

La double lecture des pratiques d'enseignement : une illustration convaincante d'une recherche « ancrée »

Suzanne Vincent

Université Laval et Geirso

Martine Quesnel

Université du Québec à Montréal et Geirso

Résumé

Le texte de Gwénaél Lefeuvre intitulé *L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action* présenté dans la présente édition de la revue nous semble intéressant du point de vue de la perspective qu'il endosse, bien que ses liens avec les représentations sociales soient inapparents (si ce n'est une brève allusion pour désigner une référence aux études sur le sujet). Néanmoins, nous esquissons un bref commentaire en raison de l'intérêt qu'il suscite chez nous, commentaire portant sur l'intention de recherche, sur son objet ainsi que sur certains choix théoriques et méthodologiques.

Le texte de Gwénaél Lefeuvre intitulé *L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action* présenté dans la présente édition de la revue nous semble intéressant du point de vue de la perspective qu'il endosse, bien que ses liens avec les représentations sociales soient inapparents (si ce n'est une brève allusion pour désigner une référence aux études sur le sujet). Néanmoins, nous esquissons un bref commentaire en raison de l'intérêt qu'il suscite chez nous, commentaire portant sur l'intention de recherche, sur son objet ainsi que sur certains choix théoriques et méthodologiques.

D'abord, ce texte donne à voir qu'une nouvelle génération de chercheurs en éducation présente une sensibilité intellectuelle affinée qui les conduit à réhabiliter la voix des enseignants et des enseignantes oeuvrant au sein des classes, et ainsi à considérer que l'éclairage qu'ils apportent à propos de leur agir professionnel rend d'autant crédible leur propre démarche de recherche. Ensuite, il montre que la prise en compte de cette valeur ajoutée que constitue la considération des discours de ces acteurs dans une étude sur les pratiques permet aux chercheurs d'accroître leur propre légitimité en tant qu'observateurs extérieurs de la pratique, les interprétations formulées étant basées sur le recours à des méthodes et à des outils croisés, ce qui valide d'autant le regard critique porté.

L'à-propos du projet ou de l'objet de recherche présenté par l'auteur, lequel est axé rappelons-le sur *la description, la compréhension et l'explication du fonctionnement et de l'organisation des pratiques professionnelles des*

enseignants du primaire, se passe de commentaire additionnel à la suite de ce qui vient d'être dit, tellement il répond d'une pertinence sociale et éducative, l'École en tant que communauté de pratiques et l'activité qui y est engagée au sein des classes ayant besoin d'être éclairées selon de multiples entrées en y associant les acteurs mêmes de la profession. Si l'ambition de l'auteur est généreuse ainsi que le laisse paraître le propos, ce dernier nous rassure par rapport à l'ampleur du terrain qu'il se propose d'examiner, le circonscrivant à *l'influence du contexte de l'école primaire via les pratiques collectives formelles et informelles des enseignants exercées auprès d'élèves « dits » en difficulté scolaire*, ce qui en fait un projet ancré et réaliste. La notion de 'contexte' nous semble toutefois utilisée fréquemment dans le texte pour traiter de référents conceptuels différents, telle une série de poupées russes, sans que des précautions ne soient prises pour montrer le sens des emboîtements effectués entre les différentes acceptions (on parle de contexte de l'école primaire, de contexte d'actualisation et de contexte socio-historique, vocables qui englobent eux-mêmes d'autres types de contextes : institutionnel, spatial et temporel, social et matériel). Doit-on voir des liens entre ces vocables et si oui lesquels ?

L'orientation théorique présentée dans la deuxième section fait référence à divers aspects évocateurs de l'épistémologie de référence retenue, servant ainsi de toile de fond pour camper le discours sur les pratiques éducatives ; ainsi en est-il des propos relatant les diverses nécessités auxquelles l'auteur fait allusion :

nécessité de distinguer les processus d'enseignement et d'apprentissage, ... d'éviter de réduire le processus d'enseignement à une entreprise rationnelle, ... de prendre en compte la variabilité et la contextualisation des pratiques et ... de détecter les processus organisateurs de telles pratiques. Il serait intéressant que l'auteur se réfère ici à la perspective développée par Doise au regard des principes organisateurs des éléments constitutifs des représentations sociales. Avant de présenter sa propre définition de la pratique éducative, celui-ci nous met toutefois en garde contre la tentation de réduire les pratiques à une simple visée de planification de l'enseignement, ce qui est conforme au rejet d'un modèle instrumentalisé et rationnel dont il nous a entretenu précédemment, ou encore à une entreprise de valorisation de la situation de classe *in vivo* sans égard pour les événements collatéraux qui se produisent (les réactions de l'enseignant ou des élèves par rapport à ce qui se vit, ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après, etc.). Une telle mise en garde de la part de l'auteur à l'effet d'éviter le piège de privilégier ces éléments en tant que processus organisateurs exclusifs nous semble appropriée, voire nécessaire, la complexité participant de la définition même de l'intervention éducative. Toutefois, la transition dans le texte pour nous amener vers sa propre définition, pièce de résistance de la section, n'est pas assurée de manière satisfaisante de sorte que le lecteur ne saisit pas l'ancrage des choix d'éléments retenus au-delà de leur seule présentation. Comment justifie-t-il un tel choix (ceux-là et non d'autres ? trois ou quatre) ? Encore là, quelle dynamique convient-il d'instaurer entre ces éléments (ordonnancement ou non de ces éléments, liens fonctionnels, importance relative, etc.) ? La définition présentée est-elle inédite pour fonder de tels choix (comme on peut être porté à le penser vu l'usage du Je dans « *Je définirais la pratique ...* »), ou est-elle « inspirée » ou dégagée d'optiques d'autres chercheurs, auquel cas l'appareil critique devrait être plus imposant que l'unique référence mentionnée ? Même si le lecteur peut entrevoir des liens entre ces éléments, il n'arrive pas très bien à délimiter ce qu'il en est, mais aussi ce qui est de l'ordre de la contribution de l'auteur de ce qui relève des recherches existantes, si tel est le cas.

Les orientations méthodologiques sont explicites et fondées, cohérentes avec les choix épistémologiques présents dans les deux premières sections. Encore là, la question des

éléments s'impose de nouveau dès le début de la section, d'autant qu'ils sont présentés dans un ordre différent, ce qui soulève la question sur la teneur des liens fonctionnels entre eux. Pour ce qui est du principe qui préside à l'orientation méthodologique, le choix d'effectuer une double lecture de l'action constitue une illustration convaincante de ce qu'est une recherche « ancrée ». La valeur du projet se situe là, à notre avis. Les visées de la double lecture sont décrites clairement en trois volets, les deux premiers permettant de structurer le troisième (décrire les relations et covariations entre les modalités d'action pédagogique et didactique pour dégager la stabilité et la variabilité des modalités d'action observées dans le temps ; comprendre les raisons d'agir des enseignants afin d'inférer la stabilité et la variabilité des catégories de rationalité qui orientent leur action en situation de classe ; expliquer les processus qui contribuent à produire la stabilisation et la variation des modalités d'action observées et des types de rationalité déclarées). Nous soulignons la prudence manifestée par l'auteur de remplacer la typologie de Pareto 'actions logiques' et 'actions non logiques' (critiquée d'ailleurs par Boudon dans *La Logique du social*) bien que le choix des termes *actions conscientisées* et *actions non conscientisées* soient loin, selon nous, de lever toutes les ambiguïtés. Il aurait été intéressant que l'auteur explicite davantage ce qu'il entend par ces notions, tout comme il aurait été utile qu'il développe davantage son propos au regard de la « non hiérarchisation » de la lecture effectuée, au-delà de la seule référence à la notion wébérienne de 'compréhension mutuelle'.

Nous ne saurions clore ce commentaire sans appeler de nouveau l'auteur à réfléchir sur les liens qu'il pourrait tisser dans sa recherche avec les représentations sociales, liens qu'il ne nous a pas été donné de décoder. Le projet présenté laisse toutefois place à des possibilités en ce sens, d'autant qu'il s'avise de recueillir des discours d'enseignants au regard de leurs raisons d'agir. La suite des travaux nous intéresse donc vivement.