

L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action

Gwénaél Lefeuvre (g.lefeuvre@voila.fr)

GPE-CREFI

Université de Toulouse Le Mirail,
5 Allées Antonio-Machado
31000 Toulouse France

Résumé

Dans le cadre de cet article, nous proposons une orientation épistémologique (et méthodologique) pour décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous partons tout d'abord du postulat que la pratique d'enseignement, au temps « t », est une configuration de modalités d'action qui n'est pas organisée de manière aléatoire. Ensuite, nous partons également du postulat que l'organisation de cette configuration d'action n'est ni réductible à la planification, ni à la situation « ici et maintenant ». La pratique d'enseignement est organisée par quatre processus organisateurs que sont les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, la configuration de ses actes, le contexte d'actualisation et le contexte sociohistorique. Pour rendre opératoire l'identification de ces processus organisateurs (plus ou moins importants selon les situations d'enseignement étudiées), nous proposons d'effectuer une double lecture (non hiérarchisée) des contextes de l'action enseignante : une lecture intrinsèque privilégiant l'analyse de l'action à partir de la sphère cognitive et affective de l'acteur-enseignant (les déclarations sur les pratiques) et une lecture extrinsèque privilégiant le regard de l'observateur.

Mots clés

Pratiques enseignantes ; processus organisateurs ; lecture de l'action.

Introduction

Dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation, je m'intéresse aux pratiques enseignantes à l'école primaire. Plus précisément, je tente de décrire, de comprendre et d'expliquer le fonctionnement et l'organisation des pratiques professionnelles des enseignants du primaire au quotidien, dans et hors de classe. Dès lors, la question suivante s'impose : comment rendre compte des pratiques réalisées par les enseignants de manière « objective », c'est-à-dire dégagées du sens commun ? En d'autres termes, quels peuvent être les outils, méthodes et concepts qui me permettront de construire une connaissance « scientifique » des pratiques enseignantes.

L'accès « direct » à la réalité des pratiques d'enseignement est impossible. Même si je postule que celle-ci existe indépendamment de moi, je ne peux y avoir accès que de manière « indirecte », à travers un système d'interprétation. Ce dernier me permet d'obtenir des informations sur les pratiques enseignantes

réalisées. Bien entendu, ces informations ne sont pas neutres. Elles sont inférées à partir de mes sens, qui eux mêmes sont guidés et orientés à travers un filtre cognitif et affectif qui peut varier dans le temps et selon ma position dans l'espace social et épistémique du champ scientifique.

Ainsi, pour construire une connaissance des pratiques d'enseignement, il est nécessaire de choisir le meilleur accès « indirect » en respectant les critères de rationalité partagés par la communauté scientifique. Pour Bayer (1985), il peut exister une science de l'enseignement ayant ses propres systèmes de concepts, de méthodes et d'outils pouvant faire l'objet de critiques rationnelles avec des critères scientifiques stables et majoritairement partagés (critères de validité interne et externe). C'est dans ce sens que je souhaite, dans cet article, présenter une orientation théorique et méthodologique qui a pour objectif l'intelligibilité des pratiques enseignantes. Pour ce faire, je définirai dans un premier temps le cadre théorique de la pratique d'enseignement puis j'entamerai dans un deuxième temps une réflexion méthodologique sur la manière

d'accéder aux pratiques enseignantes réalisées. Cette réflexion propose, au niveau opératoire, de privilégier une double lecture non hiérarchisée de l'action enseignante : une lecture du contexte d'enseignement par l'observateur puis une lecture du contexte par l'enseignant lui-même.

1. Orientation théorique

En m'appuyant sur les travaux de Bru, je définirai la pratique d'enseignement comme la réalisation d'une configuration d'actions didactiques et pédagogiques au temps « t » auxquelles les élèves sont confrontés. Cette définition de la pratique d'enseignement s'appuie sur les caractéristiques suivantes :

- le processus d'enseignement se distingue clairement du processus d'apprentissage. Tout en ayant une interaction réciproque, ces processus ont une autonomie de fonctionnement relative. Lorsque l'enseignant organise, en partie, les conditions (sociales, cognitives, relationnelles, institutionnelles, temporelles, spatiales, etc.) auxquelles les élèves sont confrontés, rien ne permet de prédire à coup sûr qu'elles provoqueront des apprentissages scolaires chez ces élèves. Il n'existe donc pas une relation linéaire et univoque entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage.

- Le processus d'enseignement ne se réduit pas à une typologie d'enseignement (enseignement frontal, directif, souple, etc.) ou à une méthode rationnelle. La notion de configuration d'actions se substitue à celle de méthode, configuration dont on peut étudier les variations dans le temps.

Tel que l'ont montré certains auteurs (Crahay, 1986 ; Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert, 1994), les configurations d'action de la pratique d'enseignement sont variables dans le temps chez plusieurs et même enseignants (variabilité inter et intra-individuelle). Ceci s'explique, entre autres, par le fait que ces configurations ne sont pas indépendantes des contextes avec lesquels elles interagissent (sociaux, historiques, temporels, relationnels, etc.) ; elles se construisent dans et par ces contextes agissants (Bru, 2003).

Si je postule que la variabilité des configurations d'action de la pratique d'enseignement n'est pas agencée de façon aléatoire, il est nécessaire d'identifier leurs processus organisateurs. La planification ou la situation « ici et maintenant » sont par exemple des processus organisateurs potentiels de la pratique d'enseignement.

Néanmoins, je montrerai ultérieurement qu'ils ne sont pas les seuls. Il serait en effet réducteur de considérer la pratique d'enseignement comme seulement l'exécution d'un plan stratégique élaboré, en dehors du contexte d'enseignement, par l'enseignant. A l'inverse, il serait également limité de considérer la pratique d'enseignement comme seulement une configuration d'actions influencée par des stimuli environnementaux immédiats.

1.1 La pratique réalisée par l'enseignant ne se réduit ni à la planification....

L'activité de planification est une activité de décision (Riff et Durand, 1993) qui se met en œuvre hors de la classe, dans des contextes différents de ceux de la situation d'interaction avec les élèves. Certains auteurs (Gautier et al, 1997) dissocient dans la pratique d'enseignement les phases pré-actives, phases de la préparation de l'activité d'enseignement en dehors de la situation de classe, des phases interactives, phases de l'activité d'enseignement en situation de classe.

L'activité de planification de la tâche d'enseignement a pour fonction, entre autres, d'anticiper et de guider les actions à venir²⁰ en situation de classe. Elle participe ainsi à influencer le champ des possibles de l'action de l'enseignant in situ. Néanmoins, elle ne le détermine pas complètement. En effet, l'activité d'enseignement ne peut se réduire à l'exécution d'un plan établi préalablement. L'enseignant n'est pas un décideur souverain, conscient de tous ses actes, qui anticiperait toutes les conséquences de ses actions in situ. La classe est un univers matériel et symbolique incertain et non totalement transparent pour l'enseignant (Lessard et Tardif, 1999). Cet univers influence la mobilisation des ressources cognitives et affectives de l'enseignant sans que ce dernier en ait forcément une conscience explicite. Dans ce cadre, Maurice (1996b) a montré que l'enseignant avait un réel pouvoir d'anticipation sur les résultats de ses élèves par rapport à une tâche prescrite mais ne pouvait anticiper les procédures cognitives mises en œuvre par ces

²⁰ Je ne prends pas en compte les travaux qui montrent que l'enseignant anticipe ses actions en situation d'interaction avec les élèves. Dans ce cadre, je ne parlerai pas de planification de l'action mais plutôt d'anticipation en actes.

derniers. Les processus d'apprentissage des élèves formeraient ainsi une zone d'incertitude que l'enseignant ne peut « contrôler » et maîtriser totalement. Dans le même sens, Clark et Peterson (1986)²¹ ont montré que 25% seulement des verbalisations des enseignants en situation de classe renvoient à des décisions conscientes, où l'enseignant, face à un problème, choisit raisonnablement des alternatives d'action possibles. On peut se poser la question sur les 75% restant. Que représentent ces 75 % d'interactions verbales qui ne sont pas générées par des décisions conscientisées par l'enseignant en situation ? Selon Durand (1996) la complexité de la situation d'enseignement influencerait l'enseignant à s'appuyer plutôt sur des routines d'action lui permettant de se dégager du contenu et de centrer son attention et son énergie cognitive sur les phénomènes imprévisibles de la tâche. Dans ce cadre, l'auteur indique que plus l'enseignant est expérimenté, plus ses décisions en acte sont moins réfléchies et envisagées successivement. Un certain nombre d'autres travaux (Samurçay et Vergnaud, 2000 ; Maurice, 1996a, 1996b ; Perrenoud, 2000) montrent dans ce sens que l'enseignant est muni de connaissances opératoires (schèmes de perception, d'évaluation et d'action), non conscientisées, construites au fil de son exercice professionnel.

Réduire la pratique d'enseignement à une planification de l'action c'est prendre en compte l'activité enseignante comme exclusivement une activité calculatrice, rationnelle, méthodique et stratégique. La pratique d'enseignement est une configuration d'actions dont la planification préalable est un des organisateurs, mais pas le seul. Nous verrons ci-dessous que d'autres types de processus organisateurs, telle que la situation entre autres, participent à organiser la pratique d'enseignement au temps « t ».

1.2 ni à la situation ici et maintenant

La situation d'enseignement peut se référer à une scène sociale où des acteurs interagissent (l'enseignant et les élèves). Ces derniers, à partir de leurs ressources cognitives et affectives, définissent des situations d'action immédiate en donnant sens à leurs actes et à ceux des autres (Piette, 1996). Au fur et à mesure de l'année

scolaire, des ajustements mutuels s'établissent entre les acteurs de la classe (élèves et enseignant). Ces ajustements constitueront dans le temps des codes et normes sociales (plus ou moins stables) de perception, d'interaction et d'évaluation des situations. Néanmoins, si je me réfère à une perspective situationniste, ces normes relationnelles sont toujours en suspens et soumises à modification par les élèves et l'enseignant selon la présence d'événements immédiats en situation d'enseignement.

La pratique d'enseignement, au quotidien, est influencée par la signification que donne l'enseignant aux événements imprévus de la classe. Il suffit pour cela d'observer une classe lorsqu'il se met à neiger ou bien lorsque la directrice intervient subitement pour comprendre que l'enseignant doit redéfinir la situation d'interaction avec les élèves afin de modifier le cours d'action. Néanmoins, il serait réducteur de penser que la situation « ici et maintenant » est le seul processus organisateur de la pratique d'enseignement. L'activité enseignante s'inscrit dans une temporalité qui ne se limite pas au présent. La configuration d'actions mise en œuvre par l'enseignant au temps « t » est influencée, nous l'avons vu, par la planification de la séance effectuée préalablement mais également par les configurations d'actions antérieures (les pratiques d'enseignement passées) ainsi que par des configurations d'actions futures (projets de l'enseignant, etc.). Lorsque l'enseignant agit face à des élèves, il agit en fonction des représentations de ses profils d'élèves qui ont été construites, entre autres, à travers les pratiques d'enseignement antérieures et futures (Monfroy, 2002)..

La pratique d'enseignement est d'autre part influencée, au temps « t », par différents niveaux de contextes qui ne se limitent pas à celui de la situation de classe. Le contexte institutionnel ainsi que le contexte de l'école (les travaux portant sur l'effet établissement et ceux portant sur les pratiques hors de classe (cf Marcel, 2002)) ne sont pas indépendants des pratiques d'enseignement. Plus largement, l'organisation de la société a également un poids non négligeable sur les interactions maître-élèves en classe (Bourdieu, et Passeron, 1979 ; Sirota, 1988 ; Dubet, 1996 ; Lessard et Tardif, 1999).

Pour synthétiser cette première partie, nous dirons que la pratique d'enseignement ne se réduit pas à l'exécution d'une planification, d'un programme, d'une méthode rationnelle d'actions

²¹ in Riff et Durant, 1993

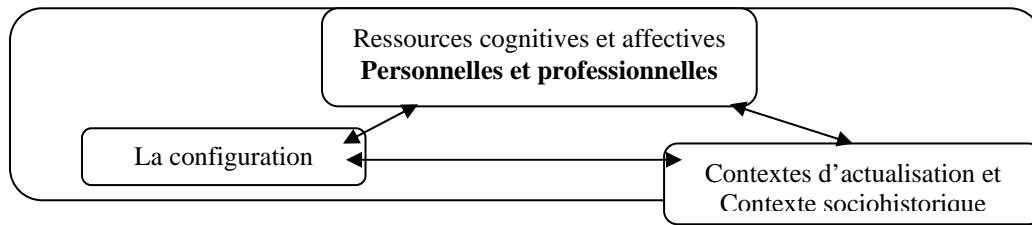


Figure 2 - Schéma 1 : la pratique d'enseignement

ou d'une tâche prescrite²². En effet, à la différence des travailleurs qui interagissent avec des biens matériels malléables qu'ils peuvent transformer selon des buts contrôlés et calculés, l'enseignement est un travail interactif avec des êtres humains où la maîtrise parfaite des conséquences des gestes professionnels est difficile (Lessard et Tardif, 1999). A l'inverse, la pratique d'enseignement ne se confine pas à l'influence déterminante du déroulement d'événements immédiats en situation de classe. L'enseignant n'est pas un « automate » agi par les stimuli de la situation « ici et maintenant ». Il a un réel pouvoir de décision et de contrôle sur la réduction et/ou l'extension du champ des possibles de l'action en situation d'enseignement.

Afin de dépasser ces visions caricaturales de la pratique d'enseignement (enseignant ni souverain, ni déterminé), je présenterai une orientation théorique et méthodologique qui peut être une entrée heuristique dans cette réflexion sur l'activité d'enseignement.

1.3 Définition de la pratique d'enseignement

Je définirai la pratique d'enseignement comme un système composé de quatre éléments interdépendants : les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement, et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant.

Je définirai la pratique d'enseignement comme un système composé de quatre éléments interdépendants : les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du

champ de l'enseignement, et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant.

La pratique d'enseignement est une configuration de modalités d'action au temps « t » dont l'organisation est influencée par :

- **les ressources cognitives et affectives de l'enseignant** : les connaissances pédagogiques et didactiques de l'enseignant, ses représentations sur les élèves de la classe, ses projets d'action, ses émotions (peurs, appréhensions, ses plaisirs, etc.), ses schèmes de perception et d'évaluation de la situation ont des conséquences sur les modalités d'actions mises en œuvre en situation de classe, ainsi que sur les différentes formes de contextes avec lesquelles l'enseignant interagit (la configuration temporelle et spatiale de la classe, les comportements observables des élèves, le contexte relationnel avec les collègues de travail, etc.).

- **La configuration des actes mis en œuvre** : Selon Bru (2002), les modalités d'action didactiques et pédagogiques mobilisées en situation de classe forment un système d'action. En d'autres termes, certaines modalités didactiques (le choix des concepts à enseigner, le matériel utilisé, etc.) et pédagogique (le mode de regroupement des élèves dans la classe, les rôles attribués aux élèves, etc.) mises en œuvre par l'enseignant ne sont pas sans conséquence sur la configuration générale des modalités d'action observées au temps « t ». Les modalités d'actions didactiques et pédagogiques sont interdépendantes entre elles, la modification d'une d'entre elles peut entraîner la modification des autres modalités. Par exemple, si l'enseignant décide de mettre les élèves en petits groupes de travail (modalité d'organisation pédagogique), il ne sera pas surprenant de voir la fréquence des modalités d'action d'ordre disciplinaire augmenter par rapport à d'autres situations observées où les élèves restent en grand groupe classe (autre modalité d'organisation possible). D'autre part, les actes mobilisés par l'enseignant ne sont pas sans influence sur l'évolution des contextes

²² Le champ de l'ergonomie utilise les termes de tâches prescrites et tâches effectives pour différencier les activités programmées et celles réellement réalisées.

d'actualisation ainsi que sur la variabilité des ressources cognitives (inférences d'informations et anticipations des actes futurs) et affectives mobilisées par l'enseignant en situation.

- **Les contextes d'actualisation et le contexte sociohistorique** : la configuration des modalités d'action observées à un temps « t » est influencée également par des contextes proches ou lointains de la situation de classe. Le contexte institutionnel (les directives ministérielles, le projet pédagogique de l'école, le règlement intérieur, les directives du conseil d'école), le contexte spatial et temporel de la classe et de l'école, le contexte social de la classe (les caractéristiques socioculturelles des élèves, les niveaux d'apprentissage, etc.) et de l'école (les rapports avec les collègues de travail de l'école, les parents, etc.), le contexte matériel sont des composantes qui peuvent réduire ou au contraire augmenter le champ des possibles des modalités d'action didactiques et pédagogiques mises en œuvre en situation de classe à un temps « t ». On peut faire l'hypothèse que ces contextes ont une influence non négligeable sur les ressources cognitives et affectives (connaissances, valeurs, schèmes d'action, émotions, etc.) déclenchées par l'enseignant pour définir les situations de classe et anticiper ses actes auprès des élèves.

Les trois éléments présentés ci-dessus sont des propositions de processus explicatifs de la pratique d'enseignement. Pour les identifier, je montrerai dans la prochaine partie qu'il est nécessaire de décrire et de comprendre la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant au temps « t ». Cette manière d'appréhender l'étude de la pratique d'enseignement a pour but de dépasser la distinction épistémologique esquissée par Dilthey au 19^{ème} siècle entre sciences de la « compréhension » et sciences de l'explication. Tel que le mentionne Ardoino (2000), « *malgré des tentatives pour les « calquer » plus ou moins sur le « patron » des sciences exactes, on ne peut plus se contenter, aujourd'hui, d'une démarche seulement « positiviste » dans le cadre des sciences anthropo-sociales, au sein desquelles il sera préférable de distinguer les différents « regards » voulant rendre compte scientifiquement des phénomènes intéressant l'éducation comme des pratiques destinées à les mettre en œuvre* » (p.257). Ainsi, pour construire un modèle intelligible de la pratique d'enseignement, je ne peux me contenter d'étudier uniquement le contexte d'enseignement à partir d'éléments observables. Nous l'avons vu

ci-dessus, la pratique d'enseignement est constituée de logiques d'action dont il est difficile d'expliquer les raisons efficientes et finales sans interroger les significations données par l'enseignant. Dans ce cadre, il est nécessaire de croiser et d'articuler (et non de hiérarchiser) une double lecture de la pratique d'enseignement : une lecture privilégiant l'organisation des modalités d'actes observées en situation au temps « t » (lecture extrinsèque) et une autre lecture privilégiant l'organisation des modalités d'actes déclarées sur les pratiques réalisées (lecture intrinsèque).

2. Orientations méthodologiques

2.1 Le principe de la double de lecture de l'action

Nous l'avons vu précédemment, la configuration de la pratique d'enseignement est influencée par quatre éléments interdépendants : les actes, les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation et le contexte sociohistorique. Pour identifier ces processus à travers les pratiques réalisées par les enseignants, je propose d'articuler une double lecture de l'action enseignante (Marcel, 2002, 2002b, 2002c) : une lecture extrinsèque privilégiant les comportements observables et une lecture intrinsèque privilégiant l'explicitation des significations de l'enseignant. Cette méthodologie correspond à l'orientation théorique présentée précédemment qui pourrait se résumer (en simplifiant) de la façon suivante : *en situation d'enseignement, l'enseignant n'est ni le produit de structures cognitives ou sociales sous-jacentes, tel un automate, dont seul le chercheur connaîtrait les secrets, ni seulement un souverain conscient de toutes les raisons efficientes et finales de ses actes en situation. Pour reprendre les termes de Bru (2002), je dirai que la pratique enseignante est à la fois contextualisée et contextualisatrice, les formes de contextes que rencontre l'enseignant influencent ses ressources cognitives et affectives comme ces dernières, en retour, modifient l'organisation des contextes. Dans ce cadre, la pratique d'enseignement peut être définie comme une configuration d'actions didactiques et pédagogiques organisée par des logiques d'action conscientisées et non-conscientisées par l'enseignant.*

Dans ces conditions, la connaissance de la pratique d'enseignement ne doit pas se limiter à une lecture extrinsèque de la pratique privilégiant des méthodes telles que la grille d'observation (Postic, 1977) ou l'enregistrement audio et vidéo de la séance. Il est également nécessaire de prendre en compte la dimension du sujet-enseignant afin d'inférer la signification de ses actions en situation. Pour ce faire, le chercheur doit articuler avec la lecture extrinsèque une lecture intrinsèque de la pratique d'enseignement en utilisant des méthodes telles que le questionnaire, l'entretien d'explicitation, les entretiens d'autoconfrontation, etc. Cette double lecture de la pratique permettra :

- de décrire, de manière extrinsèque, les relations et covariations entre les modalités d'action pédagogique et didactique observées afin de dégager, chez plusieurs ou même enseignants, la stabilité et la variabilité des modalités d'action observées dans le temps.

- de comprendre, de manière intrinsèque, les raisons d'agir des enseignants afin d'inférer la variabilité et la stabilité des catégories de rationalité associées qui orientent l'action enseignante en situation de classe.

- Puis, dans une dernière étape, d'expliquer les processus qui, dans les pratiques d'enseignement, participent à produire la stabilisation et la variation dans le temps des modalités d'action observées et des types de rationalité déclarés.

2.1.1 Convergence / divergence entre lecture extrinsèque et intrinsèque de la pratique

Ces lectures peuvent converger (la lecture logique de l'acteur est semblable à celle de l'observateur) ou au contraire diverger. Plusieurs auteurs ont montré qu'il existait un décalage manifeste entre les actes déclarés par l'individu (le comment et le pourquoi de l'action) et ceux observés par le chercheur. Dans le domaine sociologique, certaines théories de l'action ont fait émerger cette problématique. Pareto (1968), entre autres, a montré qu'il existait une différence significative entre ce qu'il nomme les actions « logiques » et les actions « non logiques ». Les actions logiques correspondent à l'ensemble des actions guidées par le principe du raisonnement instrumental (logique moyens-fins). Selon l'auteur, ces actions sont appelées « logiques » lorsqu'il existe une correspondance

entre la logique moyens-fins observée et interprétée par l'observateur et celle déclarée par l'individu. Pour l'illustrer, prenons l'exemple du métier d'enseignant. Dans le cadre de sa pratique professionnelle, l'enseignant planifie sa séance d'enseignement puis l'adapte en situation selon les contextes d'actualisation en jeu. Si nous croisons l'analyse de la pratique d'enseignement effectuée in situ par un observateur puis celle a posteriori effectuée par l'enseignant lui-même (ses raisons d'agir), il est fort à parier que certaines parties de l'analyse des deux protagonistes convergeront à partir d'un raisonnement instrumental. En d'autres termes, l'observateur aura interprété certains types d'action à partir d'une inférence logique semblable à celle de l'enseignant.

Les actions non logiques correspondent, quant à elles, au décalage existant entre la lecture analytique de l'observateur et celle de l'individu. En effet, les individus font parfois des associations d'idées, des probabilités subjectives, des correspondances entre des faits typiques vécus antérieurement ou bien vont mobiliser des théories ou croyances non scientifiques qui peuvent provoquer des lectures différentes de celle de l'observateur (Boudon, 2003). Comme le souligne Bourdieu (1994, 1972), la raison pratique de l'acteur n'est pas identique à celle de l'observateur. A l'inverse, la lecture de l'observateur, à travers par exemple l'élaboration d'un modèle théorique de l'action située²³, mettra en évidence des structures de l'action dont les individus n'ont pas complètement conscience. Dans ce cadre, il existera également un décalage entre la lecture de l'acteur et celle de l'observateur. Ainsi, une action, selon Pareto est « non logique » lorsque que la logique de l'auteur est différente de celle inférée par l'observateur.

La théorie de l'action de Pareto montre que la lecture de l'action ne peut être totalement transparente, ni pour l'observateur, ni pour l'acteur lui-même. Par conséquent, il est nécessaire d'utiliser les deux types de lecture de la pratique, sans en confondre, en négliger et en hiérarchiser une par rapport à l'autre (perspective dialectique). A la place des termes « actions logiques » et « actions non logiques » utilisés par

²³ Comme ceux utilisés pour inférer des schèmes d'action ; plus précisément des concepts-en-acte et théories-en-acte selon Vergnaud (1996).

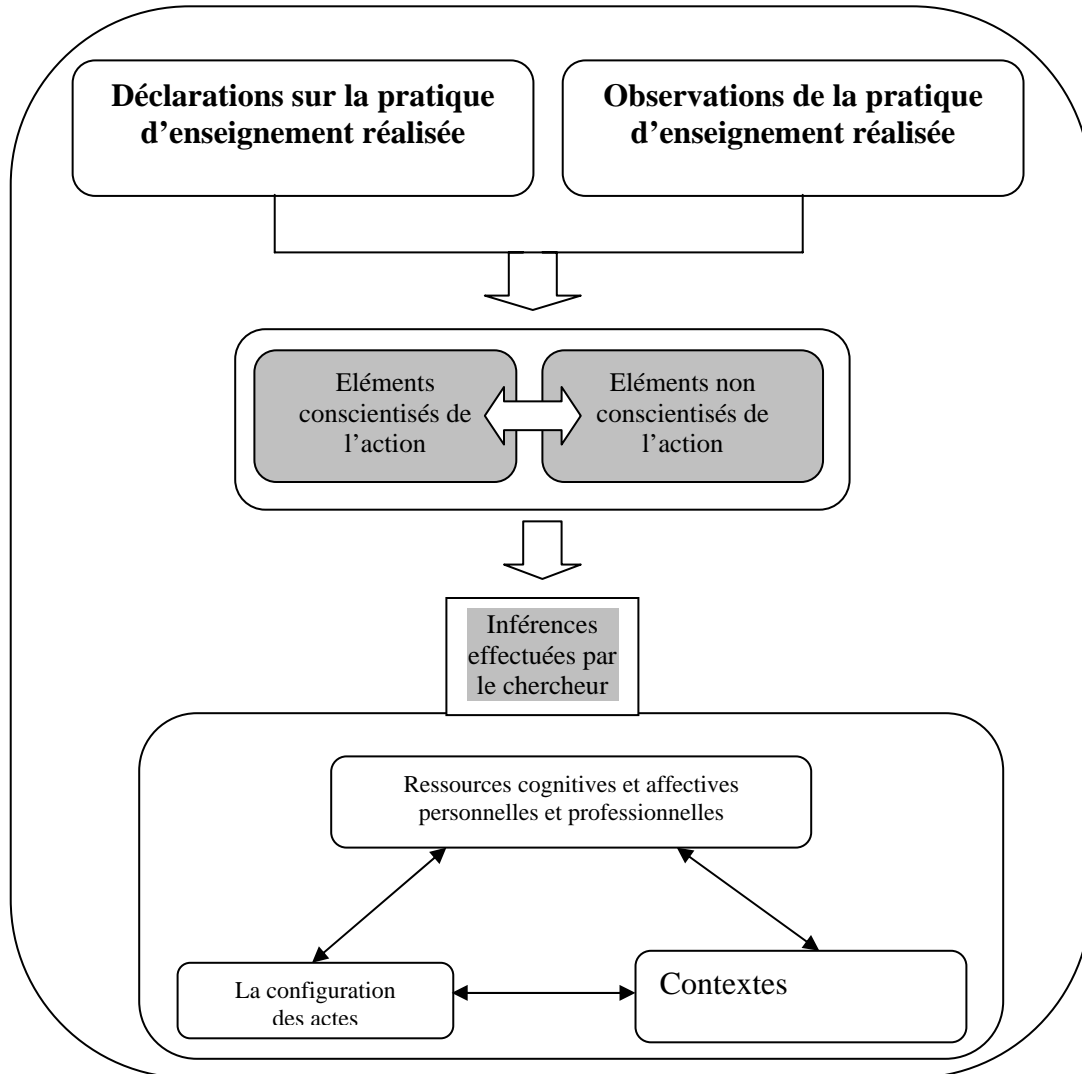


Figure 3 - la double lecture de la pratique d'enseignement

Pareto²⁴, je dirai que la pratique d'enseignement est constituée de plusieurs logiques d'action, conscientisées et non conscientisées par l'enseignant. Ainsi, pour comprendre et expliquer ces logiques d'action, il est préférable

d'adopter une lecture intrinsèque et extrinsèque de l'action située.

²⁴ La vision de Pareto privilégie un point de vue extrinsèque de l'action puisque dans les termes "logique" et "non-logique", l'auteur manifeste un jugement de valeur sur la nature de l'action analysée. Une action que l'observateur nomme « non logique », parce que non rationnelle à ses yeux, peut parfaitement être logique aux yeux de l'acteur. C'est pourquoi je préfère utiliser le terme « logiques d'action » au pluriel afin de signifier qu'il existe plusieurs logiques d'action qui peuvent potentiellement expliquer la pratique d'enseignement : celles de l'observateur et celles de l'enseignant.

2.2 L'opérationnalisation de la double lecture des pratiques

La pratique d'enseignement est la réalisation d'une configuration d'actions pédagogiques et didactiques au temps « t » dont les processus organisateurs peuvent être inférés à partir des éléments conscientisés et non conscientisés de l'action. Le schéma ci-dessous montre que l'on peut opérationnaliser une lecture intrinsèque et extrinsèque de la pratique à partir des déclarations de l'enseignant sur ses pratiques d'enseignement ainsi qu'à partir des observations effectuées sur ces mêmes pratiques.

Les éléments conscientisés représentent les modalités d'action dont l'enseignant a une conscience discursive. Dans ce cadre, nous postulons que l'enseignant est capable de donner, à partir d'un langage symbolique, une signification raisonnable et explicite (consistante, claire et méthodique) de ses actions dans des classes de situations données. Nous postulons d'autre part que le chercheur est capable de comprendre et de reconstruire la typologie des significations données par l'enseignant (postulat de la compréhension mutuelle proposé par Weber). Si nous convoquons Schutz (1998), c'est à partir des motifs « parce que » (causes efficaces des actes observés) et des motifs « en vue de » (les finalités de l'action) que peuvent être repérés, chez les individus, les catégories typiques (passées et futures) de perception et d'évaluation qui organisent leurs actions. Au niveau opératoire, le chercheur peut ainsi utiliser l'enregistrement vidéo afin de confronter l'individu à ses actes observés en situation puis interroger ses motifs « parce que » et « en vue de ». C'est dans le cadre de ces éléments conscientisés de l'action qu'il peut exister une correspondance entre les déclarations sur les pratiques et les observations effectuées, les premières pouvant expliquer les secondes. Dans l'ouvrage « Bonnes raisons », Boudon (2003) indique que le type de rationalité (instrumentale, axiologique ou cognitive) verbalisé par l'individu a une validité explicative suffisante pour obtenir une connaissance de l'action sociale.

Les éléments non conscientisés, quant à eux, s'intéressent aux processus organisateurs de la pratique dont les individus n'ont pas une conscience explicite. Dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles, tout un champ de recherches s'intéresse aux processus

sociocognitifs (les études portant sur les représentations sociales et professionnelles), sociohistoriques (genèse des champs sociaux et culturels qui structurent les représentations et comportements des individus), cognitifs (les schèmes de perception, d'évaluation, d'action), temporels et spatiaux qui organisent les configurations des actes observés et déclarés des individus, sans que ces derniers en aient une conscience discursive. Ces recherches s'inscrivent dans des paradigmes disciplinaires variés : psychologie cognitive, psychologie sociale, ergonomie, sociologie de l'action, sciences du langage, histoire, etc. Le dénominateur commun des recherches s'inscrivant dans la sphère non conscientisée de l'action est l'utilisation de méthodes « indirectes » permettant d'identifier les processus organisateurs des pratiques réalisées. Ces méthodes sont ordinairement au niveau macrosocial des analyses sociohistoriques (les travaux de Lessard et Tardif sur le travail enseignant) puis au niveau microsociale des analyses quantitatives et qualitatives permettant de repérer les processus organisateurs des configurations d'action au temps « t » à partir, entre autres, des indicateurs de covariation, de cooccurrence ou l'identification de facteurs organisateurs (à l'aide par exemple de l'utilisation des analyses multidimensionnelles).

La double lecture de la pratique d'enseignement est inférée, en dernier ressort, par le chercheur. En effet, c'est le chercheur qui infère les éléments conscientisés de l'action en construisant des catégories de raisons d'agir à partir des données déclarées sur les pratiques d'enseignement réalisées. Il les articule ensuite avec les inférences effectuées à partir des données observées afin, entre autres, d'identifier les éléments non conscientisés de l'action. Dès lors se pose la question suivante: comment ne pas hiérarchiser la lecture de la pratique par l'enseignant (ses raisons d'agir) et celle par le chercheur si, en dernier ressort, c'est ce dernier qui infère et interprète les résultats ? La réponse peut être la suivante : si je postule que le chercheur peut inférer, sans trahir, la typologie des raisons d'agir déclarées par l'enseignant à partir d'une compréhension mutuelle (postulat de Weber), je peux par conséquent articuler une double lecture non hiérarchisée. Celle-ci me permettra de dégager, dans l'analyse, la variation et la stabilisation dans le temps des raisons d'agir déclarées ainsi que des modalités d'action observées.

2.3 Les lectures de la pratique soumises à des effets de contextualisation

Les deux types de lecture présentés ci-dessus n'ont pas la prétention de produire une connaissance « objective » et « transparente » de la pratique d'enseignement réalisée in situ. Ces deux lectures sont en effet soumises, comme les pratiques d'enseignement réalisées, à des effets de contextualisation manifestes qui relativisent la véridicité des données récoltées.

2.3.1 Le cas des déclarations de l'enseignant sur ses pratiques réalisées

Prenons le cas des déclarations de l'enseignant sur ses pratiques d'enseignement (les raisons d'agir explicitées). En situation d'entrevue, lorsqu'on interroge l'enseignant sur des situations d'enseignement réalisées, ses ressources cognitives et affectives sont influencées par des contextes d'actualisation multiples (espace, temps, relationnel, social, institutionnel, etc.). D'un point de vue sociologique, ces contextes peuvent être considérés au niveau micro-social (l'interaction face à face entre l'interviewé et l'interviewer) ou macro-social (les rapports sociaux qui s'actualisent à travers les individus lors d'une entrevue). Bourdieu (1982) a montré dans « Ce que parler veut dire » que le système symbolique (langage parlé, écrit et corporel) mobilisé par un individu lors d'une entrevue est dépendant de la distance sociale qui le sépare de la position sociale de son interlocuteur et de la structure du champ social dans lequel ils s'investissent. On peut en effet imaginer qu'un enseignant parlera différemment de sa pratique professionnelle selon le statut (social, socio-professionnel) de son interlocuteur (parent d'élève, un collègue de travail, un chercheur en sciences sociales ou bien son directeur d'école). D'autre part, il est certain que le lieu et le temps sont des caractéristiques qui influencent également le discours : le fait que l'entrevue se déroule à domicile ou bien sur les lieux de travail n'est pas sans conséquence sur la forme et le contenu du discours. Enfin, plus largement on peut penser que l'époque historique ainsi que l'objet de la discussion ne sont pas non plus sans influence sur l'organisation des actes déclarés par l'individu. D'autres part, les *actes déclarés* ne sont pas indépendants des *connaissances, projets et émotions* in situ. La manière dont l'individu va commencer son

entrevue, les mots et la structure syntaxiques qu'il va utiliser vont influencer en retour les connaissances explicites (souvenir d'actes typiques dans des situations typiques), les projets et les émotions mobilisés. De plus, nous pourrions ajouter que les actes déclarés ne sont pas indépendants entre eux. En effet, la façon dont l'auteur va commencer son discours va limiter ou au contraire augmenter le champ des possibles des actes déclarés futurs. Recherchant une consistance dans son discours, l'individu interrogé modifiera ses actes déclarés selon les actes déclarés précédemment. Nous pourrions dire (c'est une hypothèse) qu'il existe ainsi un système d'actes déclarés, ayant une indépendance relative vis à vis des autres contextes d'actualisation (social, culturel, institutionnel, spatio-temporel).

2.3.2 Le cas des observations des pratiques réalisées

Concernant les observations effectuées sur les pratiques d'enseignement, la même remarque s'impose. Les outils d'observation construits a priori ou a posteriori par le chercheur afin d'armer son regard ne sont pas neutres. Il existe également des effets de contextualisation qui filtrent la cognition de l'observateur. Pensons aux paradigmes de recherche dans lesquels s'inscrivent les chercheurs. Ces paradigmes guident et orientent, chez les observateurs, la perception et l'évaluation des situations d'enseignement. Les contextes temporels, spatiaux et relationnels (avec l'enseignant observé entre autres) ne sont pas non plus sans influence quant à l'observation in situ.

Comme je l'ai énoncé ci-dessus, la pratique d'enseignement réalisée ne peut être transparente, ni pour l'enseignant ni pour l'observateur. Ainsi, en faisant le deuil de pouvoir atteindre « objectivement » (dans le sens positiviste) la pratique d'enseignement, il est nécessaire d'articuler une lecture intrinsèque et extrinsèque de l'action. Cette double lecture de la pratique d'enseignement permet ainsi de trianguler les données collectées puisque, comme nous l'avons vu ci-dessus, chaque type de lecture a ses propres limites de fidélité (au réel) du fait des effets de contextualisation en jeu.

Conclusion

Lorsque l'on projette d'expliquer les pratiques d'enseignement, il est nécessaire d'éviter deux erreurs épistémologiques : oublier, d'une part,

que les catégories de perception et d'évaluation de l'observateur, libérées des nécessités économiques et sociales, ne sont pas totalement convergentes avec celles des enseignants observés en situation. Lorsque l'observateur analyse la pratique professionnelle d'un enseignant, il n'est pas contraint par les mêmes enjeux professionnels et extra professionnels (familial, amical, etc.) que ce dernier. L'observateur ne peut se mettre « totalement » à la place de l'enseignant pour comprendre et expliquer la pratique d'enseignement. La raison pratique de l'enseignant n'est donc pas substituable (et transparente) à celle de l'observateur, ce dernier étant détaché du jeu et des enjeux pratiques de l'enseignant. Ce type d'erreurs existe par exemple lorsque l'analyse des pratiques d'enseignement est interprétée à partir d'un modèle du choix rationnel s'appuyant, entre autres, sur la théorie des jeux. Ce modèle considère que l'individu agit en situation de manière stratégique, tel un joueur d'échec, en cherchant toujours à optimiser ses gains. Entreprendre une lecture de la pratique d'enseignement seulement à partir de ce type de modèle d'action est réducteur et caricatural. Nous l'avons vu, la pratique enseignante n'est pas uniquement composée de logiques d'action de type instrumental.

La deuxième erreur épistémologique serait de penser que, seul, l'acteur peut effectuer une méta-analyse « transparente » de sa pratique. L'enseignant n'a pas une connaissance parfaitement explicite de l'organisation et de l'évolution de sa pratique d'enseignement dans le temps. Un certain nombre de recherches (Vergnaud, 1996 ; Maurice, 1996a, 1996b ; Perrenoud, 1994) ont montré que le système cognitif de l'enseignant, en situation de classe, était influencé en partie, par des structures opératoires non conscientisées par ce dernier

C'est la raison pour laquelle, je propose d'analyser la pratique d'enseignement en utilisant une double lecture, prenant en compte la sphère conscientisée et la sphère non-conscientisée de la pratique. Cela nécessite d'interroger les catégories de perception, d'évaluation conscientisées par les acteurs (leurs raisons d'agir) tout en les confrontant à leurs catégories de perception, d'évaluation et d'action non conscientisées (les schèmes au sens de Vergnaud, 1996) ainsi qu'à l'historicité des structures et des fonctions du système d'action, c'est-à-dire les jeux et enjeux dans lesquels ils

s'investissent quotidiennement (Crozier et Friedberg, 1977).

Dans le cadre de ma thèse, j'étudie l'influence du contexte de l'école primaire (via les pratiques collectives formelles et informelles des enseignants) sur la manière de définir et de prendre en charge les élèves « dits » en difficulté scolaire en situation de classe. Au niveau méthodologique, j'effectuerai ainsi une double lecture des pratiques collectives (temps de concertations formelles et informelles dans l'école) et individuelles (temps d'enseignement en situation de classe) des enseignants afin d'inférer, de manière heuristique, les connaissances explicites et implicites qui guident et orientent l'action des enseignants dans la définition et la prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire.

Bibliographie

ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M., LECONTE- LAMBERT, C. (1994). *Etude exploratoire des pratiques d'enseignement au CE2*. Les Dossiers d'Éducation et Formations n°144

ARON, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Edition Gallimard.

ARDOINO, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. *Education et Formation*. PUF (Paris).

BAYER, E. (1985). *Une science de l'enseignement est-elle possible ?* In « l'art et la science de l'enseignement », CRAHAY et LAFONTAINE (1985). P.484 - 504

BERGER, P. et LUCKMAN, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Edition Armand Colin (2003). Paris.

BOUDON, R. (2003). *Bonnes Raisons*. PUF (Paris).

BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz (Genève).

BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C. (1975). *Les héritiers*. Collection « le sens commun ». Edition de Minuit (Paris).

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard (Paris).

BOURDIEU, P.(1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Edition du Seuil (Paris).

- BRU, M (2003). *Les pratiques enseignantes comme objet de recherche* In MARCEL, J-F (dir). *Les pratiques professionnelles de l'enseignant. Eléments pour un cadre d'analyse.*
- BRU, M (2003). *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation*, Revue Française de Pédagogie, n°138, p.63-74.
- CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D. (1985). *L'art et la science de l'enseignement*. Edition Labor
- CROZIER et FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système*. Edition du Seuil (Paris).
- DUBET (1996). *Les lycéens*. Edition du Seuil (Paris).
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF L'éducateur (Paris).
- DURKHEIM, E. (1901). *Les règles de la méthode sociologique*. Flammarion (1988).
- LEVI-STRAUSS, C. (1958). *Anthropologie Structurale*. Librairie Plon.
- MARCEL, J-F. (2002b). *Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes*. Revue Française de Pédagogie, n°138, p.103-104.
- MARCEL, J-F. (2002c). *La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes*. In Marcel, J-F. (Ed.). *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Editions L'Harmattan. p. 79 – 112.
- MARCEL, J-F, Orly, P., ROTHER-BAUTZER, E et SONNTAG, M. (2002). *Les pratiques comme objet d'analyse*. Note de synthèse, Revue Française de Pédagogie, n°138, p.135-170.
- MARCEL, J-F. (2002d). *Le concept de contextualisation et le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire*, Actes du Congrès international AECSE, Lille, septembre 2002.
- MAURICE, J-J (1996b). *Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action*. Revue Française de Pédagogie, 114, 85-96.
- PARETO V. (1968). *Traité de sociologie générale*. Genève, Droz.
- PASTRE, P.(1999). *La conceptualisation dans l'action*. Education permanente n°139 : « Apprendre des situations ».
- PERRENOUD, P. (1994). *Compétences, habitus et savoirs professionnels*. In Européen Journal of Teacher Education. Vol. 17, n°1/2, pp. 45-48.
- PIAGET, J. (1970). *L'épistémologie des sciences de l'homme*. Gallimard
- PIETTE, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Edition Métailié (Paris).
- POSTIC, M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. (4^{ième} édition ; 1^{er} édition, 1977). PUF (Paris).
- RIFF, J. et DURAND, M. (1993). *Planification et décision chez les enseignants*. Revue Française de Pédagogie, n°103, p.81-107.
- SAMURCAY, R. et VERGNAUD, G. (2000). *Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ?*. Carrefour de l'éducation, n°10, juillet-décembre (2000).
- SCHÜTZ, A (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique*. L'Harmattan. Logiques Sociales (Paris).
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Edition PUF.
- TARDIF, M. et LESSARD, C.(1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- VERGNAUD, G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation* IN BARBIER, J-M.(Dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF : Paris. P 276-292
- WEBER, M. (1971). *Economie et Société*. Librairie Plon.