GRILLE D'ANALYSE DES DISPOSITIFS D'ANALYSE DES PRATIQUES

La question des finalités : de l'intention à l'usage des dispositifs

Variable	Modalités		
Intention dominante affichée par le dispositif	Productions de connaissances	Professionnalisation	Évolution des pratiques

La question des paradigmes de référence

Variable	Modalités						
L'ancrage théorique	Paradigme historico-culturel	Paradigme psychanalytique	Paradigme expérimental	Paradigme cognitiviste	Paradigme de l'action et de la cognition situées	Paradigme socio-constructiviste	Paradigme systémique

La question des objets privilégiés

Variables	Modalités		
L'activité du sujet	La subjectivité dans l'activité	L'activité, l'expérience et le cours d'expérience	La construction de la situation par le sujet
Le statut de la situation	La situation comme produit d'une convention	La situation comme point d'ancrage de la cognition	La situation comme accès une conceptualisation
Les communications	L'usage des signes non verbaux	Les discours individuels à propos du travail	Les interactions et les conversations
L'action	Les interactions verbales	Les comportements des acteurs	Les modalités pédagogiques

La question de la méthodologie : la production des données et leurs traitements

Variables	Modalités		
Les discours sur les pratiques	Les discours sur les pratiques : méthodes génériques	Les discours sur les pratiques : méthodes spécifiques à la recherche sur l'action	Les discours sur les pratiques : méthodes à intention de formation et de professionnalisation utilisées dans la recherche
L'observation des pratiques	Les observations centrées sur les acteurs et leurs comportements	Les observations centrées sur les dynamiques de l'action	Les observations centrées sur la situation

Jean-François Marcel

Université de Toulouse II - Le Mirail

Paul Olry

Université de Paris XIII

Eliane Rothier-Bautzer

Université de Caen

Michel Sonntag

École Nationale Supérieure des Arts et Industries de Strasbourg

NOTES

- (1) En revanche, toutes les formations par alternance ne recourent pas à l'analyse des pratiques, nous pensons au secteur para-médical par exemple : les infirmières, les masseurs-kinésithérapeutes,...
- (2) En plus des nombreux ouvrages existant sur ce thème, notamment ceux dirigés par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (1997, 2000).
- (3) Coordonnée par Marc Bru et Jean-Jacques Maurice.
- (4) Baudouin, J.-M. & Friedrich, J (Eds) (2001). *Théories de l'action et éducation. Revue Raisons Éducatives*. Éditions De Boeck : Bruxelles (Belgique).
- (5) Coordonnée par Gérard Sensevy (en préparation).
- (6) Les quatre questions qui structurent ce travail ont émergé des travaux du symposium de préparation de ce numéro. Elles ont été formulées à la suite de l'analyse des questions transversales repérées lors des controverses et qui correspondaient au souci récurrent de pouvoir positionner chaque contribution par rapport aux autres. À ce titre, nous tenons à remercier tous les participants du symposium pour leur collaboration à cette note de synthèse qui revêt un statut important pour la cohérence de ce numéro. Nous remercions tout particulièrement Jean-Marie Barbier (Professeur, CNAM, Paris) qui, dès le symposium, a largement contribué à la restructuration et à la stabilisation du plan de cette note et aux nombreuses relectures qu'elle a nécessitées par la suite.
- (7) Les conclusions restent bien évidemment provisoires, falsifiables et réfutables (Popper, 1985).
- (8) Peirce, James, Dewey, Mead.
- (9) Ces éléments sont : des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation et des invariants opératoires.
- (10) Vygotsky a proposé la notion de « zone proximale de développement » correspondant à une zone cognitive bien particulière renvoyant à des tâches que le sujet peut effectuer avec la médiation d'un tiers mais ne « sait » pas réaliser de manière autonome. Pour lui, l'apprentissage passe nécessairement par le social dans le processus de médiation.
- (11) Nous ne développons pas ici le niveau psycho-social et les conflits inter-personnels.
- (12) Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives, utilisé notamment à l'IUFM de Montpellier.
- (13) Présentés entre autres dans ce numéro.
- (14) Nous invitons le lecteur souhaitant approfondir ce paradigme à se reporter aux travaux d'Edgar Morin (principalement Morin, 1977), de Jean-Louis Le Moigne (principalement Le Moigne, 1990) ou à l'excellente synthèse de Jean-Claude Lugan (1996).
- (15) Voir Mingat (1984) ou Bressoux (1990, 1994, 2001).
- (16) Dans ce numéro, l'article de Marc Bru développe ce point.
- (17) Voir aussi Marcel (2001).
- (18) Voir la contribution de Pierre Pastré dans ce numéro.
- (19) Voir à ce propos l'article de Marc Bru dans ce numéro.
- (20) Voir à ce propos Postic (1977).
- (21) Voir le paragraphe dans PARTIE IV, *Le dispositif OGP*
- (22) Voir les travaux en cours de Joël Clanet (Toulouse II)
- (23) Seul, l'ISA n'était pas un instrument de formation.
- (24) « Personnalisation et Changement Sociaux », Université de Toulouse II-Le Mirail.
- (25) Les citations de ce paragraphe sont empruntées à ces auteurs.
- (26) En ce sens, elle relève bien de ce paragraphe. En revanche, elle renvoie à une posture spécifique du chercheur qui relève sinon d'un paradigme spécifique, en tous les cas d'une épistémologie spécifique des sciences de l'éducation.
- (27) Ce que nous avons dit sur la posture du chercheur et sur l'épistémologie des sciences de l'éducation est valable ici aussi.
- (28) Nous n'envisagerons pas ici les cas où le chercheur « prépare » la situation avant l'observation comme par exemple les approches de type expérimental ou les dispositifs s'appuyant sur différentes formes de simulation.
- (29) La note de synthèse d'Agnès Henriot, Jean-Louis Derouet, et Régine Sirota (1987) dans la *Revue Française de Pédagogie* présente très précisément les approches ethnographiques en sociologie de l'éducation.
- (30) Adam Kendon souligne qu'en interaction, les aspects séquentiels ne sont pas dissociables des composants kinésiques et proxémiques pour la constitution collaborative du sens. Michael Moerman, rappelle que certains phénomènes sociaux se caractérisent par l'usage secondaire voir nul de la parole. Il s'interroge sur la façon de rendre compte de leur organisation et des méthodes et procédures des membres pour les accomplir. Notons que cette interrogation est déjà présente dans le travail d'Alan Ryave et Jim Schenkein (1974) sur l'organisation co-ordonnée de la marche. Rodney Watson et John Lee vont plus loin encore et montrent comment on peut rendre compte des conduites en espace public à partir des concepts qui président à l'analyse de la séquentialité des conversations ordinaires.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET (2002). – Les Sciences de l'Éducation approche pluridisciplinaire : « l'analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage ». In J.-F. Marcel (ed), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan (à paraître).
- ALTET M. (1994). – Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? **Revue française de pédagogie**, n° 107, avril-mai-juin.
- ALTET M. (1994). – **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. et LAMBERT-LECONTE C. (1994). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. **Les Dossiers d'Éducation et Formation**, n° 44 (MEN-DEP).
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. et LAMBERT-LECONTE, C. (1996). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (deuxième

- phase). **Les Dossiers d'Éducation et Formation**, n° 70 (MEN-DEP).
- ALTHUSSER L. (1970). – Idéologie et appareils idéologiques d'État. **La Pensée**, n° 151, juin.
- AMADE-ESCOT, C. (2002). – L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Contribution des recherches didactiques à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement. *In* P. Jonnaert et S. Laurin (Dir), **Milieu de pratique et intégration des savoirs didactiques** (à paraître).
- AMADE-ESCOT C. (2002) – Étude didactique du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe : contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives. *In* J.-F. Marcel (éd.) (2001), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan : (sous presse).
- AMALBERTI R., DE MONTMOLLIN M. et THEUREAU J. (1991). – **Modèles en analyse du travail**. Liège : Mardaga.
- AMIGUES R. et SAUJAT F. (1999). – **La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique**. Communication au 3^e Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation. AECSE, Bordeaux.
- ARDOINO J. (1988). – Vers la pluriréférentialité. *In* R. Hess et A. Savoye (eds), **Perspective de l'analyse institutionnelle**. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- ARDOINO J. et LOURAU R. (1994). – **Les pédagogies institutionnelles**. Paris : PUF (Pédagogues, pédagogies).
- ARGYRIS C et SCHON D.A. (1978). – **Organizational Learning**. Reading, Mass. : Addison-Wesley
- ARGYRIS C. (1995). – **Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel**. Paris : InterÉditions.
- ASTIER P. (2000). – **Transformation des compétences et systèmes de reconnaissance**. Communication au colloque Travail, qualifications, compétences. Rennes : ISERES.
- AUSTIN J.L. (1970). – **Quand dire, c'est faire**. Paris : Le Seuil.
- AUTHIER M. et HESS R. (1994). – **L'analyse institutionnelle**. Paris : PUF.
- BAKHTINE M. (1978). – **Esthétique et théorie du roman**. Paris : Gallimard.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). (1998). – **Actions, affects et transformations de soi**. Paris : PUF.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). (2000). – « Sémantique de l'action » et sémantique d'intelligibilité des actions – Le cas de la formation. *In* B. Maggi (dir.) **Manières de penser, manière d'agir**. Paris : PUF.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). (2000). – **Signification, sens, formation**. Paris : PUF (Biennale de l'éducation).
- BAUBION-BROYE A. et HAJJAR V. (1998). – Transitions psychosociales et activités de personnalisation. *In* A. Baubion-Broye, (dir.), **Événements de vie, transitions et construction de la personne**. Toulouse : Erès.
- BAUBION-BROYE A. (dir.) (1998). – **Événements de vie, transitions et construction de la personne**. Toulouse : Erès.
- BEAUVOIS, J.-L., JOULE R-V. (1987). – **Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens**. Grenoble : PUG.
- BEILLEROT J. (2000). – Le rapport au savoir. *In* N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (dir.), **Formes et formations du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan.
- BERCHET J.-L. (2000). **La revue de l'entreprise**, n° 618, janvier-février.
- BERGER P., LUCKMAN T. (1986). – **La construction sociale de la réalité**. Paris : Méridien Klincksieck.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). – De la co-disciplinarité en Sciences de l'Éducation. **Revue française de pédagogie**, n° 132, juillet-août-septembre, p. 55-66.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2002). – De la co-disciplinarité en Sciences de l'Éducation. *In* J.-F. Marcel (éd.), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan (sous presse).
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1992). – Au-delà du sujet didactique. **Pratiques de formation (analyses)**, n° 23.
- BLONDEAU S. (1996). – Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle. *In* C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- BOLTANSKI L. THEVENOT L. (1992). – **De la justification, les économies de la grandeur**. Paris : NRF Essais.
- BORZEIX A. et al. (1998). – **Sociologie et connaissance, nouvelles approches cognitives**. Paris : CNRS éditions.
- BOURDIEU P. (1980). – **Le sens pratique**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1994). – **Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action**. Paris : Le Seuil.
- BOURDIEU P. (1997). – **Méditations pascaliennes**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). – **Les héritiers**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). – **La reproduction**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURGOIS E., NIZET J. (1999). – **Apprentissage et formation des adultes**. Paris : PUF, 2^e éd.
- BRESSOUX P. (1990). – Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact pour les élèves de CP ? **Revue française de pédagogie**, n° 93, octobre-novembre-décembre.
- 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. **Les Dossiers**

- des Sciences de l'Éducation** : « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles », n° 5.
- BROUSSEAU G. (1978). – L'observation des activités didactiques. *Revue française de pédagogie*, n° 45, p. 130-139.
- BRU M. et MAURICE J.-J. (2001) (coord.). – Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, n° 5.
- BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : EUS.
- BRU M. (1993). – L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), **La pédagogie, 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**. Sherbrooke (Québec) : Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke (Document du LARIDD ; n° 12).
- BRUILLARD E., DE LA PASSARDIERE B. (1998). – Fonctionnalités hypertextuelles dans les environnements d'apprentissage. In A. Tricot et J.-F. Rouet (dir.), **Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques**. Paris : Hermès.
- BRUILLARD E. (1997). – **Les machines à enseigner**. Paris : Editions Hermès.
- BURTON R., FLAMMANG C. (2001). – D'une stratégie des sciences centrée sur l'enseignant vers une stratégie centrée sur l'élève : analyse des processus d'enseignement. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation** : « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles », n° 5.
- CARBONELL J.R (1970). – AI in CAI : An artificial intelligence approach to computer-assisted instruction. **IEE Transactions on Man-Machine Systems**, 11, 4.
- CELLIER J.-M., KEYSER V. de, VALOT C.(1996). – La gestion du temps dans les environnements dynamiques. **Le travail humain** (Paris : PUF).
- CHARLOT B. (1976). – **La mystification pédagogique**. Paris : Payot.
- CHARLO, B. (1999). – **Le rapport au savoir en milieu populaire**. Paris : Anthropos.
- CHAUSSECOURTE P. (2001). – De la microanalyse dans une approche clinique des situations d'enseignement. In **Actes du IV^e Congrès international de l'AECS**. Lille, septembre 2001 (à paraître).
- CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- CLOT Y. (1996). – **Le travail sans l'homme ?** Paris : PUF.
- CLOT Y.(1997). – Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. **Le Travail Humain**, 60, 2, p. 113-129.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- CLOT Y. (2000). – La formation par l'analyse du travail. In B. Maggi (dir.), **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris : PUF.
- CLOT Y., SOUBIRAN M. (1998). – Prendre la classe : une question de style ? **Société Française**, n° 12/13, p. 78-88.
- CLOT Y., FAITA, D. (2000). – Genre et styles. **Travailler**, n° 4.
- CLOT Y., PROT B., WERTHE C. (dir.) (2001). – Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Éducation permanente**, n° 146.
- CNAM-CRF (2000). – **La singularité des actions : quelques outils d'analyse**. Paris : PUF.
- CONEIN B., JACOPIN E. (1994). – La cognition située : le savoir en place. **Sociologie du travail**, 4/94, p. 475-500.
- CONINCK de F., GODARD F. (1989). – L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. **Revue française de sociologie**, XXXI, p. 23-53.
- COULON A. (1988). – Ethnométhodologie et éducation (Note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 82, janvier-février-mars, p. 65-101.
- COULON A. (1993). – **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF.
- CRAHAY M. (1989). – Contraintes de situation et interaction maître-élèves. **Revue française de pédagogie**, n° 88, juillet-août-septembre.
- CURIE J., MARQUIE H. (1993). – Nouvelle contribution à l'analyse du système des activités. **Le Travail humain**, tome 56, n° 4.
- CURIE J., HAJJAR V., MARQUIE H. & ROQUES M. (1990). – Proposition méthodologique pour la description du système des activités. **Le Travail humain**, tome 53, n° 2.
- DADOY M., HENRY C., HILLAU B., TERSSAC G. de, WEILL-FASSINA A. (dir.) (1990). – Les analyses du travail : enjeux et formes. **Études**, n° 54 (CEREQ).
- DE CERTEAU M. (1990). – **L'invention du quotidien** (2 tomes). Paris : Gallimard.
- DE KETELE J.-M. (1992). – **Méthodologie de l'observation**. Bruxelles : De Boeck.
- DECORTIS F., CACCIABUE, C.C. (1991). – Modélisation cognitive et analyse de l'activité. In R. Amalberti, M. de Montmollin et J. Theureau, **Modèles en analyse du travail**. Liège : Mardaga.
- DEJEAN J. (1991). – **Analyse des pratiques d'éducation et de formation**. Paris : L'Harmattan.
- DEJOURS C. (1995). – **Le facteur humain**. Paris : PUF.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin.
- DUBAR C. (1992). – Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue française de sociologie**, XXXIII, p. 505-529.
- DUBET F. (1994). – **Sociologie de l'expérience**. Paris : Le Seuil.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Le Seuil.

- DUBOIS D. (1991). – **Sémantique et cognition**. Paris : Éditions du CNRS.
- DURAND M. (1998). – **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris : PUF.
- DURAND M. (2000a). – **Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs**. Conférence invitée au Colloque de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement de la Science. Montréal, mai.
- DURAND, M. (2000b). – **Se former par l'activité : outils d'analyse de l'apprentissage en situation**. Conférence à la Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris.
- DURAND M. (2001). – Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. *In* C. Gohier et C. Alin (eds), **Développement identitaire et formation des enseignants**. Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1999). – **Sociologie de l'école**. Paris : Armand Colin.
- DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOIN C. (1990). – Les pratiques pédagogiques au CP. Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. **Revue française de pédagogie**, n° 93, octobre-novembre-décembre.
- FALZON P., TEIGER C. (1995). – Construire l'activité. **Performances humaines et techniques**, n° hors série, 09, p. 34-40.
- FALZON P. (1989). – **Ergonomie cognitive du dialogue**. Grenoble : PUG.
- FALZON P. (1994). – Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. **Le Travail humain**, n° 1, p. 1-23.
- FAVRET-SAAD A. J. (1985). – **Les mots, la mort, les sorts**. Paris : Le Seuil (Folio Essai, n° 3).
- FELOUZIS G. (1997). – **L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique**. Paris : PUF.
- FOND-HARMANT L. (1995). – Approche biographique et retour aux études. **Éducation permanente**, n° 125, p. 7-26.
- GARFINKEL H. (1967). – **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- GAUTHIER C. (éd.) (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.
- GELPE D. (1997). – Les préoccupations de carrière des adultes en situation de transition professionnelle : effets de trois types de déterminants. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, vol. 26, n° 1, p. 137-156.
- GINSBURG C. (1983). – Signes, traces, pistes. Pour un paradigme de l'indice. **Le Débat**, n° 7, p. 4-43.
- GIRAUD C. (1994). – **Concepts d'une sociologie de l'action. Introduction raisonnée**. Paris : L'Harmattan.
- GOFFMAN E. (1974). – **Les rites d'interaction**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1983). – **La mise en scène de la vie quotidienne**, tome 2. Paris : Les Éditions de Minuit.
- HALL E.T. (1984). – **La danse de la vie : temps culturel, temps vécu**. Paris : Le Seuil.
- HALL E.T. (1984). – **Le langage silencieux**. Paris : Le Seuil.
- HEAP J.L. (1985). – **Collaboration in word processing : the impact of technologie on Education, the Evolving role of the student**. Final report on «The project écollaboration in word processing » to the Ministry of Education, Ontario.
- HENRIOT A, DEROUET J.-L., SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté. **Revue française de pédagogie**, n° 78, janvier-février-mars, p. 73-108.
- HERITAGE J. (1984). – **Conversation analysis, Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge, Polity Press, p. 232-292.
- HESS R. & SAVOYE A. (1993). – **L'analyse institutionnelle**. Paris : PUF (« Que sais-je », n° 1968), 2^e éd.
- HESTE, S. (2000). – **John Benjamins, Local Educational Order : Ethnomethodological studies of knowledge in action**. Amsterdam : Philadelphia.
- HOC J.-M., AMALBERTI R. (1994). – Diagnostic et prise de décision dans les situations dynamiques. **Psychologie française**, n° 39-2, p. 177-192.
- HOC J.-M. (1987). – **Psychologie cognitive de la planification**. Paris : PUF.
- HOC J.-M., ROGALSKI J. (1992). – Régulation des activités cognitives et gestion du risque par l'opérateur humain. *In* **Les rationalisations de la production**. Toulouse : CEPADUES, p. 147-168.
- HUTCHINS E. (1996). – Quand le cockpit se souvient de ses vitesses. **Sociologie du travail**, XXXVI, Travail et cognition.
- IMBERT F. (1996). – Le groupe Balint. Un dispositif pour un « métier impossible : enseigner ». *In* C. Blanchard-Laville et D. Fablet, **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- IMBERT F. (1996). – **L'inconscient dans la classe. Transfert et contre-transfert**. Paris : ESF.
- ISAMBERT F. (1993). – Notes pour une phénoménologie de l'action. *In* P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré, **La théorie de l'action – le sujet pratique en débat**. Paris : CNRS Éditions.
- JEFFERSON G. (1978). – Sequential aspects of storytelling in conversation. *In* J. Schenkein (ed.) (1978), **Studies in the Social conversational interaction**, New York : Academic press, Inc., p. 219-248.
- JONNAERT, P. et VANDER BORGHT C. (1999). – **Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.
- KAES R. *et al.* (1976). – **Désir de former et formation du savoir**. Paris : Dunod.
- KAES R. *et al.* (1984). – **Contes et divans. Les fonctions psychiques des œuvres de fiction**. Paris : Dunod.
- KEMPF M. (1990). – Relativité de la réussite en lecture au CP. Pédagogies comparées. **Revue française de pédagogie**, n° 91, avril-mai-juin.

- KENDON A. (1990). – Movement Coordination in Social Interaction, Conducting Interaction. Patterns of Behavior in Focused Encounters. **Studies in Interactional Sociolinguistics**, Cambridge University Press, n° 7.
- KUHN T.S. (1962). – **La structure des révolutions scientifiques**. Trad. franç. Paris : Collection Champs, 1983.
- LACOSTE M., GROSJEAN M. (1998). – L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du «tout écrit». **Sociologie du travail**, n° 4, p. 439-461.
- LADRIÈRE P., PHARO P et QUÉRÉ L. (coord.) (1993). – **La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat**. Paris : CNRS Éditions.
- LAHIRE B. (1998). – **L'homme pluriel. Les ressorts de l'action**. Paris : Nathan.
- LAROSE F. (1999). – **Fondements épistémologiques et démarche méthodologique. Le cas de la recherche intitulée : L'utilisation de matériaux didactiques par les enseignants et les enseignants du primaire, une approche interdisciplinaire**. Documents du GRIFE. Faculté d'Éducation de Sherbrooke (Québec).
- LATOUR B. (1990). – **La science en action**. Paris : Le Seuil.
- LAVE J. et WENGER E. (1991). – **Situated learning. Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge (Mass.) : Cambridge University Press.
- LAVE J. (1984). – The dialectic of arithmetics in grocery shopping. In B. Rogof et J. Lave (Eds), **Everyday cognition : its development in social context**. Harvard University Press, Cambridge (Mass.) : Cambridge University Press, p. 67-94.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice**. Cambridge (Mass.) : Cambridge University Press.
- LAVE J. (1990). – The culture of acquisition and the practice of understanding. In **Cultural Psychology : essays on comparative and human development**. Cambridge (Mass.) : Cambridge University Press.
- LEBLANC S. (2000). – **Autoformation dans un environnement multimédia : recherche d'efficacité et économie dans l'apprentissage**. Communication au 2^e congrès mondial de l'autoformation.
- LE MOIGNE, J.-L. (1990). – **La modélisation des systèmes complexes**. Paris : Dunod.
- LECLERC-OLIVE M. (1993). – **Le dire de l'événement biographique**. Thèse de doctorat en sociologie, Université Lille 3.
- LEPLAT J. (1985). – Les représentations fonctionnelles dans le travail. **Psychologie française**, n° 30, 3/4, p. 269-275.
- LEPLAT J. (1997). – **Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique**. Paris : PUF.
- LEPLAT J. (2000). – **L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes**. Toulouse : Editions Octares.
- LESNE M. et MINVIELLE Y. (1990). – **Socialisation et formation**. Paris : Paideia.
- LEUTENEGGER (2001). – Un atelier de mathématiques : pratiques enseignantes. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation : « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles »**, n° 5.
- LEUTENEGGER F. (2000). – Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. **Recherches en Didactiques des Mathématiques**, vol. 20/2, p. 209-250.
- LIU M. (1992). – Vers une épistémologie de la Recherche-Action. **Revue Internationale de Systémique**, vol. 6, n° 4.
- LOBROT M. (1966). – **La pédagogie institutionnelle**. Paris : Gauthier-Villard.
- LORINO P. (1997). – **Méthodes et pratiques de la performance**. Paris : Les éditions d'organisation.
- LOURAU M. (1970). – **L'analyse institutionnelle**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- LUGAN J.-C. (1996). – **La systémique sociale**. Paris : PUF.
- MAGGI B. (2000). – **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris : PUF.
- 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 (Paris : INRP).
- MARCEL J.-F. (éd.) (2002). – **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan (sous presse).
- MARCEL J.-F. (2002). « La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes ». In J.-F. Marcel (éd.), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline**. Paris : L'Harmattan (sous presse).
- MAURICE J.-J. (1996). – Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. **Revue française de pédagogie**, n° 114, p. 85-96.
- MAYEN P. (1999). – Des situations potentielles de développement. **Éducation permanente** « Apprendre des situations », n° 139, (1999-2).
- MEHAN H. (1979). – **Learning lessons. Social organization in the classroom**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- MENGER P.-M. (1997). – Temporalités et différences interindividuelles : l'analyse de l'action en sociologie et en économie. **Revue française de sociologie**, XXXVIII, p. 587-633.
- MINGAT A. (1984). – Les acquisitions scolaires des élèves au CP : les origines des différences ? **Revue française de pédagogie**, n° 69, octobre-novembre-décembre.
- MOERMAN M. (1974). – Accomplishing ethnicity. In T. Roy (ed.), **Ethnomethodology**. Penguin Books, Harmondsworth, p. 54-68.
- MOERMAN M. (1990-91). – Exploring talk and interaction. **Research on language and social interaction**, vol. 24, p. 173-187.
- MONTEIL J.-M. (1989). – **Éduquer et former**. PUG : Grenoble.

- MORIN E. (1977). – **La méthode. Tome 1 : La nature de la nature.** Paris : Le Seuil.
- NANARD M. (1995). – Les hypertextes : au-delà des liens, la connaissance. **Sciences et techniques éducatives**, 2, 1, p. 31-59.
- NONAKA I et TAKEUCHI H. (1997). – **La connaissance créatrice.** Bruxelles : De Boeck.
- NWANA H.S. (1990). – Intelligent Tutoring Systems : an overview. **Artificial Intelligence Review**, n° 4, p. 251-277.
- OURY J. et PAIN J. (1993). – **La pédagogie institutionnelle d'intervention.** Paris : Matrice.
- PASTRÉ P. (1997). – **Le rôle de l'analyse de l'activité pour comprendre la construction des compétences.** Communication au club CRIN.
- PASTRÉ P. (1998). – **L'analyse des compétences en didactique professionnelle.** Communication au colloque de l'AESCE, Strasbourg.
- PASTRÉ P. (1999). – La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. **Education permanente** « Apprendre des situations », n° 139, (1999-2).
- PEIRCE C.S. (1978). – **Écrits sur le signe.** Paris : Le Seuil.
- PELLETIER G. (1996). – Les savoirs d'action. **Éducation et Management**, n° 17, p. 30-35.
- PESCHEUX M. (1997). – **Parler de soi : discours métacognitif et argumentation.** Mémoire de DEA, CNAM.
- PEYRARD C. (1990). – La production de connaissances dans l'activité de travail : technologies intellectuelles et pratiques communicationnelles. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, p. 215 -230.
- PHARO P. et QUÉRÉ, L. (1990). – Les formes de l'action. Sémantique et sociologie. **Raisons pratiques**, n° 1 (Paris : Éditions de l'EHESS).
- PHARO P. (1993). – **Le sens de l'action et la compréhension d'autrui.** Paris : L'Harmattan.
- PIAGET J. (1970). – **L'épistémologie génétique.** Paris : PUF.
- PIAGET J. (1950). – **Introduction à l'épistémologie génétique.** Paris : PUF (3 tomes).
- PINSKI L. et THEUREAU J. (1991). – Action et autonomie. *In* J. Ladrière (dir.), **Les formes de l'action. Le sujet pratique en débat.** Paris : Éditions du CNRS.
- POSTIC M. (1977). – **Observation et formation des enseignants.** Paris : PUF.
- POSTIC M. et DE KETELE J.-M. (1988). – **Observer les situations éducatives.** Paris : PUF.
- POPPER K.R. (1985). – **Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique.** Paris : Payot.
- RABARDEL P. (1995). – **Les hommes et les technologies.** Paris : Armand Colin U.
- RECOPE M. (1997). – Vers un constructivisme en actif. **Psychologie française**, n° 42-1, p. 77-88.
- RELIEU M. (1994). – Les catégories dans l'action. L'apprentissage des traversées par des élèves non-voyants. *In* B. Fradin, L. Quéré et J. Widmer (dir.), **Raisons Pratiques. L'enquête sur les catégories.** Paris : Éditions de l'EHESS, p. 185-218.
- REMIGNY M.-J. (1993). – Le conflit socio-cognitif. *In* J. Houssaye (dir.), **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris : ESF.
- RICOEUR P. (1977). – **La sémantique de l'action.** Paris : Éditions CNRS.
- RICOEUR P. (1991). – **Temps et récit.** Tome 1. Paris : Le Seuil.
- ROGALSKI J. et SAMURCAY R. (1995). – Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. *In* Y. Chevillard et J.-L. Martinand, **La transposition didactique à l'épreuve.** Paris : La Pensée Sauvage, p. 35-71.
- VERGNAUD G. (1996). – Au fond de l'action la conceptualisation. *In* J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris : PUF.
- ROMAINVILLE M. (1993). – **Savoir parler de ses méthodes.** Bruxelles : De Boeck.
- ROTHIER BAUTZER É. (1998). – Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique. Pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire. **Revue française de pédagogie**, n° 124, juillet-août-septembre.
- RYAVE A.-L. et SCHENKEIN J. (1974). – Notes on the Art of Walking. *In* T. Roy (Ed), **Ethnomethodologie.** Penguin books, Harmondsworth, p. 265-274.
- SACKS H. (1964). – **Lectures on conversation** (2 volumes). Oxford : Blackwell.
- SACKS H. (1978). – Some technical considerations of a dirty Joke. *In* J. Schenkein (ed), **Studies in the social conversational interaction.** New York : Academic press Inc., p. 249-269
- SAINT-SERNIN B., PICAVET E., FILLIEULE R. et DEMEULENAERE P. (dir.) (1998). – **Les modèles de l'action.** Paris : PUF.
- SALANSKIS J.-M. (2000). – **Modèles et pensées de l'action.** Paris : L'Harmattan.
- SAVOYANT A. (1979). – Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. **Cahiers de psychologie française**, n° 22, p. 17-41.
- SAVOYANT A. (1996). – Une approche cognitive de l'alternance. **BREF** (CEREQ), n° 118.
- SCHON D.A. (1994). – **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.** Montréal : Les Éditions logiques. (Édition originale : The reflexive practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books Inc., 1983.)
- SCHON D.-A. (1994). – **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.** Montréal : Les Éditions logiques.
- SCHON D.-A. (1996). – À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. *In* J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris : PUF.

- SCHUTZ A. (1987). – **Sur les réalités multiples. Le chercheur et le quotidien.** Paris : Klincksieck, p. 102-166.
- SCRIBNER S. (1986). – Thinking in action : some characteristics of practical thought. *In* R.J. Sternberg et R. K. Wagner, **Practical intelligence – Nature and origins of competence in everyday world.** Cambridge (Mas.) : Cambridge University Press.
- SENSEVY G. (1997). – Les Autres, la mémoire et le temps dans l'apprentissage et l'enseignement. **Les Sciences de l'éducation**, 30, 1, p. 53-72.
- SONNTAG M. *et al.* (1996). – **Intégration des activités non structurées dans la modélisation des systèmes de production.** Rapport final de recherche LRPS, BETA, LAG, LGIPM, Strasbourg.
- SUCHMAN L. (1987). – **Plans and situated actions : The problem of human-machine communication.** New York : Cambridge University Press.
- SUPIOT A. (2000). – **Les nouveaux visages de la subordination**, in Dr. Soc. 2000.
- TARDIF M. et LESSARD, C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.** Bruxelles : De Boeck.
- TEIGER C. (1987). – L'organisation temporelle des activités. *In* J.-C. Sperandio (eds), **Traité de psychologie du travail.** Paris : PUF, p. 653-682.
- TEIGER C. (1993). – Représentations du travail. Travail de la représentation. *In* P. Dubois, P. Rabardel et A. Weill Fassina (eds), **Représentations pour l'action.** Toulouse : Octares.
- TERSSAC G. de (1992). – **Autonomie dans le travail.** Paris : PUF (Sociologie d'aujourd'hui).
- TERSSAC G. de, DUBOIS P. (dir.) (1992). – **Les nouvelles rationalisations de la production.** Toulouse : Cepadues.
- THEUREAU J. (1992). – **Le cours d'action : analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située.** Berne : Peter Lang.
- THEUREAU J. (1997). – Anthropologie cognitive et analyse de l'acte. *In* CNAM-CRF, **La singularité des actions : quelques outils d'analyse.** Paris : PUF.
- THEUREAU J. (1997). – **La constitution des savoirs dans l'action.** Séminaire interdisciplinaire, UTC, Compiègne, document ronéo.
- THEVENOT L. (1986). – Les investissements de forme. **Cahiers du Centre d'Étude de l'Emploi**, p. 21-71.
- THEVENOT L. (1996). – L'action en plan. **Sociologie du travail**, n° 3, p. 411-434.
- THEVENOT L. (1997). – Le savoir au travail ; attribution et distribution des compétences selon les régimes pragmatiques. *In* B. Reynaud (éd.), **Les limites de la rationalité, tome 2, Les figures du collectif.** Paris : La Découverte.
- THEVENOT L. (1999). – L'action comme engagement. *In* CNAM-CRF, **La singularité des actions : quelques outils d'analyse.** Paris : PUF.
- TOCHON F.(1993). – **L'enseignante experte, l'enseignant expert.** Paris : Nathan.
- TROGNON A. et GRUSENMEYER C. (1997). – Les mécanismes coopératifs en jeu dans les communications au travail : un cadre méthodologique. **Le travail humain**, n° 60, p. 5-31.
- VARELA F., THOMPSON E. et ROSCH E. (1993). – **L'inscription corporelle de l'esprit.** Paris : Le Seuil.
- VARELA F.(1989a). – **Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives.** Paris : Le Seuil.
- VARELA F.(1989b). – **Autonomie et connaissance.** Paris : Le Seuil.
- VASQUEZ A. et OURY F. (1966). – **Vers la pédagogie institutionnelle.** Paris : Maspéro.
- VASQUEZ A. et OURY F. (1971). – **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.** Paris : Maspéro.
- 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. (1990). – Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. **Psychologie Française**, 35-3.
- VERMERSCH P. (1993). – **L'entretien d'explicitation.** Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (2000). – Approche du singulier. *In* CNAM-CRF (2000), **La singularité des actions : quelques outils d'analyse.** Paris : PUF.
- VION M. (1994). – **L'apprentissage situé. 1^{er} colloque des jeunes chercheurs en sciences cognitives,** Document ronéotypé, La Motte d'Aveillans.
- VON BERTALANFFY L. (1973). – **Théorie générale des systèmes.** Paris : Dunod. (Trad. de **General System Theory**, New York, Inc., 1968).
- VYGOTSKY L.S. (1934). – **Pensée et langage.** Moscou. (Trad. Fr. : Messidor, Editions sociales : Paris).
- WEILL-FASSINA A., RABARDEL P. et DUBOIS D. (1993). – **Représentations pour l'action.** Toulouse : Editions Octares.
- WENGER E. (1987). – **Artificial Intelligence and Tutoring Systems, Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge.** Morgan Kaufmann.
- WINKIN Y. (ed) (1981). – **La nouvelle communication.** Paris : Le Seuil.
- WITORSKI R. (1994). – **Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel.** Thèse de Doctorat de Formation des Adultes. Paris : CNAM.
- ZARIFIAN P. (1990). – **La nouvelle productivité.** Paris : L'Harmattan.
- ZARIFIAN P. (1993). – Systèmes productifs. Les modèles en question(s). **Sociologie du travail**, numéro spécial, XXXV.
- ZARIFIAN P. (1996). – **Le travail et l'événement.** Paris : L'Harmattan.
- ZIMMERMAN D.H. & POLLNER M. (1970). – The Everyday World as a Phenomenon. *In* J.D. Douglas (ed), **Understanding everyday life.** Chicago : Aldine.

NOTES CRITIQUES

Erratum : Dans la note critique sur la *Revue des sciences de l'éducation* parue dans le n° 134 de janvier-février-mars 2001 de la RFP, à la page 180 nous avons malencontreusement omis de mentionner le nom des deux rédactrices invitées. Il faut donc lire le signalement suivant :

L'interactivité au service de l'apprentissage. Rédactrices invitées : Geneviève Jacquinot, Université de Paris 8 ; Claire Meunier, Université de Montréal. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. XXV, n° 1, 1999.

BENOIST (Pierre). – **La Formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics, 1950-1990.** – Paris : L'Harmattan, 2000. – 613 p.

Ce que l'on appelle aujourd'hui formation professionnelle désigne un ensemble hétéroclite où sont englobés les formes d'éducation professionnelle des jeunes et le traitement de leur insertion ainsi que les actions sur les qualifications des salariés. L'initiative des entreprises – et éventuellement celle des travailleurs – y côtoie les projets de l'État, des autorités régionales, et les stratégies des familles concernant le temps des études des adolescents. Les recherches récentes choisissent en général un territoire délimité dans cet ensemble. Pierre Benoist l'appréhende globalement en se centrant sur un secteur d'emploi.

L'influence de la métallurgie est bien connue. La naissance et le développement des centres d'apprentissage après la Libération ont été largement suscités par les attentes des grandes industries de production. L'engagement de celles-ci, dès la première guerre mondiale, dans des organisations rationalisées de la production, ouvrait la possibilité d'une préparation au travail qui puisse être à la fois raccourcie et méthodique. L'autorité de l'Enseignement Technique que ses directeurs successifs symbolisent se nourrit de sa collaboration avec ces grands employeurs. Du point de vue pédagogique les principes qui ont successivement présidé à l'organisation des enseignements ont toujours été illustrés par leur application dans des champs techniques comme la mécanique, l'électricité ou l'électronique. Le dernier diplôme créé, le baccalauréat professionnel, est à l'origine justifié par l'émergence d'une nouvelle catégorie dans l'industrie, celle des agents techniques engagés dans les services de maintenance. De la même façon l'histoire de la formation continue privilégie les actions lourdes, liées aux grandes

industries, du bassin de Fos-sur-Mer, par exemple, à Usinor Dunkerque.

Choisir le bâtiment semble donc aller à contre-courant. C'est cependant un secteur d'emploi important : le bâtiment occupe en effet approximativement 7 % de la population active. Mais cette évaluation porte sur un ensemble composite où les diplômes professionnels ne jouent pas un rôle déterminant. La Fédération Nationale du Bâtiment et des Travaux Publics représente des secteurs d'activités et des agents divisés. La notion de corps de métier sur les chantiers reste déterminante. L'opposition entre les grandes entreprises dont les activités ont une forte visibilité et les entreprises artisanales (90 % de l'ensemble) est spécialement manifeste.

Il y a donc bien des sources de variation dans le rapport au travail et à la formation des acteurs de ce secteur d'activité. Les institutions qui y travaillent y inscrivent cependant une originalité qu'on peut rattacher à différentes composantes d'une culture globale. Le bâtiment serait un secteur où la distance entre les employeurs et l'encadrement d'une part, et les ouvriers d'autre part, serait moins marquée que dans l'industrie. Les diplômés jouant ici un rôle moindre que l'exercice du travail sur les chantiers, une certaine forme de solidarité apparaît. Le statut d'employeur n'y semble pas inaccessible, du fait du caractère relativement modeste des investissements requis, ce qui établirait de fait une communauté de point de vue entre salariés et patrons. La branche professionnelle garde les traits d'une communauté de métier y compris dans les modalités de l'intégration des nouveaux embauchés et de l'évolution de leur statut.

Les sources examinées par Pierre Benoist privilégient d'une part les métiers du gros œuvre et d'autre part les ouvriers et l'encadrement de chantier. Les institutions

concernées, pour la période considérée, sont celles de l'éducation professionnelle : les établissements scolaires et les centres de formation d'apprentis, et celles qui concernent la formation des adultes. L'Association de Formation professionnelle des Adultes, qui se développe dans la période retenue, et la promotion sociale, puis l'organisation de la formation continue après la loi de 1971, correspondent à ce second volet. Les archives dépouillées sont d'abord celles de l'Éducation nationale, pour la Direction de l'Enseignement Technique et la cinquième Commission Consultative Professionnelle, et celles du Comité Central de Coordination de l'Apprentissage. Pierre Benoist a également conduit des entretiens avec une soixantaine d'acteurs, employeurs, représentants syndicaux et formateurs dont certains lui ont confié leurs propres archives. Il a inventorié et traité les statistiques disponibles et dépouillé, pour analyser les intentions pédagogiques, les rapports d'activité de l'AFPA, les séminaires du CCCA, les revues professionnelles et le Cours Industriel qui diffusait les travaux des professeurs d'ENNA (1).

Quatre systèmes fonctionnent sur le territoire de la formation professionnelle du bâtiment : l'apprentissage, l'enseignement professionnel, la formation des jeunes adultes et la formation continue des salariés. Dans les quarante années étudiées par P. Benoist l'autorité de chacun d'entre eux et les influences qu'ils exercent les uns sur les autres ont évolué, mais sans que leur légitimité particulière soit mise en cause. Chacun de ces systèmes est structuré comme une institution qui affirme sa spécificité dans les relations entre l'État et les employeurs. Il apparaît donc – au moins pour les ouvriers du bâtiment – que cette configuration constitue « la réponse française... au problème de la formation ».

Dans l'ensemble les actions de l'État et celles des employeurs n'ont jamais cessé de coexister. On le constate y compris dans les enseignements à plein temps qui, à côté des établissements publics, ont vu fonctionner jusqu'à ces dernières années d'anciennes Écoles de métiers à Felletin et à Paris. Les relations avec l'État sont dans tous les cas gouvernées par le système des Commissions Professionnelles Consultatives qui construisent les diplômes et travaillent auprès du ministère de l'Éducation Nationale. L'apparition d'une légitimation de la formation plus directement contrôlée par les acteurs économiques ne se produit que dans la dernière période avec les Certificats de Qualification Professionnelle dont l'UIMM a pris l'initiative et qui ne s'implanteront dans le bâtiment qu'après la période étudiée.

L'organisation des relations entre les organismes de formation et les employeurs comprend quatre configurations.

– l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes est issue d'un organisme qui assurait après la première guerre mondiale la formation des chômeurs et de la main-d'œuvre immigrée ; elle se trouve placée sous la tutelle du ministère du Travail et est contrôlée sur l'ajustement de l'offre à la demande par le système des CPC ;

– l'apprentissage est quant à lui contrôlé par le Comité Central de Coordination de l'apprentissage. C'est la forme qui avait été donnée sous l'Occupation à l'engagement des employeurs dans la formation professionnelle, qui a été dans ce cas – et c'est le seul – maintenue à la Libération par le ministre du Travail. Le système de gestion se fait à parité entre les représentants des syndicats d'employeurs et ceux des syndicats de salariés ;

– les établissements scolaires assurent un enseignement professionnel dans le cadre de la fonction publique, sous l'autorité de l'État et spécialement pour les contenus en fonction de la concertation réalisée dans les C.P.C. ;

– enfin la formation continue dans le bâtiment – dans un premier temps pour les entreprises de plus de 10 salariés – a retrouvé le modèle du paritarisme en s'organisant sous la conduite d'un groupe où siègent, à l'échelon national comme à l'échelon régional, les représentants des syndicats d'employeurs et de salariés.

Pour la formation initiale, dans un cadre national défini par les diplômes et les conventions collectives, la forme scolaire concurrence l'apprentissage ; l'action des agents de l'État, centralisée dans la fonction publique, se compare à celle des représentants des entreprises qui gèrent eux-mêmes de façon nationale leurs centres. Pour la formation des adultes, les actions d'un établissement centralisé sont à mettre en balance avec les choix d'organisations paritaires, formulés par les acteurs des chantiers. On voit donc qu'entre une recherche de normes stables et l'ouverture à une expression des acteurs engagés dans la réalité du travail, le système dans son ensemble n'a pas choisi. Cette incertitude, cette inscription dans la diversité des institutions, de la discussion et de la justification comme mode de relation construit l'univers de la formation comme territoire où la conviction des acteurs et leur capacité d'influencer sont décisives.

On dispose dans cette publication à la fois d'un traitement sans précédent de données économiques sur le secteur considéré et de statistiques concernant les flux d'élèves, d'apprentis et de stagiaires en formation. L'évolution technique et les transformations du système éducatif ont suscité dans cet ensemble qui est resté ouvert une polémique et des discussions acharnées. Pierre Benoist en donne la teneur en même temps qu'il révèle,

aussi bien du côté de l'entreprise que du côté de la fonction publique, l'importance d'acteurs qui ont pu tenir tous les termes du débat. On a donc ici la première référence pour les chercheurs qui ouvrent de nouveaux chantiers d'investigations.

Daniel Tacaille
IUFM de Créteil

NOTE

(1) Écoles Normales Nationales d'Apprentissage, chargées de la formation des professeurs de l'enseignement professionnel.

BRU (Marc) et MAURICE (J.-F.) (coord.). – Les pratiques enseignantes : regards croisés. Numéro spécial « Les dossiers des sciences de l'Éducation ». **Revue internationale des Sciences de l'Éducation**. n° 5, septembre 2001. – 138 p.

Les pratiques enseignantes constituent un objet scientifique qui reste peu exploré, et ce n'est pas un hasard si A. Prost, dans le rapport non publié remis à l'été 2001 au Ministre de l'Éducation nationale sur l'état de la recherche en Éducation, signale qu'on a peu capitalisé de connaissances sur celles-ci et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Il en résulte qu'il est malaisé, voire impossible d'en dresser aujourd'hui une photographie exhaustive. Aussi ce numéro sur « les pratiques enseignantes » est-il une contribution utile pour participer à inverser ce constat. La complexité même, voire l'opacité des pratiques enseignantes constitue une difficulté considérable à laquelle ont à se confronter les chercheurs en éducation, et Marc Bru, qui a coordonné ce numéro, note que la voie la plus explorée a longtemps été plus descriptive ou prescriptive qu'explicative ou compréhensive.

La première partie de la revue propose une contribution originale et féconde, à travers une discussion collective d'une équipe de recherche sur les pratiques enseignantes (le GPE/CREFI). Les six chercheurs contributeurs invitent à penser, à travers la présentation de leurs recherches et de leurs choix méthodologiques, que les pratiques enseignantes résistent aux investigations classiques (observations instrumentées, entretiens, documents) parce qu'elles constituent une totalité opaque et dynamique. Au-delà de l'urgence et du bricolage (Perrenoud, 1994) (1) qui les caractérisent, elles recouvrent des dimensions hétérogènes, irréductibles les unes aux autres, et complémentaires. M.-P. Trinquier, par exemple, tente de lever cette aporie en inférant les pra-

tiques des représentations des enseignants, représentations saisies à travers leurs discours. Les discutants acceptent la nécessité d'articuler et de conjuguer les regards et productions de chercheurs qui ont à expliciter à la fois leur posture et leurs référents intellectuels et leurs choix méthodologiques : Qu'observe-t-on ? Comment l'observe-t-on ? D'où l'observe-t-on ? Qui observe ? Un autre point de convergence aux contributions plurielles de ce numéro de la revue « les dossiers des Sciences de l'Éducation » (effet-maître ; enseignement des sciences centré sur l'élève ; représentations enseignantes des pratiques interdisciplinaires, pratiques enseignantes et inégalité des sexes, place des émotions dans la pratique professionnelle des enseignants novices ; poids de l'évolution des formes scolaires sur les pratiques enseignantes à l'école maternelle) est la recherche de régularités dans la production « des pratiques enseignantes », cette expression devant s'entendre comme dépassant les pratiques d'enseignement pour caractériser le « faire professionnel global » des enseignants, en présence, mais aussi hors de la présence des élèves : préparation de cours, rapport formels et informels aux collègues, relation avec les familles... Mais cette définition large porte aussi ses propres limites, lorsqu'on la met en face du peu d'études disponibles : quelles régularités inférer de l'étude, même bien conduite du point de vue scientifique, sur un nombre très limité de sites ?

Le paradigme de recherche largement partagé est la triple perspective interactionniste, historique et écologique dans une visée d'abord explicative et compréhensive et qui s'écarte résolument d'une lecture linéaire qu'implique le rapport cause/effet. Chaque auteur, en tant qu'il met en lumière un segment signifiant des pratiques enseignantes, apporte une contribution singulière : les pratiques enseignantes résultent d'une interaction dynamique d'acteurs, dans un contexte singulier, qui peut être appréhendé à différentes échelles : maître-élève, classe, établissement, système éducatif (P. Bressoux). L'histoire individuelle et subjective de l'enseignant (L. Ria et M. Durand), ses expériences antérieures, constituent un premier champ de variables complexes ; l'histoire sociale (N. Mosconi) et institutionnelle (M.-T. Zerbato-Poudou) contribue à délimiter le cadre scolaire, qui reste cependant plastique, dans lequel se déploient les pratiques enseignantes ; l'analyse fine des contextes et situations singulières (R. Burton *et alii* ; Y. Lenoir *et alii*) permet de faire émerger des espaces de régularité. L'élaboration d'une théorie générale des pratiques apparaît une illusion au vu de la complexité de l'objet. Trop d'éléments résistent pour qu'une telle entreprise puisse raisonnablement être envisagée, à commencer par l'intrication dynamique de variables multiples (objectives, subjectives, conditionnelles, situationnelles, histo-

riques, individuelles et sociales) qu'une approche quantitative réifie et peine à conjuguer, notamment pour rendre compte des contradictions inhérentes à la complexité des pratiques enseignantes elles-mêmes. Mais cette aporie n'empêche pas d'envisager la construction de modèles locaux et contextualisés des pratiques enseignantes, destinés à servir d'analyseur de pratiques. Car la visée d'une meilleure appréhension des pratiques enseignantes ne se réduit pas à la production – essentielle – de savoirs scientifiques, même si ceux-ci présentent en outre l'intérêt de répondre au procès d'idéologie dont les sciences de l'Éducation sont l'objet de manière récurrente. Elle doit aussi pouvoir, et plusieurs auteurs l'ont souligné, servir la professionnalité enseignante par la production de savoirs d'analyse multiréférencés, dans une perspective où chaque enseignant n'est pas seulement un agent de l'institution scolaire mais aussi le co-auteur et l'acteur potentiellement impliqué d'un espace individuel et collectif d'autonomie et de responsabilité. Cette dimension réflexive-critique (et ce n'est pas le moindre intérêt de ce numéro ambitieux) suggère que la production de connaissance sur les pratiques enseignantes ne soit pas seulement partagée par les spécialistes de la question mais puisse être également diffusée sur le terrain.

Thierry Piot
CERSE/Caen

NOTE

(1) Perrenoud, P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

DUTERCQ Yves. – **Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires.** Paris : PUF, 2000 (Éducation et formation).

À une époque où s'agitent de plus belle les problèmes de décentralisation et d'autonomie politique, ce livre est manifestement bienvenu. Il traite en effet très précisément, malgré son titre trop général, des problèmes liés à la décentralisation du système éducatif. L'auteur s'est attaché, sur des exemples anonymes, mais parlants, à décrire les effets, sur le terrain, des orientations politiques poussant à la décentralisation, en particulier depuis 1982-1983 avec Savary, et surtout 1985-1986 avec les textes Jospin. Ce livre fait suite ainsi à divers ouvrages parus depuis 1990, tant au plan européen (Van Haecht ; Conseil de l'Europe, 1996), que dans le cadre national (B. Charlot, 1994 ; D. Glasman, 1989-1991 et les travaux de l'équipe de Derouet à l'INRP à laquelle Dutercq appartient).

C'est dans l'esprit des travaux de cette équipe que s'inscrit le livre de Dutercq. Il s'agit d'une étude de sociologie compréhensive ou encore, comme il est dit, de « sociologie rapprochée ». L'auteur s'efforce de décrire, à partir de témoignages et de textes parus dans des revues de politique locale, la mise en œuvre de diverses mesures éducatives décentralisées, à l'initiative des autorités officielles locales – rectorats, inspections, chefs d'établissements – mais aussi d'associations et d'entreprises privées. Ces initiatives sont financées localement, soit politiquement, soit économiquement, à côté ou en plus des activités scolaires de l'État centralisé. Ces études de lecture et d'interviews ont été conduites dans le cadre de deux terrains de la région parisienne demeurés anonymes, deux districts et des établissements scolaires leur appartenant, lycées et collèges. Soixante interviews ont ainsi été réalisés. L'auteur s'est en particulier attaché à l'étude des orientations, des choix et des actions de plusieurs chefs d'établissements qu'il appelle macro-acteurs et dont il souligne l'indispensable dynamisme pour la mise en place d'actions décentralisées.

Le sujet d'étude central de ce livre n'est donc pas seulement l'évaluation, mais plus généralement la nature et le fonctionnement d'actions décentralisées, conduites et financées localement. L'auteur recense la nature et l'importance des actions décentralisées entreprises dans les deux districts étudiés. Dans le cadre des orientations et des financements nationaux on note tout ce qui concerne l'implantation d'établissements et, à l'intérieur des établissements, l'organisation de sections particulières. Notons en passant que les pourparlers et les consultations en la matière ont toujours été le propre des instances académiques et rectorales. Je puis en témoigner comme ancien inspecteur d'académie. Ce qui est nouveau ici est l'accent mis sur le rôle des individus et, en particulier, des macro-acteurs. Des exemples sont donnés qui montrent ce rôle fondamental dans l'implantation de secteurs de formation dans l'enseignement technique.

Mais le plus nouveau dans ces responsabilités locales est la mise en relief des insuffisances de la politique nationale et centrale et la nécessité de créations locales, admises par l'État, mais financées et décidées par des initiateurs locaux. C'est le cas dans la recherche d'une plus grande efficacité dans les apprentissages de la lecture ou des langues, par la création d'études supplémentaires, et l'engagement et le paiement d'animateurs hors fonctionnaire. C'est le cas également dans les actions locales engagées contre la violence. L'auteur souligne la manière réticente qui accompagne ces initiatives du côté des enseignants en place et des syndicats les représentant, bien qu'ici et là, avec l'habitude, ces initiatives finissent par être acceptées au point d'y participer.

C'est alors qu'intervient le rôle nouveau de l'évaluation. L'auteur recense, à côté des évaluations nationales à grande échelle, entraînant des comparaisons en vue de l'action, de nombreuses sortes d'évaluations. L'audit global d'établissements par les corps d'inspections est devenu classique. Mais des actions d'évaluation portant sur des initiatives locales deviennent courantes. Évaluations commandées par une collectivité territoriale, par un syndicat professionnel d'employeurs, par des associations de parents d'élèves, ou même par la presse locale. Ces évaluations d'actions déconcentrées apparaissent surtout comme destinées à mettre en relief les carences du système officiel et la nécessité d'y remédier. Elles ont également pour fonction de mettre en valeur l'organisation qui est à l'origine de l'action, en particulier les conseils généraux ou municipaux et leurs dominants politiques. L'auteur constate la rareté des évaluations sérieuses en la matière, et là où elles ont eu lieu une « médiocre efficacité ».

On ne pourra pas contester l'opportunité et l'intérêt de cette étude d'un échantillon à valeur générale. On constatera également l'intérêt de cette méthode de « sociologie rapprochée ». Mais, tous comptes faits, on reste sur sa faim dans la mesure où l'on est resté au niveau de généralités. Une telle étude appelle d'autres études plus fines, comme celles d'un Glasman par exemple, où seraient analysées avec précision les démarches de telle ou telle action engagée et mesurée avec rigueur l'efficacité en regard des objectifs assignés. Les contextes dans lesquels de telles actions sont mises en œuvre sont certes utiles, ne serait-ce que pour en montrer la nécessité face aux carences du système officiel, mais également les insuffisances, en particulier en ce qui regarde la formation et le statut des acteurs. Dans sa masse fondamentale, programmes, horaires, méthodes, examens, le système éducatif demeure normé et général, incapable de prendre en compte la diversité des populations qu'il traite. Ces initiatives locales sont intéressantes précisément dans la mesure où elles révèlent ces insuffisances et posent avec acuité les problèmes fondamentaux de l'adaptation rationnelle de l'éducation nationale à la réalité sociale et culturelle des élèves divers qu'elle prétend traiter de façon commune.

Ce livre sera utile dans la mesure où il pose ces problèmes politiques avec netteté.

Louis Legrand

FORNEL (M. de), QUÉRÉ (L.). – Éléments d'une écologie des activités sociales. **Raisons pratiques**, vol. 10.

Le dixième volume de la revue « Raisons pratiques » poursuit une réflexion entamée par certains numéros

antérieurs, notamment ceux consacrés aux formes de l'action, à l'événement et aux objets. C'est la situation dans ses rapports avec l'activité du sujet et, notamment, la dimension cognitive de celle-ci, qui est interrogée au travers des différentes contributions de ce recueil. Ce questionnement fait écho aux conceptions s'attachant à définir l'action comme située dans un contexte dont la contribution serait sous-estimée par les théories de l'action rationnelle. Une telle approche se fonde notamment, ainsi que le soulignent M. de Fornel et L. Quéré dans la présentation de l'ouvrage et G. Garreta et A. Ogien dans leurs contributions, à deux traditions. La première se réfère à J. Dewey pour qui les contextes sont objectivement indéterminés et exigent que l'agent s'engage dans une « enquête » pour les définir, afin de pouvoir y intervenir. En ce sens, toutes les perceptions la documentant sont déjà orientées en fonction de l'action à conduire. Ceci revient à concevoir que ce qui est perçu l'est au travers des significations attribuées. G.H. Mead développe le point de vue selon lequel la perception d'un objet est relative à une perspective sur cet objet, en insistant sur l'objectivité de celle-ci. Ceci a pour conséquence de ne pas faire de cette prise en considération du réel qu'effectue l'agent un trait subjectif mais un effet des agencements contextuels, indépendants de lui. On comprend ainsi que différents agents puissent développer des perspectives voisines sur un même objet et donc agir en coopération. Une seconde tradition est ouverte par E. Goffman qui affirme que les situations sont cadrées socialement. L'activité que les agents y développent n'a pas, dans la plupart des cas, à s'interroger sur leur caractérisation fine. Des cadres sociaux fournissent, en effet, une intelligibilité de celles-ci, ce qui permet d'y intervenir avec pertinence, l'action d'autrui fonctionnant comme une ratification du cadre défini. En ce cas, la situation peut rester, pour une large part, indéterminée et sa détermination est plus le résultat de l'action qu'une condition de celle-ci.

Ainsi, à l'inverse des modèles de l'action rationnelle qui font de cette dernière le résultat d'un raisonnement conduit à propos d'un problème construit à partir de l'environnement, se développent d'autres conceptions. Celles-ci font l'hypothèse que l'action ne suppose pas une détermination totale et précise de la situation et que la perception de certains aspects de celle-ci suffit, généralement, pour s'y engager. Le modèle rationnel a, ainsi, fait l'objet de nombre de critiques, notamment celles conduites par L. Suchman à propos de la notion de plan et de la distinction entre plan-programme et plan-ressource. J. Lave a, pour sa part, développé une critique de la surcharge cognitive que supposerait le contrôle réflexif de l'action. Elle a alors avancé l'idée que la situation n'est pas que le cadre de l'action, mais qu'elle en est, égale-

ment, un des organisateurs. De ce fait, l'activité cognitive du sujet en serait allégée d'autant. C'est également le sens de la notion d'affordance reprise, par J.J. Gibson, à la psychologie de la forme. Par là, il désigne le fait que la valeur fonctionnelle des objets, des situations, des événements soit directement perceptible par les sujets. Dans le même ordre de préoccupations, les travaux de D. Norman sur la capacité des objets à stocker et traiter de l'information en lieu et place du sujet ou de E. Hutchins sur la notion de cognition distribuée entre l'agent et l'environnement, remettent en question le primat d'une activité intellectuelle antérieure et fondatrice de l'action au profit de la relation directe du sujet à l'environnement, dans l'action elle-même. C'est sur ce premier point que se centrent plusieurs contributions : elles discutent à la fois l'accès direct que le sujet peut avoir à l'environnement et, d'autre part, le fait que ce dernier puisse contenir des significations, des prescriptions, des indications, notamment par l'organisation de l'espace et l'agencement des objets.

C'est ce que révèle l'analyse d'activités quotidiennes. Certains aspects avaient été soulignés par B. Conein à propos de la confection d'une tarte aux pommes. Il insistait, notamment, sur le rôle de l'agencement des objets dans l'espace en relation avec le cours de l'action. D. Kirsch développe des observations voisines à propos de la préparation d'une salade composée, de l'ensachage d'articles d'épicerie, d'activités de réparation mécanique. Il souligne que le sujet, en aménageant l'environnement, y dispose des aides à l'activité. Il s'agit notamment d'objets et d'espaces qui revêtent différentes fonctions : réduire l'éventail des actions possibles, réduire le champ des raisonnements à conduire, attirer l'attention sur des fonctionnalités particulières des espaces ou des objets, encoder l'ordre temporel des actions, regrouper pour catégoriser. Ainsi, par ces manipulations, le sujet construit-il une représentation externe qui vient étayer et alléger d'autant son activité interne : la perception des choses est également perception du sens que le sujet lui attribue. Finalement, aménager l'espace a pour fonction de l'ensemencer d'indices » afin d'« asservir l'environnement » selon les expressions de l'auteur. Les objets sont, ainsi, des significations, notamment des instructions pour l'action, disposées dans l'environnement, pour être, ensuite, reconnues. Ceci ne résout pas, toutefois, la question de l'apprentissage ou de la construction de ces significations mais rend compte du fait que le sujet n'ait pas à traiter, en cours d'action, sous forme de raisonnements, par exemple, tous les éléments qu'elle mobilise.

Dans sa contribution, M. Relieu souligne le fait que cette « utilisation intelligente de l'espace » est encore plus manifeste lorsqu'elle est fragilisée. Les déplacements de piétons au travers d'un chantier illustrent cette question.

En effet, celui-ci est un espace de travail en évolution sur lequel se superpose, partiellement, un espace de circulation. Selon l'auteur, l'agent, confronté à la situation, conduit une enquête pour effectuer son déplacement à partir des indications qu'il y décèle (barrières, passages, ouvertures...). Mais celle-ci n'est pas un préalable à l'action, ayant pour but de documenter l'élaboration d'un plan. Elle se déroule en cours d'action, dans la mesure où le trajet est fonction de la perception que le sujet a de la situation, elle-même évolutive. Il n'est, ainsi, pas nécessaire de savoir comment s'en sortir pour s'y engager, mais il est tout à fait impératif de s'y engager pour découvrir les issues possibles. L'enquête est ainsi un moyen de déterminer la situation en y agissant. On trouve des remarques voisines à propos de l'art de l'improvisation des bertulari basques (D. Laborde) qui fondent leur activité sur des étayages différents selon les sujets (représentations en mémoire ou perception du public par exemple) ou, encore, de la réception collective d'un match de football (S. Calbo). Ainsi, c'est dans la mesure où l'action permet l'engagement dans la situation qu'elle met le sujet en position de percevoir ces éléments et de construire sa performance.

Ces éléments convergent pour relativiser la part d'une activité ordonnatrice des actions au profit de l'importance de la perception directe de significations. L. Quéré remarque que celles-ci ne sont perceptibles que dans un cadre social d'usages confirmés dans lesquels le sujet se situe et qui lui permettent, dans le mouvement de perception même, de les saisir. C'est ce cadre socioculturel qui est indispensable et apporte un minimum de connaissances à propos de la situation, permettant de s'y orienter. On peut alors concevoir différents régimes de perception, selon la part qu'y prennent ces pré-requis.

Si le sujet peut ainsi percevoir directement les significations, il peut, également, organiser l'environnement pour les rendre manifestes pour lui ou pour d'autres. C'est ce dernier point que souligne I. Joseph à propos de l'activité d'agents d'accueil de la SNCF et de la RATP. Il s'agit, pour eux, de rendre perceptible à la fois leur disponibilité et leur fonction, par de nombreux signes (vêtement, allure, déplacement, démarche...). De ce point de vue, la situation devient un ensemble de signes que les acteurs élaborent à l'intention d'autrui. Cette question se retrouve dans celle de la possibilité de rendre compte de l'action par le langage. F. Rastier développe une réflexion critique à propos des théories narrativistes selon lesquelles le récit donne ou rend sens à l'action. Deux perspectives sont envisageables : la première, prospective, relie l'action aux intentions des agents qui en fournissent le sens ; la seconde, rétrospective, suppose que le sens ne se précise qu'après coup, dans l'activité narrative. La

question demeure de savoir si une telle intelligibilité provient du fait que le récit rend compte d'un monde organisé et que l'« impression référentielle » qu'il propose correspond à et agencement du réel, ou s'il s'agit là d'un effet de l'activité narrative et de la prise en compte du destinataire, à l'intention duquel le réel serait ainsi re-disposé dans le discours, pour permettre sa compréhension.

Les conséquences de ces débats en termes de pratiques éducatives paraissent importantes. L'une d'entre elles porte sur la nature même de l'activité d'apprentissage : sa dimension cognitive, conçue comme activité spécifique de construction et de traitement de l'information, n'est-elle pas qu'une part de l'activité réelle des sujets qui se développe également par la perception des éléments de l'environnement comme signes ? Ceci conduit à une conception de cette dernière comme activité complexe à la fois de détection d'éléments dans l'environnement, d'identification de ceux-ci et d'articulation à l'action elle-même. Il n'en demeure pas moins que la signification mobilisée doit bien être construite par le sujet, que ce soit dans la relation directe à la situation ou dans celle à des éléments culturels qui lui sont transmis par le groupe social dans lequel il se situe. Mais il en résulte une revalorisation de l'action, et singulièrement du corps, dans la construction des apprentissages, en contrepoint des perspectives insistant sur l'activité mentale.

Une seconde perspective est d'ordre didactique et pédagogique et porte sur la notion de situation elle-même. On l'a vu avec le cas des agents d'accueil de la RATP ou dans celui des activités domestiques, celle-ci est un ensemble dynamique que le sujet peut modifier en fonction de son activité. Dès lors, la finalité d'apprentissage peut conduire à transformer les situations pour accroître leur potentiel formateur. C'est le sens des travaux actuels conduits en didactique professionnelle et des réflexions développées autour de l'usage des simulations en formation. Les résultats précédents semblent indiquer que l'on ne peut, sans inconvénients, modéliser les situations pour en faciliter l'apprentissage, à moins de penser leur variabilité comme un antidote à une telle réduction et de préserver la possibilité, pour le sujet, de modifier l'environnement. Ces perspectives apportent leur contribution à une « écologie des apprentissages » où il s'agit moins d'intervenir sur le sujet apprenant ou la relation à l'enseignant que sur l'agencement des situations proposées. Ces éléments éclairent d'un jour nouveau à la fois la constitution de dispositifs de formation en alternance mais aussi la contribution de chacun des temps les composant aux processus qui s'y déroulent.

Enfin, une troisième perspective est de reprendre la question du rapport du langage et de l'action du point de

vue des apprentissages. L'activité narrative, dans la mesure où elle conduit le sujet à revisiter la situation qu'il évoque, ouvre la possibilité d'y distinguer de nouvelles significations que celles décelées dans le temps de l'action et sous les contraintes de celle-ci. Un apprentissage serait ainsi possible, non plus par l'action mais à contretemps d'elle, dans une situation différente. On trouve là toutes les situations non seulement d'analyse des pratiques telles que l'on peut les rencontrer en formation professionnelle, mais de communication de l'action qui, depuis les « carnets de liaison » utilisés entre centre de formation et entreprise dans l'apprentissage, jusqu'aux mémoires professionnels et aux pratiques de formalisation que proposent différents dispositifs tels que bilans de compétences ou procédure de validation des acquis professionnels, s'attachent à rendre compte de l'action dans sa dimension située mais aussi dans ce qui n'en est pas contextuel. Cette reconsidération de l'action d'un point de vue qui n'est plus celui du sujet agissant mais celui d'un sujet communiquant, permettrait alors de contribuer à la réflexion sur les effets d'apprentissage de l'action hors de celle-ci.

C'est dire le spectre d'interrogations ouvert par la thématique développée dans ce numéro et souligner comment les conceptions et les pratiques éducatives peuvent en être directement concernées. En ce sens, ces contributions viennent éclairer les débats autour des activités de formation et de la compréhension des dynamiques d'apprentissage.

Philippe Astier
CNAM – CRF

MAGGI (Bruno) (dir.). – **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation.** Paris : PUF, 2000. – 214 p. – (Éducation et Formation).

Cet ouvrage repose sur l'hypothèse suivante : un débat sur les alternatives épistémologiques en sciences humaines peut servir de point d'ancrage pour comprendre les différences de fond entre les manières de penser et d'agir en éducation et en formation. Il a eu pour point de départ le débat développé au sein d'une table ronde de la Biennale qui réunissait Monique Hirschhorn, Wolfgang Hoerner, Yves Schwartz et Wim Veen. Ce débat a été ensuite enrichi par d'autres contributions à la fois internationales et pluridisciplinaires : celles de Jean-Marie Barbier, d'Yves Clot, de Gérard Dubey, d'Alain Gras, de Bruno Maggi, David Rolland et Diane-Gabrielle Tremblay.

Le texte présenté en introduction a été proposé par Bruno Maggi comme stimulus à la réflexion pour initier le débat lors de la table ronde de la Biennale.

Dans cet article, Bruno Maggi présente un cadre d'analyse des conceptions de l'éducation et de la formation articulé aux trois conceptions fondamentales du système social. Le cadre qu'il propose permet ensuite de mettre effectivement en perspective les différentes alternatives en matière d'éducation et de formation.

Pour ce, il montre qu'il s'agit avant tout de dépasser certains lieux communs. Par exemple, celui qui consiste à définir la formation comme savoir, savoir faire, savoir être. En s'en tenant à ce niveau, il montre que l'on n'est pas à même d'identifier les diverses représentations possibles de ces catégories elles-mêmes.

Un autre lieu commun consiste à penser l'éducation et la formation comme distinctes de tout contexte social. Or, il s'agit plutôt de considérer dans quel système organisé plus ample s'insèrent la formation et l'éducation. L'auteur présente ensuite les trois positions fondamentales de l'approche des systèmes sociaux ; il s'agit des conceptions mécanistes et organicistes (réalité sociale objective) du système social, de la conception qui lui est opposée qui pense que le système social est un construit culturel (réalité sociale subjective), et de la troisième qui postule une réalité sociale relationnelle, autonome.

L'auteur reprend ce cadre d'analyse pour analyser les conceptions alternatives de bases de l'éducation et la formation. Il montre ainsi que le processus de formation peut être analysé dans la logique du système ; c'est alors une séquence d'activités hétérogènes parmi lesquelles l'activité de formation est centrale, dans la logique de l'acteur. Il s'agit d'un développement de réflexion réalisé dans un milieu formalisé et séparé de l'agir quotidien dans la logique de l'action. C'est ici un cours d'actions et de décisions à la fois « interne à » et support de l'auto-organisation d'un processus social plus ample.

L'auteur précise la place de l'analyse des besoins et celle de l'évaluation des résultats dans chacune des logiques repérées.

Ce texte initie bel et bien les débats qui suivent en proposant de définir et d'adopter une perspective « hologrammatique » en multipliant les points de vue sur les manières de penser et de faire en éducation.

Le texte d'Yves Schwarz qui suit relève le lien qui unit le rapport qu'on entretient avec l'histoire et la détermination des exigences en matière d'éducation et de formation. Il rappelle ainsi que l'intelligence de type « kairos » porte sur le contingent et est située dans l'action et la rat-

tache à une discipline ergologique. Il la distingue de la discipline épistémologique qui pense des objets échappant aux révisions du temps. La mise en œuvre de cette discipline est cependant elle aussi une activité. Dans le domaine de l'éducation et en formation, il montre qu'il faut apprendre à articuler ce qui permet d'anticiper et la rencontre qui en modifie les acquis. Il s'agit bien de ne négliger aucune des deux disciplines. Il précise enfin le rapport entre *paideia* et *politeia* comme une tension à maintenir entre part d'ignorance et ambition de connaître.

L'article de C. Wulf s'intéresse à l'image et montre en quoi elle peut être considérée comme un outil conceptuel pour penser aux manières de penser en éducation et en formation. Il cherche à comprendre ce qu'est l'image et les rapports entre « la vision, l'image, l'imagination, entre le corps, la culture, l'histoire ». Il distingue les images magiques, l'image en tant que représentation mimétique et l'image en tant que simulation technique. L'auteur définit l'éducation comme mode d'approche et de gestion des images de façon réfléchie. Il insiste sur le fait que l'éducation est ainsi un travail des représentations intérieures. Il s'agit de reproduire, créer et fixer des images dans le processus éducatif. J.-M. Barbier nous propose de nous interroger sur les « conditions dans lesquelles les actions humaines peuvent devenir non pas seulement le matériau ou le terrain mais l'objet même des démarches de recherche ». Il relève des confusions fréquentes dans les publications de recherches entre les catégories intellectuelles significatives pour les acteurs et celles mobilisées pour l'analyse. Il propose de distinguer « sémantique de l'action » et « sémantique de l'intelligibilité de l'action » pour ne pas confondre les concepts mobilisateurs et les concepts d'intelligibilité. La sémantique de l'action impose que l'acteur qui agit ait conscience de son activité, ce qui n'est pas le cas de la sémantique de l'intelligibilité. En effet, il souligne que les significations qui accompagnent les activités ne peuvent être reprises comme explicatives de ces activités. Elles doivent elles aussi faire l'objet d'un travail d'interprétation. L'auteur souligne le fait que le « travail d'intelligibilité des actions porte à la fois, et de façon liée, sur les activités et sur les significations que les acteurs leur accordent ».

Il termine en précisant les nombreuses transitions – pas toujours conscientes – qui s'opèrent entre l'une et l'autre sémantique et, à partir d'exemples, montre la portée sociale de tels glissements.

Alain Gras et G. Dubet s'interrogent sur les apprentissages par simulations, ils se positionnent comme « des penseurs critiques de ce mode de formation ». Les simulateurs seraient un outil pour « penser le monde tel qu'il est et le reproduire à volonté pour former des futurs usagers

des techniques ou expérimenter des situations sans prendre de risque. Ils présentent une enquête sociologique menée dans les milieux des contrôleurs aériens, des pilotes de lignes et de la sécurité routière. Certes, le tout virtuel ne remplace pas le tout social, le contexte est exclu de la simulation. Ils observent que la temporalité, notamment, est tout autre avec le simulateur. L'épreuve du réel du temps et de la contingence manque au simulateur. Même les tentatives américaines de pallier ce problème en considérant le temps dans la simulation ne restituent pas le temps vécu en vol. L'indétermination et la contingence qui sont les caractéristiques du réel échappent à la simulation. C'est pourquoi, elle constitue plutôt un outil de formation pour ceux qui connaissent déjà le « terrain ».

Y. Clot analyse les problèmes posés par « les démarches qui considèrent l'élaboration et la formalisation de l'expérience professionnelle comme moyen de formation ». Il cherche à préciser dans quelle mesure l'analyse du travail peut constituer un acte de formation. Il montre que c'est essentiellement « en s'attachant à devenir un instrument de transformation de l'expérience » qu'elle y parvient.

Y. Clot est amené à distinguer les approches cognitives de la relation entre analyse du travail et formation des approches subjectives qui cherchent à favoriser la mobilisation des acteurs. Il critique les premières en ce qu'elles supposent que les activités sont « toutes prêtes », dans l'attente d'une explicitation. Les secondes font selon lui l'impasse sur la « vie de l'expérience professionnelle ». Il explore une troisième voie qui consiste à considérer la formation elle-même comme un travail de transformation de l'expérience, l'analyse du travail en tant que formation.

Les deux derniers chapitres abordent le thème de l'ouvrage en confrontant différentes conceptions de l'éducation et de la formation en tant que rapportées à des cultures distinctes.

Ainsi, W. Hörner compare l'éducation française et l'éducation allemande. Il montre qu'en Allemagne, l'opposition établie par les sciences de l'esprit et les sciences de la nature au XIX^e siècle a produit une culture académique imprégnée d'attitude spéculative, intuitionniste et anti-expérimentale. Ce qui est susceptible d'expliquer que la pédagogie allemande serait toujours liée à l'herméneutique et à la théologie alors qu'en France, l'influence des sciences humaines et sociales empiriques et expérimentales est patente. L'auteur illustre ensuite les deux modèles de formation en prenant comme objet de référence le baccalauréat français et l'Abitur. La centralisation de l'enseignement français est opposée à la décentralisation allemande. Ainsi, les élèves allemands sont préparés par leur enseignant à un examen qu'il conçoit, ce qui n'est pas le cas en France. Le choix de disciplines spé-

cialisées est davantage laissé aux étudiants allemands que français. En fait, ce sont les conceptions de culture générale qui s'opposent derrière ces modèles distincts. La préparation de l'abi bac diplôme qui juxtapose les deux entrées montre que les distinctions sont loin de s'estomper. Néanmoins, l'auteur termine en apportant quelque nuance à ces propos et en montrant qu'il faut poursuivre l'analyse comparative et ne pas se limiter à pointer des dichotomies qui existent mais qui sont, ça et là, dépassées.

Le dernier chapitre de l'ouvrage porte sur l'article de D.-G. Tremblay et D. Rolland. Il s'agit de l'analyse des manières de réaliser et de penser la formation continue au Japon, en Suède et au Canada. Pour ces auteurs, il faut comparer les systèmes nationaux en fonction de la part de la distribution des responsabilités et des coûts entre l'individu, l'entreprise et l'état et leur incidence sur le marché du travail. Si, au Japon, la polyvalence au travail et les capacités « sociales » et compétences spécifiques sont au cœur du processus de formation continue, en Suède, celle-ci constitue un sujet d'intérêt public. Salarié à long terme dans une entreprise, le Japonais partage la responsabilité de la prise en charge de sa formation avec son patron. En Suède, c'est l'engagement de l'État qui est premier et qui vise des compétences générales. Au Québec l'initiative doit venir des entreprises et se limite parfois à des apprentissages sur le tas. Au Québec le modèle se rapproche de celui des États-Unis en termes d'intervention de l'État ou de développement des compétences. Dans les trois cas le processus de développement des compétences est pensé très différemment. Les auteurs concluent en soulignant l'imbrication des manières de penser la formation et l'éducation dans le cadre institutionnel de chacune de ces sociétés.

En conclusion, nous observons que la confrontation singulière entre des textes d'horizons et de disciplines très différents fait émerger des voies nouvelles pour penser et mettre en œuvre l'éducation et la formation.

Éliane Rothier-Bautzer
Université de Caen

MOSCONI (Nicole), BEILLEROT (Jacky), BLANCHARD-LAVILLE (Claudine). – **Formes et formations du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan, 2000. – 317 p.

Avec *Formes et formations du rapport au savoir*, Nicole Mosconi, Jacky Beillerot et Claudine Blanchard-Laville signent le troisième livre collectif de l'équipe du CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation) de Paris X-Nanterre. Approfondissant recherches et

réflexions sur les savoirs et le rapport au savoir dans une double perspective clinique et socio-historique, cet ouvrage se situe dans le prolongement du livre « Pour une clinique du rapport au savoir ». Il a été organisé, par l'équipe « Savoirs et Rapport au savoir », en quatre parties.

La première partie présente une nouvelle contribution à l'élaboration théorique des savoirs et du rapport au savoir dans une perspective anthropologique.

Une démarche intéressante de définition et d'explicitation des notions de savoir et de rapport au savoir introduit cette partie ; démarche fort utile pour stabiliser des termes souvent utilisés quelque peu approximativement. Jacky Beillerot mène une réflexion sur les distinctions et liens entre savoir et connaissance, entre acte et action, entre savoirs et actes, entre savoirs et pratiques. Il fait également référence à deux auteurs, M. Authier et G. Mendel, afin d'approfondir les caractères organisateurs des savoirs. Dans le souci de mieux comprendre les conditions de l'apprentissage, l'auteur introduit la notion d'*archi-savoir*, identifiant un pré-savoir à tout accès au savoir ou à toute acquisition de savoir, dans une perspective de circularité et non de linéarité. *L'archi-savoir* ne serait donc pas « tout savoir de base ou tout savoir qui produit un nouveau savoir, mais ce qui se sélectionne pour une nouvelle acquisition (...). Le sujet ne mobilise pas tous ses savoirs à tous les instants (...), on peut estimer une faculté de tri, de simplification. » On peut ainsi s'interroger sur la part d'affectivité et d'inconscient à l'œuvre dans toute action.

En effet, derrière le savoir, il y a un sujet, qui pour apprendre met en œuvre une logique, des processus, qui relèvent aussi bien d'une conscience que d'un inconscient. L'auteur souligne ainsi la notion de rapport au savoir, un savoir qu'il définit comme un récit qui est à la fois histoire, illusions et imaginaire. Rejetant l'idée d'un rapport au savoir comme distanciation de soi, Jacky Beillerot prône un rapport intime au savoir par la notion de désir, traduisant le rôle incontournable de l'inconscient. Pour lui, le rapport au savoir dépasse « une machinerie cognitive et stratégique » mais est « une donnée intérieure, vécue, psychique », intégrant non seulement un passé mais une projection, un avenir.

La réflexion se poursuit dans une perspective anthropologique. Nicole Mosconi s'interroge sur une théorie du sujet, puisqu'il n'existe pas de rapport au savoir sans sujet et pas de théorie du rapport au savoir sans théorie du sujet. Dépasant la théorie sociologique du sujet de Bernard Charlot, l'auteur va intégrer une dimension psychologique, prenant en compte tout ce qui échappe à la conscience du sujet et qui pourtant joue un rôle prépon-

dérant, un psychisme se distinguant du biologique et du social, notamment au niveau des savoirs et de son rapport au savoir. Se situant dans un cadre d'une théorie du sujet à référence psychanalytique, elle va distinguer deux étapes premières du rapport au savoir pour élaborer une théorie du rapport au savoir en se basant sur le livre de G. Mendel (*L'acte est une aventure*). La première, « familiale », est la période de pré-scolarisation au sein de la famille ou d'institutions de garde de jeunes enfants, où l'enfant apprend sans obligation et contrainte. Dès lors, l'enfant établira un rapport au savoir basé sur son propre désir de savoir, son propre plaisir. La seconde, « sociale », caractérise la scolarisation de l'enfant, où un savoir social lui est imposé. Cette dernière étape va entraîner une transformation du rapport au savoir, voire conflictuelle, pour accéder aux savoirs culturels de la société, qui ne constituent pas des savoirs extérieurs à l'enfant mais sont aussi création de lui-même.

Cette contribution insiste sur la nécessité d'une approche pluridisciplinaire dans l'étude de la complexité des savoirs et du rapport au savoir, rapport au savoir faisant intervenir des processus individuels et collectifs, des processus sociaux, institutionnels, économiques, culturels, historiques et psychologiques, des processus conscients et inconscients, marqués par la présence de conflits intérieurs et sociaux.

Les trois autres parties du livre sont à caractère empirique et la notion de rapport au savoir est mise à l'épreuve sur le terrain, dans trois champs spécifiques : les pratiques enseignantes, la formation des adultes et enfin la biographie et l'autobiographie.

Concernant les pratiques enseignantes, les auteurs ont étudié le rapport au savoir mathématique ou informatique d'enseignants du primaire ou du secondaire. Dans un premier texte, Pierre Berdot, Claudine Blanchard-Laville et Alain Bronner s'intéressent à des enseignants de mathématiques de collèges et lycées mettant en avant des « conflits internes à propos de leur rapport au savoir ». En effet, les réformes des programmes viennent rompre l'équilibre de leur soi professionnel, en écartant de ce fait des savoirs ancrés dans leur savoir mathématique. Cela est ressenti plus ou moins violemment par les enseignants selon la façon dont ils s'adaptent à ce changement. Ils se sentent attaqués et maltraités par l'institution. Les auteurs utilisent le terme de « traumatisme institutionnel » et proposent l'idée d'une généalogie des traumatismes.

Dans un second texte, Françoise Hatchuel mène une recherche sur le rapport au savoir mathématique d'enseignants animant des ateliers destinés à initier les élèves à la recherche mathématique, en collaboration avec un

mathématicien. L'auteur fait ressortir une différenciation dans l'investissement des enseignants par rapport à leur histoire personnelle face à la recherche mathématique. Ce texte offre un certain nombre d'ouvertures et de pistes de réflexion qui mériteront d'être approfondies.

Jean-Luc Rinaudo, à travers le troisième texte, interroge le rapport au savoir informatique des enseignants du primaire. Déclinant les mythes de Prométhée et Pygmalion qui forgent la littérature scientifique sur l'informatique, il va ensuite procéder à une étude clinique du discours d'une enseignante analysant ce que l'informatique évoque pour elle. Ce texte constitue une réflexion importante et actuelle, dans la mesure où l'informatique s'intègre grandement dans la société, le rapport à l'informatique pouvant même être considéré « comme une forme d'inscription sociale du rapport au savoir ».

Concernant la formation des adultes, Philippe Carré, dans un premier texte, développe la notion de rapport au savoir dans la formation continue, illustrant une mutation dans le rapport au savoir, d'une société d'abord « pédagogique » ou « éducative », puis « cognitive ». Et aujourd'hui, on assiste à un nouveau rapport au savoir, où le sujet de l'apprendre n'est plus sujet de formation. L'auteur introduit la notion d'« apprenance », qu'il va définir et expliquer, privilégiant constamment une triple approche, théorique, pratique et éthique, pour l'analyse et l'étude de cette nouvelle notion.

Françoise Laot, auteur du second texte, s'intéresse au conflit CUCES-INFA à Nancy, à travers le rapport au savoir. Elle s'interroge sur l'existence d'un rapport au savoir collectif, qui serait à l'origine des oppositions entre les groupes, en montrant les aspects fantasmatiques, imaginaires et affectifs.

Enfin, la partie empirique se termine sur la biographie et l'autobiographie, ce qui donne place à trois derniers textes.

Tout d'abord, Jacky Beillerot étudie *La vie de Galilée* de Bertolt Brecht, qui rend compte de l'histoire de la révolution intellectuelle du XVI^e siècle en Europe, pendant laquelle on assiste à une transformation du rapport au savoir d'une civilisation.

Le second texte, écrit par Claude Poulette, s'intéresse aux relations entre rapport au savoir et autobiographie au travers des textes autobiographiques de Jean-Paul Sartre. L'auteur montre ici la place importante des processus d'identification et de désidentification dans la structuration du rapport au savoir et l'entreprise de l'écriture.

Enfin, Jacky Beillerot clôt cet ouvrage par un texte intitulé « Savoirs et plaisirs », cherchant à dépasser l'étude

des dimensions cognitives, épistémiques, historiques et culturelles pour accéder à la complexité du rapport au savoir. Tout à la fois essai, ouverture et pistes de réflexion, ce texte conclusif s'intéresse à la subjectivité et à l'affectivité de la personnalité. L'auteur opère à des liens forts entre fantasmes, sensualité, jouissance, plaisirs, désirs, érotisme et savoirs ; liens qu'il illustre au travers de la lecture, des livres et des bibliothèques.

Nous terminerons en soulignant l'intérêt de ce travail articulant réflexions théoriques et recherches empiriques autour des formes et formations des savoirs et du rapport au savoir. Ce livre constitue une réelle avancée pour ces concepts actuellement fortement mobilisés par la recherche en éducation et ouvre de nouvelles pistes tant au niveau théorique qu'empirique.

Nous regretterons simplement que seuls quelques textes soient accompagnés d'une bibliographie. Une bibliographie générale à la fin de l'ouvrage aurait été fort utile, et aurait permis d'approfondir les questionnements suscités par les diverses contributions.

Mais notons que cette équipe propose une bibliographie résonnée sur le rapport au savoir, remise à jour périodiquement, sur le site Web de leur Centre de Recherche à l'Université de Paris X.

Caroline PILOT
GPE-CREFI
Université de Toulouse II - Le Mirail

PEYRONIE (Henri). – **Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation.** Paris : L'Harmattan, 2000. – 189 p. – (Éducation formation travaux et thèses).

Cet ouvrage est issu d'une note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Il s'agit d'un travail universitaire et Henri Peyronie débute l'ouvrage en s'interrogeant sur la nature même du travail à produire. Sur la forme, il s'agit d'une production d'écrits universitaires qui doit s'inscrire dans des normes d'écriture, mais l'habilitation à diriger des recherches est de création récente : les normes ne sont donc pas encore stabilisées, ce qui laisse une marge d'initiative à l'enseignant-chercheur qui va ainsi participer dans sa situation d'écriture à leur processus de construction.

Henri Peyronie a, pour sa part, choisi d'inclure, dans son document de soutenance, des écrits qui ne sont pas uniquement des publications de recherche, à savoir des écrits relatifs à son parcours de carrière et à son itinéraire personnel. Ils permettent d'observer et de comprendre son cheminement intellectuel et de donner du sens et de la

cohérence à son itinéraire d'écriture, de réflexion, d'implication et d'engagement. Ce choix nous paraît particulièrement opportun et adapté à une discipline telle que les sciences de l'éducation dans le champ de laquelle l'inscription de la réflexion est rarement issue d'un parcours universitaire mais plus souvent d'un parcours professionnel.

Henri Peyronie souligne une autre difficulté de ce travail, qui réside dans la définition même de l'objet d'analyse : il s'agit de l'auteur de la note de synthèse lui-même. Cela nécessite un travail de décentration et de distanciation critique de l'auteur par rapport à lui-même pour analyser son propre discours et éviter les pièges de l'autobiographie. Henri Peyronie va donc privilégier une vision dialectique de son propre parcours en confrontant plusieurs interprétations possibles pour celui-ci et en ayant recours à plusieurs niveaux d'analyse liés aux différents éléments du contexte de son itinéraire.

En cela cette description constitue un modèle de construction d'une identité de chercheur dont l'appréhension peut présenter un intérêt fort pour des professionnels de l'éducation qui, à un moment donné de leur parcours, souhaiteraient s'engager dans un travail de réflexion et orienter leur itinéraire professionnel vers celui de chercheur ou d'enseignant-chercheur.

L'analyse par Henri Peyronie de son parcours professionnel et personnel constitue également une analyse critique de l'évolution de sa réflexion épistémologique qui le conduira de la philosophie aux sciences humaines. Dans son cheminement de recherche et de transformation d'identité professionnelle, il va découvrir et utiliser d'autres outils d'intelligibilisation du contexte que ceux de la philosophie. Ce choix permet de donner du sens à son parcours, de mieux comprendre son itinéraire et de modéliser d'une certaine façon un itinéraire de chercheur en sciences de l'éducation qui n'ancre pas sa réflexion sur des écrits de type universitaire mais sur une observation de son contexte professionnel et une formalisation de cette observation par l'écrit.

Au plan institutionnel, Henri Peyronie critique l'obligation qui est faite d'accomplir un cursus complet à partir de la licence quelles que soient les compétences antérieures acquises (comme l'agrégation de philosophie dans son cas). Elle est fondée sur une représentation dichotomique avec d'un côté les sciences de l'éducation qui sont considérées comme étant les seules détentrices du corpus de connaissances scientifiques en pédagogie et en éducation, et d'un autre côté les autres disciplines (dont la philosophie dans ce cas) qui sont considérées comme totalement ignorantes des questions relatives à ce domaine. Même si ces obligations ont perduré et perdurent peut-être encore

dans un nombre important d'universités, il ne faut peut-être pas y voir simplement une ambition hégémonique quant à l'appropriation de domaines conceptuels mais aussi la nécessité pour une discipline encore jeune de dessiner les contours, sans cesse en évolution, de son champ de connaissances.

Une autre critique de l'auteur vis-à-vis de cette logique porte sur le risque de déconsidérer, au niveau des représentations, l'enseignant par rapport au chercheur qui détient seul les connaissances scientifiques relatives à l'éducation et à la formation. Cette critique qui porte sur la détention des « savoirs savants », tout à fait juste par ailleurs, n'est peut-être pas spécifique aux sciences de l'éducation mais peut être transposée à d'autres disciplines.

Henri Peyronie critique aussi les méthodologies utilisées jusque dans les années soixante-dix, voire quatre-vingt, par cette discipline qui privilégie, tant au niveau des concepts, de l'épistémologie que de la méthodologie, la psychologie expérimentale et la psychologie du développement. Les protocoles expérimentaux induits sont de type laboratoire, et par là même très réducteurs par rapport aux situations éducatives. On peut souscrire au point de vue de l'auteur quant à la prégnance de la psychologie expérimentale et de la psychologie du développement sur les sciences de l'éducation à cette époque, qui était souvent liée à la discipline d'origine des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. On doit cependant modérer la tendance au rejet de ces champs disciplinaires et des méthodologies afférentes car une des richesses des sciences de l'éducation est de se situer à un carrefour de disciplines, et de pouvoir ainsi regarder un objet de recherche sous différents angles, de l'étudier dans différents champs, à différents niveaux. Il n'apparaît pas opportun de privilégier systématiquement et presque exclusivement la sociologie ou l'anthropologie, comme le suggère l'auteur, quand d'autres champs disciplinaires, par exemple issus de la psychologie, peuvent apporter un éclairage complémentaire.

Si l'on recense les thématiques de recherche que l'auteur a abordées dans son itinéraire : les inégalités et l'échec scolaire, le mouvement de l'école moderne, l'identité des enseignants susceptibles de faire réussir l'école en milieu populaire, ou encore l'analyse des traces de la scolarité des classes Freinet chez d'anciens élèves, on observe un va et vient entre les engagements personnels de l'auteur, son parcours professionnel en tant que formateur d'instituteurs, et son cheminement de chercheur comme, par exemple, dans les actions de formation qu'il met en place pour les enseignants et qui découlent de sa recherche. Ce point est extrêmement intéressant à souli-

gner dans l'optique d'une modélisation telle que nous l'avons suggérée précédemment. Professionnellement il est important pour un formateur d'entrer dans une dynamique de recherche qui peut être réinvestie non seulement au niveau méthodologique mais également au niveau du choix des thèmes de formations dispensées. Ce va-et-vient a, à ce moment-là, des répercussions sur les enseignants qui sont formés et qui vont pouvoir, à travers ce filtre, être initiés aux méthodologies de la recherche mais aussi aux résultats les plus récents de la recherche.

Un autre champ de réflexion d'Henri Peyronie porte sur les rapports entre l'école et le monde du travail et en particulier sur les différents types de stages en entreprise qui se sont succédé dans la formation initiale ou continue des enseignants et dont lui-même a bénéficié. C'est sur cette expérience mais aussi sur l'analyse des rapports de stagiaires qu'il a construit ses articles sur ce champ de réflexion. On peut regretter cependant qu'il n'y ait pas dans ce travail de recherche une étude plus empirique qui aurait pu compléter le questionnement, en particulier quant à l'atteinte d'objectifs fixés par ces stages, quant à l'écart entre les objectifs visés par ces types de stages et les objectifs atteints ou éventuellement atteints, et, également, quant au maintien de tels types de stages (pour les personnels d'encadrement par exemple actuellement). Ces stages qui ont toujours pour objectif une transformation d'identité professionnelle et qui sont souvent axés sur une stratégie d'acculturation restent-ils dans le domaine de l'incantation symbolique ? Ont-ils des effets sur le management (comme cela est recherché actuellement) ? Ont-ils permis, lors des stages d'enseignants, d'obtenir cette évolution de culture professionnelle ? Il est certain que ce sont tout autant de questions auxquelles il aurait été intéressant d'apporter une réponse en mettant en œuvre des méthodologies plus appropriées. L'analyse en aurait été d'autant enrichie.

Il n'en demeure pas moins que cet itinéraire de recherche tel qu'il est décrit par Henri Peyronie constitue un témoignage fort qui peut être mis à profit dans la construction d'une identité professionnelle de chercheur pour des professionnels de l'éducation, étant entendu que, comme le souligne l'auteur, et comme on peut en faire le constat en sciences de l'éducation, une majorité d'enseignants-chercheurs de cette discipline sont issus du monde professionnel et en particulier du monde de l'éducation. On a là une description et une analyse d'un cheminement avec le passage au statut de professionnel de l'éducation : enseignant, formateur, formateur de formateurs, avec des incursions dans le champ de la recherche, puis enseignant-chercheur. L'analyse critique de ce cheminement constitue en même temps un témoignage qui peut être d'un apport fondamental dans la construction

d'un modèle d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. Mais cette modélisation ne trouve son intérêt que dans le positionnement des sciences de l'éducation et l'analyse épistémologique de ses fondements. Les sciences de l'éducation tendent à se situer à l'opposé du modèle des sciences dures, tant au niveau des disciplines de références – avec une multiréférentialité pour les sciences de l'éducation versus une unicité de référence pour les sciences dures – qu'au niveau de l'identité du chercheur. On pourrait dire que les sciences de l'éducation apparaissent à la fois comme une science à part entière...mais aussi comme une science entièrement à part.

Pierre Rivano

GPE-CREFI/ Université de Toulouse-Le Mirail

TARDIF (Maurice), LESSARD (Claude). – **Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels.** Bruxelles : De Boeck Université, 1999. – 575 p.

Après avoir écrit plusieurs articles en commun ainsi qu'un ouvrage en 1996 portant sur l'histoire de la profession enseignante au Québec, Maurice Tardif et Claude Lessard réitèrent leur coopération pour se pencher cette fois-ci sur un sujet beaucoup plus vaste et complexe encore.

Ce livre imposant, préfacé par François Dubet, s'intéresse au travail des enseignants en termes de contraintes et de vécu quotidien. Il a pour objectif de décrire, comprendre et expliquer l'acte d'enseignement défini comme « composite ». Pour ce faire, les auteurs adoptent une démarche systémique (l'école est étudiée en termes d'espaces ordonnés, organisés, structurés, dans lesquels les enseignants disposent de ressources et de contraintes) et sociologique (l'enseignement est étudié comme une activité laborieuse se déroulant dans une organisation du travail au sein de laquelle les enseignants sont en interactions avec d'autres acteurs) tout en s'ancrant résolument dans l'empirie (les modèles théoriques sont délaissés afin de « se détacher des dangers de l'abstraction »).

Cent cinquante « entrevues » effectuées auprès d'enseignants et d'autres acteurs du système scolaire québécois constituent le corpus initial. De nombreuses variables sont analysées de manière fort précise : la confrontation directe aux élèves (définie comme l'activité essentielle de l'enseignement), la préparation et la planification des cours, le temps d'enseignement, la perception des enseignants sur leur charge de travail, la correction et l'évalua-

tion des travaux, la surveillance, les relations avec les parents d'élèves, avec les pairs et les différents partenaires, etc. La tâche est complexe, c'est pourquoi il convient de saluer le courage des chercheurs.

M. Tardif et C. Lessard restent toutefois peu précis sur les conditions exactes du recueil de données, ce qui constitue, assurément, une des limites de l'important travail présenté. Outre les cent cinquante interviews, il est question de « *matériaux analysés (...) qui constituent des données tirées d'observations des activités des enseignants (...)* » sans que soient données plus de précisions sur les modalités de ces observations...

L'approche est donc essentiellement descriptive. Pour reprendre les propos des deux chercheurs, les recherches réalisées pour l'ouvrage n'ont pas la prétention à être généralisables « *compte tenu qu'il s'agit de recherches qualitatives et ethnographiques* ». Les références à des études antérieures sont toutefois riches et nombreuses (plus de quatre cents ouvrages cités en bibliographie). Ces données proviennent de nombreuses recherches et enquêtes menées par différents organismes nord-américains et européens. Cette double perspective est très intéressante car peu présente en France. L'ouvrage apparaît alors peu à peu comme une synthèse des recherches antérieures menées dans le monde francophone et anglophone sur le sujet, plutôt qu'un travail heuristique original véritable.

Les matériaux utilisés sont empiriques et sont issus du système scolaire québécois en établissant des éléments de comparaison ou de similitude avec d'autres systèmes nord-américains et européens, nous l'avons dit. Toutefois, les exemples donnés se centrent essentiellement sur le système éducatif québécois. Cela ne constitue pas en soi un gros problème pour le lecteur français même si le travail enseignant au Québec peut parfois se différencier de celui pratiqué dans l'hexagone...

En effet, il est fait référence parfois à des acteurs ou des fonctions qui n'existent pas (ou peu) dans notre système national : les orthopédagogues, les commissaires, les comités d'école, les orienteurs, les employés de soutien, les psychoéducateurs, les ergothérapeutes, les physiothérapeutes, ... Un chapitre en fin d'ouvrage leur est consacré et explicite leurs tâches qui rejoignent parfois celles attribuées à certains acteurs du système éducatif français (les membres des réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté, les conseillers d'orientation psychologues par exemple). Fort justement, les auteurs expliquent comment l'extension de la scolarisation et la massification de l'école ont entraîné la multiplication de ces nouveaux professionnels, de ces nouveaux experts de l'éducation. Ces groupes de personnes créent de nouveaux territoires de

travail ou transforment les anciens (complexification du système) ; ils revendiquent des connaissances, des habiletés spécifiques et différentes des enseignants « *réguliers* » avec lesquels ils entretiennent des rapports de complémentarité, mais aussi de contrôle et de négociation (et donc parfois de conflits). L'architecture de l'exposé s'articule autour de trois grandes parties principales.

La première décrit le cadre organisationnel du travail enseignant. L'école est considérée comme unité d'analyse et l'étude de son organisation interne montre que ce qui la caractérise bien souvent est une division du travail par classes. Il est démontré que cette division structure le travail de manière « *cellulaire* » : les enseignants sont séparés les uns des autres et accomplissent une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres travailleurs. Les rapports déterminés avec et entre les différents acteurs (nommés agents) du système éducatif sont également abordés. Une des caractéristiques dans ce domaine est que l'enseignant est considéré comme responsable de l'ordre dans la classe et que son travail est centré sur des collectifs humains (l'enseignant est devant et avec un collectif d'élèves notamment).

Les conditions de travail au quotidien sont étudiées et montrent combien les finalités du travail des enseignants dans ce qui correspond aux premier et second degré en France sont contradictoires, combien l'école poursuit des fins non seulement générales et ambitieuses, mais aussi hétérogènes et parfois même potentiellement antinomiques. De nombreux exemples sont donnés, citons-en quelques-uns : le temps scolaire qui est découpé et planifié administrativement mais qui ne correspond pas forcément à la vitesse des apprentissages ; le fait qu'il convienne d'assurer le bien-être de tous, de veiller au respect des différences, de favoriser le succès de la masse des élèves, tout en valorisant les apprenants doués ; qu'il faille fonctionner selon le principe d'égalité et de coopération, tout en stimulant la compétition... Tout cela introduit des tensions et de nombreux « *dilemmes* » internes au travail enseignant pour reprendre les propos du titre. D'autres tensions et dilemmes seront également décrits dans les deux autres parties de l'ouvrage : tensions entre les aspects codifiés, arrêtés, bureaucratiques de l'enseignement et l'autonomie laissée aux maîtres dans l'exécution de leur mandat ; dilemme entre la mission d'instruction et une mission de socialisation ou d'éducation au sens large qui peut constituer parfois un sérieux problème lorsque les professeurs sont confrontés à des situations économiques, familiales, sociales et culturelles qui peuvent réduire à néant leurs efforts ; tension entre la collaboration idéale et l'isolement réel des enseignants... Alors bien sûr les professeurs trouvent leur tâche de plus en plus lourde et de plus en plus complexe, principalement depuis

les années 1980. Les auteurs expliquent ces représentations en évolution par des facteurs internes à l'école (bureaucratisation, diversification des « *clientèles* », insuffisances des ressources, inadéquations des politiques suivies) et externes (augmentation des attentes sociales, faible prestige de la profession, compressions budgétaires, problématique multiethnique). Paradoxalement toutefois, il est fait référence à une enquête du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991) qui affirme que 90 % des enseignants sont très satisfaits de leur travail. Alors que penser ? Des éléments de réponses seront donnés plus avant dans la deuxième partie lorsque les représentations des enseignants à propos des élèves seront étudiées : les relations établies avec les apprenants sont hétérogènes, elles ne sont pas uniformes et universelles, « *elles sont sources à la fois de satisfactions et d'épreuves* ».

La fin de cette première partie dégage les caractéristiques et les exigences induites par l'organisation de la tâche quotidienne des enseignants, notamment lors des interactions avec les élèves : la forte dimension interactionnelle de la tâche, nous l'avons vu, la capacité d'adapter rapidement les conduites de tous les élèves au programme d'action de l'enseignant, le caractère hautement normatif du travail du maître (« *enseigner, c'est imposer des valeurs et des normes* »), l'exigence d'une double centration sur le groupe et sur chaque élève, le rôle majeur joué par la structuration langagière et symbolique des situations, l'instabilité du travail avec les élèves (travail itératif, alternatif et successif).

La deuxième partie de l'ouvrage poursuit l'analyse du travail des enseignants en l'envisageant cette fois-ci sous l'angle de son processus interactif de réalisation : les objectifs poursuivis, les programmes établis et leur déclinaison au quotidien, les représentations des élèves, les interactions avec ces derniers. La façon dont les enseignants assument leur double mandat (éduquer et instruire, socialiser et former) est analysée pour arriver à un questionnement d'ores et déjà posé sur les buts de l'École par certains auteurs : vont-ils vers la reproduction fonction de sélection et d'exclusion des enfants de classes pauvres (C. Baudelot et R. Establet), ont-ils au contraire une fonction d'intégration et de spécialisation en transmettant à la fois une culture commune et des savoirs spécialisés correspondant à l'organisation fonctionnelle du marché du travail (E. Durkheim), ont-ils enfin une fonction productrice en contribuant à l'institutionnalisation de nouveaux rapports sociaux (A. Touraine) ? Une fois cet état de la question posé, il est précisé combien ces interrogations ont un impact sur le travail des enseignants qui se les approprient, les ajustent et les transforment en fonction des contraintes situationnelles durant les phases préactives, actives et postactives de l'enseignement. On

pourrait alors parler d'improvisation (F.V. Tochon), de bricolage (P. Perrenoud) ou de contextualisation (M. Bru).

La fin de ce développement étudie en quoi l'interaction est justement constitutive du travail enseignant et en quel sens elle marque aussi bien les technologies et les connaissances que la personnalité du travailleur enseignant. De fait, les deux auteurs québécois tentent de dépasser la description écologique de la classe réalisée par W. Doyle (multiplicité, immédiateté, rapidité, imprévisibilité, visibilité et historicité) pour réfléchir sur les fondements de ces catégories (explicités par le fait que les enseignants soient des « *travailleurs de l'interaction* »).

La dernière partie, tout en ayant pour but d'enrichir et d'étoffer les analyses précédentes, propose de considérer le travail enseignant comme un travail collectif. Les rapports entre les professeurs sont étudiés ainsi que ceux établis avec les différents acteurs du système aussi bien « dans » l'école qu'en « dehors ». Il est remarqué que l'enseignant est de moins en moins seul dans sa classe, et que peu à peu son environnement s'est complexifié et encombré comme cela a été précisé *supra* : les maîtres doivent parfois manœuvrer, négocier, et quelquefois lutter contre les différents acteurs en place. Toutefois l'analyse des propos recueillis permet de faire ressortir que les formes de collaboration recensées sont relativement minimales et qu'elles ne remettent pas en cause l'organisation cellulaire de l'enseignement repérée au début du livre.

L'intention initiale de l'ouvrage était double. Il s'agissait de resituer l'enseignement dans la problématique du travail en règle générale (l'enseignement vu comme une forme particulière de travail sur l'humain en se centrant sur l'activité, le statut et l'expérience) et de montrer en quoi l'interactivité est une spécificité de ce travail (l'enseignant se rapporte à son objet sous le mode fondamental de l'interaction humaine, du face-à-face avec autrui). L'analyse a étudié le processus du travail enseignant comme tout autre travail et a envisagé successivement ses buts, son objet, ses résultats, ses technologies et ses connaissances, ainsi que la place qu'y occupe l'enseignant, bien sûr.

Le pari est globalement gagné. L'enquête présentée ici, se caractérisant principalement par sa densité, atteint ses objectifs de description et de compréhension.

Laurent Talbot
GPE/CREFI
Université de Toulouse II - Le Mirail

TOZZI Michel (coord.). – **Diversifier les formes d'écriture philosophique.** – Montpellier : CNDP/CRDP Languedoc-Roussillon, 2000. – 193 p. – (Collection « Accompagner au lycée »).

L'enseignement de la philosophie s'est rarement prêté à des approches relevant du champ des sciences de l'éducation. Pour nombre de ses partisans, en effet, la philosophie est à soi-même sa pédagogie, puisqu'elle mène une réflexion radicale sur les conditions de possibilité du savoir. Elle n'a pas non plus à s'interroger sur le processus de sa transposition scolaire, puisque ceux qui l'enseignent sont traditionnellement considérés comme philosophaient devant et avec leurs élèves. De telles certitudes ont cependant été ébranlées par l'accès à la classe de terminale des « nouveaux lycéens » qui ont en particulier bien du mal à valider les exigences de la dissertation. Le mérite principal de *Diversifier les formes d'écriture philosophique* est sans doute de ne pas opposer une idéologie à une autre, mais de produire une véritable argumentation sur cette question sensible tout en proposant un nombre non négligeable d'expériences variées qui ouvrent la palette des pratiques d'écriture et ne perdent pas de vue la question de leur articulation avec la classe dissertation.

Dans la préface, Jean-Jacques Rosat, sans remettre en cause les vertus formatrices de la dissertation, présente l'hypothèse centrale du livre selon laquelle on peut apprendre à philosopher en pratiquant d'autres genres d'écriture. Se défendant de vouloir promouvoir une version « light » de l'enseignement philosophique, il se propose au contraire d'en restaurer toute la signification en permettant aux élèves d'acquérir, par des exercices variés, les capacités et habitudes intellectuelles simultanément exigées par la dissertation. Les difficultés actuelles à y faire réussir les lycéens tendent en effet, selon lui, à sacraliser un genre devenu indéfinissable et la liberté pédagogique des enseignants ne perd rien à inventer des formes qui le rendent plus maîtrisable. Il reste qu'il paraît très difficile de faire passer les élèves de l'expression à l'argumentation. Mais leur croyance dans l'« inspiration » a peut-être pour contrepartie, chez les enseignants, le fétichisme d'une écriture qui ignorerait les conditions mêmes de sa production.

Pour Michel Tozzi, les ateliers d'écriture philosophique (ATECPHI) laissent espérer des réponses au lancinant problème posé par les piètres performances des élèves au baccalauréat. Ils permettent en effet de ne pas l'enfermer dans le huis clos de la classe puisqu'ils concernent l'écrit comme pratique sociale dans le cas d'ateliers d'adultes, comme élément de formation lors de stages d'enseignants, comme pratique scolaire, avec la mise en

place de dispositifs préparant à la dissertation. Ne se focalisant plus sur une forme unique, ces ateliers investissent toute la gamme des écritures mobilisables (l'aphorisme, la lettre, l'écrit après discussion ou entretien d'explicitation, le dialogue, le journal, la fable, le mythe, le conte, le poème, l'incise...) pour faire droit à la conviction qu'on n'apprend à philosopher qu'en se confrontant par l'écrit à autrui.

De ce point de vue, Nicole Grataloup ouvre des voies particulièrement prometteuses tant pour la réflexion que pour l'action. Les pratiques qu'elle propose (comme les réponses épistolaires aux auteurs ou le « voyage dans les îles » que constituent les formes discursives répertoriées dans des textes philosophiques) s'enracinent en effet dans une fine analyse du rapport plus ou moins « gelé » que les élèves entretiennent avec la langue et qu'il s'agit, dans beaucoup de cas, d'aider à modifier. Il importe notamment de ne pas les conforter dans un rapport aux textes où ils puiseraient des listes raisonnées de connecteurs logiques et de pensées prêtes à l'emploi, mais de les faire écrire avec eux et contre eux dans une intertextualité qui constitue la garantie d'une réflexion sortant d'elle-même pour mieux se trouver.

Ce livre pourra paraître quelque peu disparate, car les pratiques d'écriture qu'il propose ne procèdent pas d'un projet initial commun. On peut cependant les classer en deux groupes, selon qu'elles concernent essentiellement les exercices scolaires (N. Grataloup, D. Paquet, E. Schilling) ou qu'elles englobent des expériences moins circonscrites au monde de l'école (F. Carraud, M.-F. Chevrier, Y. Dragoev, G. Guilpain, M. Tozzi). Par ailleurs, si certaines contributions tentent de théoriser les pratiques qu'elles présentent, d'autres s'apparentent davantage au compte rendu d'expérience. Parmi celles-ci, quelques-unes paraissent donner dans une certaine facilité, car elles proposent des productions encore très proches du journal intime ou de l'oracle sans laisser entrevoir quels dispositifs particuliers pourraient autoriser un réel travail du concept. Mais elles s'inscrivent dans une démarche générale de recherche qui, compte tenu du manque cruel de travaux sur l'enseignement de la philosophie, est une œuvre de pionniers dont on aurait mauvaise grâce à récuser a priori tel ou tel élément. L'exhaustivité fait partie de l'honnêteté de cette entreprise qui crée un appel d'air pour d'autres travaux sur ce thème et dont l'audace théorique et pratique ne peut que forcer le respect.

Patrick Rayou
INRP

ZAFFRAN (Joël). – **Les collégiens, l'école et le temps libre**. Paris : La Découverte et Syros, Alternatives sociales, 2000. – 143 p.

La recherche de Joël Zaffran s'inscrit dans le genre désormais reconnu des sociologies qui s'intéressent aux rapports établis par les élèves entre l'institution scolaire et les autres instances de socialisation. Son originalité est sans doute d'aborder ce thème par l'angle du temps « libéré » par l'école. Car, si cette dernière occupe la majeure partie de la journée des collégiens et régule aussi largement les activités extrascolaires, elle laisse un temps que les adolescents investissent selon des modalités différentes. Ils modulent alors, sans cependant les annihiler, les effets stricts de leur appartenance sociale sur leur réussite scolaire. L'école, en effet, ne prend plus aujourd'hui en charge la totalité des temps sociaux des adolescents que sont l'activité intellectuelle, le loisir, le sport et les trajets.

Pendant, quoique moins prescriptive, elle fixe toujours les positions hiérarchiques et étend de ce fait son influence bien au-delà de ses murs. L'adolescent reçoit alors la charge de constituer son identité en reliant les « îlots » de socialisation que constituent les exigences scolaires et ses besoins personnels. C'est en particulier le cas avec le temps libre qui garantira une socialisation d'autant plus cohérente que les loisirs qui l'occupent seront en connivence avec l'ordre scolaire. Le temps libre est, en fait, pour une large part, un temps « semi-scolaire » au sein duquel les élèves peuvent, soit choisir des activités qui améliorent et renforcent les manières d'apprendre, soit préférer des pratiques qui les affranchissent des contraintes familiales et scolaires. Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses d'une continuité de l'emprise de l'ordre scolaire dans l'espace et le temps qui ne sont pas consacrés à l'étude proprement dite, l'auteur a enquêté auprès d'adolescents fréquentant deux collèges d'enseignement public (dont l'un classé en ZEP) de la région bordelaise, à l'aide d'un questionnaire et d'entretiens.

L'enquête met en évidence la présence ou l'absence d'un certain nombre de corrélations qui permettent en effet de voir dans le temps libéré par le collège des moments tout à fait importants de rapprochement ou d'éloignement de l'« éthos scolaire ». C'est ainsi, par exemple, que si les élèves de l'échantillon passent, lors d'un jour de semaine ordinaire, environ dix heures de leur temps à l'école, le rythme de la journée obéit largement à des règles familiales qui ménagent plus ou moins la disponibilité des collégiens pour l'étude. Il faut en effet négocier l'heure et demie (en moyenne) consacrée aux devoirs ou le moment de se mettre au lit. Dans ce dernier cas, le résultat des tractations ne semble pas en rapport direct

avec l'origine sociale, puisqu'il apparaît que l'heure du coucher recule surtout en fonction de l'âge et de la capacité des adolescents à imposer leur propre définition des modèles de conduite.

Les collégiens ont surtout en commun l'aspiration à dégager ce dont on les prive le plus, c'est-à-dire un « temps pour soi » qui signifie surtout un temps à passer « entre soi ». Dans la communauté des pairs, largement ouverte au jeu et à la discussion, les adolescents cherchent une situation de relative indépendance dans laquelle ils expriment une authenticité appuyée sur les relations amicales. Mais une telle quête peut se décliner très différemment. Les filles, en « traçant » dans les artères commerçantes du centre ville, optent plus facilement pour un « nomadisme urbain » qui leur permet d'échapper au contrôle du quartier construit par les relations masculines. Les garçons paraissent plus investis dans le quartier, avec le risque de conforter, dans une fuite vers l'« ici et maintenant », l'éloignement vis-à-vis de l'ordre scolaire dans lequel certains se trouvent déjà. Il apparaît en effet que les « bons élèves » profitent du temps de la demi-pension pour choisir des activités (chorale, théâtre...) proches des exigences scolaires, tandis que les autres sont plus enclins à choisir des activités qui maintiennent à distance l'ordre scolaire. C'est, pour beaucoup de ces derniers, la seule possibilité d'affirmer une liberté, étant entendu que plus aucun collégien ne peut aujourd'hui choisir de se rendre ou pas à l'école.

L'approche de Joël Zaffran, par son originalité même, laisse cependant un peu sur sa faim. Elle veut sans doute trop embrasser en évoquant, dans un volume tout de même assez restreint, les questions de la réussite scolaire, de la gestion de leur temps libre par les adolescents ainsi que celle de l'organisation de leurs loisirs. Or, non seulement ces différentes considérations ne se raccordent pas toujours de façon évidente, mais chacune d'entre elles mériterait d'être creusée davantage. D'un point de vue de sociologie de l'éducation « classique », on aimerait, par exemple, que la recherche entre dans une analyse plus fine des médiations par lesquelles, au cœur du temps libéré par le collège, se construisent les affinités ou les distances prises avec la culture scolaire. Or l'auteur se laisse parfois emporter par des considérations générales sur le monde de l'adolescence (les critères d'amitié des filles, les préférences des jeunes en matière d'habituel individuel ou collectif, la façon dont les collégiens de ZEP sont perçus et perçoivent les autres, etc.) qui tendent à lui faire perdre de vue l'horizon proprement scolaire. D'un point de vue méthodologique, la mise en évidence de hiérarchies établies entre diverses activités par les collégiens ou la quantification de ces dernières permettent seulement de postuler de façon assez allusive l'idée d'une correspon-

dance entre certaines formes de loisir et les exigences scolaires. Une plus grande prise en compte du matériau qualitatif des entretiens permettrait sans doute au lecteur de se faire une idée plus précise des catégories à partir desquelles les collégiens s'affilient aux normes de l'école ou en desserrent l'étreinte.

Il reste que cette recherche conduit à une salutaire prise de conscience de l'importance de la forme scolaire et de la « païdéia » invisible au sein de laquelle se creusent les inégalités. Du côté des loisirs, elle attire aussi l'attention sur le paradoxe inhérent à certaines politiques municipales qui voudraient remédier indirectement aux difficultés scolaires de certains adolescents en leur proposant des formes d'activité dont le trop grand encadrement ne

fait que les éloigner davantage d'une éthique de la maîtrise de soi fortement appelée par l'école. Surtout, le choix d'analyser les institutions de socialisation à partir des représentations et de l'activité propres des collégiens présente, malgré l'inconvénient signalé de dilution de l'objet de recherche, un grand intérêt : il peut alimenter utilement un débat souvent biaisé entre catégories de professionnels de l'école et du loisir qui tendent à considérer chacun leur champ de compétence comme autonome par rapport à l'autre.

Patrick Rayou
INRP

La revue a reçu

- Annali dell'istruzione**, Numero speciale 1-2 « Stati Generali », décembre 2001. – 310 p.
- BARBIER (René) (coord.), PINEAU (Gaston) (coord.). – **Les eaux écoformatrices**. Paris : L'Harmattan, 2001. – 349 p. – (Écologie et formation).
- BLANCHARD-LAVILLE (Claudine). – **Les enseignants entre plaisir et souffrance**. – Paris : PUF, 2001. – 324 p. (Raisons éducatives).
- BOUTAN (Pierre) (dir.), MARTEL (Philippe) (dir.), ROQUES (Georges) (dir.). – **Enseigner la Région**. Paris : L'Harmattan, 2001. – 359 p. – (Logiques Politiques).
- CARRÉ (Philippe). – **De la motivation à la formation**. Paris : L'Harmattan, 2001. – 211 p. – (Savoir et Formation)
- Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle et VERGNOUX (Alain), PEYRONIE (Henri) (éds). – **Le sens de l'école et la démocratie**. – Berne : Peter Lang, 2001. – 328 p.
- CHAUMIER (Jacques). – **Les techniques documentaires** (9^e édition mise à jour). – Paris : PUF, 2001. – 128 p. – (Que sais-je ; n° 1419).
- CLOTTE (Jean). – **La préhistoire expliquée à mes petits-enfants**. Paris : Seuil, 2002. – 62 p.
- COTTEREAU (Dominique). – **Formation entre terre et mer. Alternance écoformatrice**. Paris : L'Harmattan, 2001. – 166 p. – (Écologie et formation).
- DE CONINCK (Frédéric). – **L'homme flexible et ses appartenances**. Paris : L'Harmattan, 2001. – 173 p. – (Logiques Sociales).
- ERNY (Pierre). – **Essai sur l'éducation en Afrique Noire**. Paris : L'Harmattan, 2001. – 351 p.
- FIOUX (Paule). – **Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue**. Paris : Karthala ; Saint-Denis-de-la-Réunion : Université de La Réunion, 2001. – 242 p.
- KERLAN (Alain), DEVELAY (Michel), LEGRAND (Louis), FAVEY (Éric). – **Quelle école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement**. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2001. – 188 p.
- KOHLER-BALLY (Patricia). – **Mobilité et plurilinguisme. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue**. Fribourg (Suisse) : Éditions Universitaires, 2001. – 175 p.
- GUIGUE (Michèle). – **Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire**. – Paris : L'Harmattan, 2001. – (Savoir et formation).
- GUISGAND (Philippe), TRIBALAT (Thierry). – **Danser au lycée**. Paris : L'Harmattan, 2001. – 192 p.
- HOFSTETTER (Rita), SCHNEUWLY (Bernard) (Éd.). – **Sciences de l'éducation XIX^e-XX^e siècle : entre champs professionnels et champs disciplinaires**. Berne : Peter Lang, 2002. – 536 p. – (Exploration ; Éducation : histoire et pensée).
- HOUSSAYE (Jean). – **Professeurs et élèves : les bons et les mauvais élèves**. Issy-les-Moulineaux : ESF. – 171 p. – (Pédagogies).
- KELLY (Michael), ELLIOT (Imelda), LARS (Fant). – **Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education**. – Berne : Peter Lang. – 217 p. – (Transversales ; Langues, sociétés, cultures et apprentissages, vol. 2).
- LABARRE (Albert). – **Histoire du livre**. – Paris : PUF, 2001. – 128 p. – (Que sais-je ? n° 620).
- LETHIERRY (Hugues) (Dir.). – **Potentialités de l'humour. Vers la « géoformation »** / préf. de Gaston Mialaret. – Paris : L'Harmattan, 2001. – 135 p.
- MIGEOT-ALVARADO (Judith) et MONTCLAIR (Florent). – **Enseignement et démocratie. La démocratisation de l'enseignement en France et en Europe : Hommage à Louis Legrand**. Paris ; Besançon : CNDP ; CRDP, 2001. – 331 p. – (Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation).
- PELPEL (Patrice), TROGER (Vincent). – **Histoire de l'enseignement technique** (Préf. de Claude

- Lelièvre). – Paris : L'Harmattan, 2001. – 315 p. + postface. – (Histoire et mémoire de la formation).
- PESLOUAN (Dominique de) (dir.). – **Pratiques de l'écrit en maternelle**. – Paris : ESF, 2001. – 126 p. – (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- Profesion docente. **Revista ibero americana de educacion**, n° 26, janvier-avril 2001. – 257 p.
- PIOLAT (Annie). – **La prise de notes**. – Paris : PUF, 2001. – 128 p. – (Que sais-je ? n° 3630).
- SMADJA (Isabelle). – **Harry Potter, les raisons d'un succès**. Paris : PUF, 2001. – 132 p. – (Sociologie d'aujourd'hui).
- TAPERNOUX (Patrick). – **Les Enseignants du « Privé ». Tribu catholique ?** – Paris : Anthropos / Economica, 2001. – 274 p.
- Vie rurale et formation (2001), – **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 34, n° 3, 134 p.

Pierre Pastré – Work analysis inside “didactique professionnelle”. p. 9

Professional didactics aim at analysing work duties in order to gain competences.

This approach’s origins lay in the gathering of two trends : work psychology (Faverge, Leplat) underlined the cognitive side that exists in every work. Developmental psychology (Piaget, Vygotski, Vergnaud) insists upon the conceptualisation’s role in action. This article offers a few examples of work analysis on professional didactics, highlighting two aspects. The aim is to reveal pragmatic concepts which are real action organisers, in the way that they enable actors to diagnose the situation in which they find themselves. In fact this analysis can only be done by studying further than the work that was given (the task) : it is only by analysing the actors’ activity that we can spot the situation’s conceptual structure, or more precisely the representation that they make of it.

Paul Olry – Time for activity of “on the job learning”. p. 19

The “on the job training” seems for everyone, a natural part of the working activity. People would be able to change their point of view to perform the product target and in the same time the goals of training. This article shows that workers have to play with the time constraints to create by themselves a learning situation. We call “tempo” this capacity to catch in the course of the job, an opportunity to learn. From examples taken in the field of the training within industry, we suggest that this tempo depends on personal involvement in the changing of the activity.

Michel Sonntag – Action plan to be able to represent the interpretation of professional activities analysis. p. 29

The action plan has two advantages : it helps to explain the interpretation that each professional has of his own activity and also allows to produce action models. It stands out from speech by its short all-encompassing global character and also because it provides the foundation for increased communication and discussion about professional activity. The action plan will not be able to represent the complexity of meaning that each professional attributes to his practice and may wish to express. However, it is well adapted to the representation of the idea that professionals have of the progression of their activity from start to finish and also to the presentation of interconnected semantic networks. It also shows links between the professionals and the situation in which they act.

Eliane Rothier-Bautzer – Evolution of health care language : from fighting against illness to collaborating with the patient. p. 39

The dominance of chronic diseases, from AIDS to diabetes, is forcing the health care profession to redirect the orientation of its professionals more towards “care” than “cure”. This article analyzes why and how the sector is reorganizing the relationships among its professionals as well as with

the patient himself. However, the various medical education programs create a barrier to this transformation since they are based on a classic "positivistic" model, which does not consider that the patient can play a role in his own recovery.

Nathalie Gal-Petitfaux, Jacques Saury – Analysis of professional action in P.E. and sports in the perspective of anthropological cognitive approach. p. 51

This paper presents an approach of teachers and coaches' practice in physical education and sport settings, from a cognitive anthropology perspective. The main theoretical and methodological assumptions are presented, and illustrated with two empirical studies, in physical education and sport coaching. The professional practice is viewed both as a situated action and as a meaningful experience from the practitioner point of view. It is analysed according to the principle of the "primacy of the intrinsic description". This analysis reveals the archetypal meaningful structures of teachers' and coaches' action, and offers practitioners some ways to change their professional situations.

Marc Bru – Teaching practices : researchers deserving to be developed. p. 63

Taking in consideration researches concerning the most efficient practices, mainly heuristic researches as well as those which tend to work on the transformation of practices or the analysis of practices in teachers training, one can conclude that any approach is in keeping with a special connection to practice. Such a relationship gives possibilities of complementary but not superposable knowledge and it seems important to identify its limits. The communication between those different approaches should enable to progress in a scientific project whose aim is not an enthusiastic empiricism and whose prospect is to consolidate the basis of the teaching practice's theoretical models.

Stefania Casalfiore – Structuring teachers' daily activity in the classroom : towards a situated action analysis. p. 73

More than 3600 teachers were administered a rating-scale instrument to assess the importance of three structuring variables (classroom order, matter to teach, and students commitment or motivation vis-à-vis the school task) regarding five dimensions of their classroom activity. The underlying questions were about the articulation between these dimensions and about the importance of the three above mentioned variables in structuring them. Two main dimensions emerge from the analysis. The variables that contribute most to their respective structuration are different. The results are interpreted within a situated action framework.

Marguerite Altet – A research approach of teaching practice : multianalysis. p. 83

Our research on teaching practice considered as school based actions, interactions and transactions focus on two particular problematics : on one side an attempt to characterize, valid variables allowing to explore the internal organization of teaching practice, and on the other side the multidisciplinary approach of a particular teaching practice to account for the structuring of various dimensions at stake in the situation and for the collaboration of actors developing a balanced construction.

- Jean Donnay, Evelyne Charlier, Karine Dejean* – Some specificities of research devoted to educational practice. p. 93
- The aim of this paper is to present some guidelines describing the practical experience of a professional researcher creating knowledge for the education with teachers as partners. Following the critical stages of the process of research such as : the demand analysis, the access to practices, the data collection, the description and the analysis of practices, the theorizing etc., this paper attempts to point out the positions of the actors and particularly that of the researcher. This kind of action-research considers the practitioner to be “cocreator” of knowledge, to be a “subject” and not an “object” of research. This means researcher and practitioner have to negotiate “a cocreation contract” in which each partner may follow his/her project of knowledge creation in a common action-research project.
- Jean-François Marcel* – The concept of contextualisation : an implement for the study of teaching practices. p. 101
- The concept of contextualisation proposes to focus the study of teaching practices on interaction between acting teacher and the contexts of their accomplishment, defending the necessity to take in consideration a twofold distinction in reading, a reading of the “context for the teacher” articulated with a reading of the “context for the researcher”.
- This article develops an illustration of the use of this concept in a research bearing on the “differential” between preparation and accomplishment (in geography in cycle II). It presents profiles of teaching practices amalgamating different levels of results processed with multivariuous analysis. These profiles allow to pass beyond the ordinary juxtaposition of informations and to articulate them among themselves so as to lead to the explanation of teaching practices.
- Jean-Jacques Maurice, Eric Allègre* - Temporal invariance of teaching practical experience : time given to students to look for into problem solving. p. 113
- Some teachers were observed in primary schools while they were giving their students problems to resolve. The phase consisting in looking for into problem solving, individually or collectively by the students, shows a particular temporal feature. The results indicate that time given by the teacher to students to look for into problem solving is mathematically linked to the total time necessary to resolve the problem. The whole duration of problem solving varies highly but, whatever it is, time given to students to look for into problem solving is proportional to that whole duration. In other words, the duration of this phase mathematically depends on the whole duration of the problem. None of the observed teachers is aware of that temporal invariance, a model (relative temporal invariance) was the only way to point out this phenomenon, which cannot be observed on isolated situations or detected through practitioners verbal reports.
- Roland Goigoux* -Analysing the work of teaching how to read : a monograph. p. 123
- This monograph which is devoted to a first year infants’ class teacher describes some of the know-how which could be the basis of her vocational expertise, particularly the accuracy and regularity of how she guides her pupils’ cognitive work in the field of written words identification. The study is based on two complementary methodologies : self-confrontation talks during which the teacher, who is confronted to the image of her teaching work, reveals the intentions leading her work and didactic analysis enabling to account for her vocational schemes.

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie
en 2001 par ordre alphabétique d'auteurs

ARTICLES

<i>Martine Alcorta</i> – Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Marguerite Altet, Michel Fabre, Patrick Rayou</i> – Une fac à construire. Sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. .	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Felicity Armstrong</i> – Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Gilles Baillat</i> – De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle . .	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Stephen Ball, Jackie Davies, Miriam David, Diane Reay</i> – Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Georges-Louis Baron, Éric Bruillard</i> – Une didactique de l'informatique ?	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Stéphane Beaud, Michel Pialoux</i> – Les bacs pro à l'université. Récit d'une impasse	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Pascal Bouchard</i> – Le journaliste et les sciences de l'éducation . . .	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Raymond Bourdoncle</i> – La carte de la pensée et le champ du débat	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Régine Boyer, Charles Coridian, Valérie Erlich</i> – L'entrée dans la vie étudiante : socialisation et apprentissage	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Flavio Brayner</i> – « Littérisation » de la pédagogie et « pédagogisation » de la littérature : simples notes sur Philippe Meirieu et Jorge Larrosa	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Monique Chaumon, René Chaumon</i> – L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Michel Chauvière, Dominique Fablet</i> – L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Marcel Crahay, Geneviève Hyndryckx, Martine Lebe</i> – Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Jean-Pierre Croisy</i> – Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Erica De Vries</i> – Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ?	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001

<i>Marie Duru-Bellat</i> – Politiques éducatives et analyse des inégalités : de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Yves Dutercoq</i> – Des parents entre absence et consommation	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Christiane Étévé</i> – De la communication scientifique aux « sciences du transfert »	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Marie-Françoise Fave-Bonnet, Nicole Clerc</i> – Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants, 35 ans de recherches	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Georges Felouzis</i> – Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Jean-Claude Forquin</i> – La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Jean-Claude Forquin</i> – Notes critiques publiées dans la <i>Revue française de pédagogie</i>	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Jean-Claude Forquin</i> – Principaux travaux et publications (1969-2001)	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Charles Gardou, Michel Develay</i> – Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Rachel Gasparini</i> – Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Daniel Hameline</i> – <i>In memoriam</i> Michaël Huberman	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Jean Hassenforder</i> – Recherche et communication	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Viviane Isambert-Jamati</i> – Pédagogie et sociologie chez Jean-Claude Forquin	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Jean-Pierre Jarousse, Christine Leroy-Audoïn</i> – Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ?	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Jean-Pierre Jarousse, Christophe Michaut</i> – Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Denis Kambouchner, Philippe Meirieu</i> – Débat : Denis Kambouchner/Philippe Meirieu	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Alain Kerlan</i> – À quoi pensent les pédagogues ? La pensée pédagogique au miroir des philosophes	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Bernard Lahire</i> – La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Gabriel Langouët</i> – L'école française évolue mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Martin Lawn</i> – Présent et avenir de la recherche pédagogique dans la réforme des systèmes éducatifs : le cas de l'Angleterre	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Jean-Marc Lesain-Delabarre</i> – L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Jean-Louis Martinand</i> – Introduction (Table ronde : la place de la recherche pédagogique dans la réforme des systèmes éducatifs)	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Danielle Maurice</i> – Réussir la première année à l'université. La transition secondaire/université : le Projet Boussole	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Sylvette Maury</i> – Didactique des mathématiques et psychologie cognitive : Un regard comparatif sur trois approches psychologiques .	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Philippe Meirieu</i> – Allocution d'ouverture	N° 135, avril-mai-juin 2001

<i>Jean-Sébastien Morvan</i> – Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'Éducation spécialisée	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Antonio Novoa</i> – Commentaires sur la place de la recherche pédagogique.	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Eric Plaisance, Charles Gardou</i> – Présentation.	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Eirick Prairat</i> – L'éthique éducative : entre déontologisme et conséquentialisme.	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Patrick Rayou</i> – Entrer, étudier, réussir à l'université	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Pierre Rivano, Marc Bru</i> – Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité ?	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>André Robert</i> – La <i>Revue française de pédagogie</i> au miroir de ses grands acteurs	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>André Robert, Christiane Étévé</i> – Présentation générale des Actes du colloque.	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Françoise Ropé</i> – Sociologie du curriculum et didactique du français en France	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Bernard Sarrazy</i> – Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement.	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Marie-Geneviève Séré, Corinne Merini</i> – Le module <i>Projet Professionnel</i> : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Régine Sirota</i> – La note de synthèse, un instrument de structuration de la sociologie de l'éducation	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Michel Soënard</i> – L'École entre sociologie, culture, et philosophie : la chance de la pédagogie	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Laurent Tremel</i> – Les jeux vidéo : un ensemble à déconstruire, des pratiques à analyser	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Marie-Pierre Trinquier, Joël Clanet</i> – Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité ?	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Georges Vigarello</i> – Les recherches de Jean-Claude Forquin : actualité et influences	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Philippe Vitale</i> – La sociologie au risque des manuels : l'exemple des manuels en classe de seconde Sciences Économiques et Sociales	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Michael Young</i> – Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative ». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999)	N° 135, avril-mai-juin 2001

NOTES DE SYNTHÈSE

<i>Séraphin Alava, Marc Romainville</i> – Les étudiants et les pratiques d'études, entre socialisation et cognition	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>Elisabeth Bautier</i> – Pratiques langagières et scolarisation	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>Marie Duru-Bellat, Denis Meuret</i> – Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>Greta Pelgrims-Ducrey</i> – Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes	N° 134, janv.-fév.-mars 2001

NOTES CRITIQUES

<i>B. Albero</i> – L'autoformation en contexte institutionnel (J. Dumazedier)	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>D. Armstrong</i> – Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Educational Needs (N. Bélanger)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>J.-M. Barbier, O. Galatanu (dir.)</i> – Signification, sens, formation (R. Malet)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>C. Barré-De Miniac</i> – Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques (C. Fabre-Cols)	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>A. Baudrit</i> – Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones (M.-F. Fave-Bonnet)	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>M. Chauvière, É. Plaisance</i> – L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ? (M. Vial)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>V. Cicchelli</i> – La conquête de l'autonomie : parents et jeunes adultes face aux études (L. Tremel)	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>M. Crahay</i> – L'école peut-elle être juste et efficace ? (M. Duru-Bellat)	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>J.-L. Derouet (dir.)</i> – L'école dans plusieurs mondes (M. Develay) . .	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>J.-C. Filloux</i> – Champ pédagogique et psychanalyse (J. Ardoino) . . .	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>C. Gardou</i> – Connaître le handicap, reconnaître la personne (D. Combrouze)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>M. Gather Thurler</i> – Innover au cœur de l'établissement scolaire (C. Pratoussy)	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>L. Gavarini, F. Petitot</i> – La fabrique de l'enfant maltraité : Un nouveau regard sur l'enfant et la famille (D. Ottavi)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>J.-M. Gillig</i> – Intégrer l'enfant handicapé à l'école (A. Vérillon)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>C. Grignon, L. Gruel</i> – La vie étudiante (C. Coridian)	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>J. Guichard, J.-L. Martinand</i> – Médiatique des sciences (G. Rumelhard)	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>J.-J. Guillarmé, D. Luciani</i> – La réussite de l'élève en difficulté (A. Hirt)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>F. Hatchuel</i> – Apprendre à aimer les mathématiques (J. Nimier)	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>L'Interactivité au service de l'apprentissage</i> . Revue des sciences de l'éducation (M. Linard)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>P. Joutard, C. Thélot</i> – Réussir l'École. Pour une politique éducative (J.-C. Forquin)	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>P. Laderrière</i> – L'enseignement : une réforme impossible ? Analyse comparée (D. Meuret)	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>B. Lahire</i> – L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates (A.-M. Chartier)	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>D. Meuret (Éd.)</i> – La justice du système éducatif (J.-C. Forquin)	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>A. Mingat, B. Suchaut.</i> – Les systèmes éducatifs africains (R. Lallez)	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>C. Musselin.</i> – La longue marche des universités françaises (J.-P. Jallade)	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>G. Neyrand</i> – L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance (O. Baudelot)	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>M. Pagoni-Andréani</i> – Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique (F. Jacquet-Francillon)	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>B. Poinssac</i> – L'image éducatrice ? (A. Biancheri)	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>B. Poucet</i> – Enseigner la philosophie (H. Terral)	N° 135, avril-mai-juin 2001
<i>S. Rayna, F. Dajez</i> – Formation, petite enfance et partenariat (G. Brougère)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>Y. Reuter</i> – La description. Des théories à l'enseignement apprentissage (C. Tauveron)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001

<i>M. Romainville</i> – L'échec dans l'université de masse (C. Michaut) . . .	N° 136, juil.-août-sept. 2001
<i>C. Roncin (en collab. avec P. Vayer)</i> – Psychologie des activités corporelles (L.-M. Villerbu)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>F. Ropé, G. Brucy</i> – Suffit-il de scolariser ? (V. Isambert-Jamati) . . .	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>A. Thiercé</i> – Histoire de l'adolescence (1850-1914) (C. Grasser) . . .	N° 137, oct.-nov.-déc. 2001
<i>L. Thomas</i> – Handicapés ou non, ils jouent ensemble. Pratiques d'intégration en centres de loisirs (A. Marcellini)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>A. Vasquez, I. Martinez</i> – Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord (P. Boumard)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001
<i>M. Vial, J. Plaisance, H.-J. Sticker</i> – Enfants sourds, enfants aveugles au début du XX ^e siècle (N. Bélanger)	N° 134, janv.-fév.-mars 2001

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}
Etablissement (s'il y a lieu)
N° Rue
Localité Commune distributive
Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)
N° Rue
Localité Commune distributive
Code postal

Cachet de l'établissement :

Date
Signature

TARIFS

jusqu'au 31 juillet 2002

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	50 €	327,98 F
Corse	50 €	327,98 F
DOM	49,51 €	324,76 F
Guyane, TOM	48,97 €	321,22 F
Etranger	60 €	393,57 F
Prix de vente au numéro	15 €	98,39 F

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79
Abonnements : 01.46.34.90.81
Rédaction : 01.46.34.91.61

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP.**
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Colloque – Inscription – Appel à contributions

Quelles pratiques de la philosophie à l'école et dans la cité ?

Colloque ouvert aux
enseignants du 1^{er} et 2nd degré
– toute discipline – ainsi qu'aux
associations et services éducatifs et culturels

les 22 et 23 mai 2002

à Rennes

CRDP de Bretagne

*De nouvelles pratiques philosophiques émergent dans l'enseignement primaire et secondaire.
Comment peuvent-elles concourir à la résolution des problématiques de l'action éducative d'aujourd'hui ?*

Proposition de contribution, inscription, renseignements :

Marie-françoise Larroque

CRDP de Bretagne – 92, rue d'Antrain – BP158 – 35003 Rennes cedex

Tél. 02 23 21 77 19

marie-francoise.larroque@ac-rennes.fr

<http://www.ac-rennes.fr/crdp/temp/philo>

Comité de pilotage :

- Alain Berestetsky, directeur de la « Fondation 93 » ;
- Oscar Brenifier, docteur en philosophie, directeur de collection ;
- Pablo Carrión, chargé de projet à la « Fondation 93 » ;
- Jean-François Chazerans, professeur de philosophie, CRDP de Poitiers ;
- Jean-Pierre Gabrielli, directeur du CRDP de Bretagne ;
- Jean-Charles Pettier, professeur à l'IUFM, docteur NR en Sciences de l'Éducation ;
- Yves Picard, responsable de l'édition au CRDP de Bretagne ;
- Michel Tozzi, professeur des universités (Montpellier).