

**Les « pratiques enseignantes »: une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer. »**

**Marguerite Altet**

Cren

On peut étudier les pratiques enseignantes pour agir et les transformer, pour les analyser et former les enseignants, pour les évaluer et répondre à la demande sociale ou pour en comprendre le fonctionnement et produire des connaissances et des modélisations théoriques. Nous situerons notre réflexion dans cette perspective heuristique de recherche: connaître les pratiques enseignantes, les décrire, les caractériser, comprendre leur organisation, leur fonctionnement, les processus en jeu, tels sont les objectifs des travaux de recherches développées en sciences de l'éducation qui prennent pour objet ces pratiques. Cette approche des pratiques enseignantes par la recherche nous semble un détour nécessaire si l'on veut évaluer les pratiques.

Mais comme sujet et objet de recherche, la notion de "pratiques enseignantes" n'a pas toujours été abordée, traitée ou définie de la même façon.

## **1.Des approches prescriptives aux approches explicatives et compréhensives**

### **Les travaux de type "processus-produit"**

En Amérique du Nord, les premiers travaux portent sur "l'enseignement" et non les pratiques, sur "l'enseignement efficace" et se sont inscrits dans un paradigme "processus-produit" à visée prescriptive. Ces travaux réduisaient l'étude de l'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant et visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement (Walberg, 1993); les manières d'enseigner étaient analysées pour leurs effets sur les performances des élèves sans être théorisées. Fondées sur une approche behavioriste qui postule des relations entre les comportements du maître, sa personnalité, ses caractéristiques "a priori" (variables de présage) et les résultats des élèves, ces recherches mettent l'accent sur le rôle primordial de l'enseignant et minimisaient les variables venant des élèves ou des contenus. Les comportements ou styles d'enseignement sont alors les variables explicatives, les variables d'entrées (enseignement) et les variables de sorties (apprentissage) sont mises en relation selon une causalité linéaire, unidirectionnelle (Dunkin et Biddle, 1974). Les acquisitions des élèves sont mesurées par des tests qui évaluent leurs progressions. Certaines variables venant du maître sont considérées comme efficaces et reproductibles or elles proviennent des théories et modèles pédagogiques du moment, pédagogie par objectifs ou de maîtrise de B.Bloom ou catégories de Flandres (qui postule l'influence indirecte du maître efficace), qui attribuent l'apprentissage aux objectifs du maître, qui voient le maître comme seul acteur, qui par conviction et volontarisme pédagogique confondent enseignement et apprentissage.

Certes, ces travaux ont permis de souligner l'importance de ce qui se passe au niveau de la classe et de la pratique du maître, de repérer des variables en jeu, voire des régularités, mais, en ne considérant pas aussi l'élève comme acteur "d'un processus interactif enseignement-apprentissage", n'ont pas pu comprendre comment ces variables interagissent.

## **L'entrée par les méthodes**

Une seconde approche, tout aussi prescriptive des pratiques enseignantes est illustrée par l'entrée par les méthodes. L'enseignement a été longtemps décrit à partir des "méthodes pédagogiques", de typologies de méthodes fondées sur des propositions de théoriciens de la pédagogie (Freinet) ou sur des oppositions utilisées par les enseignants praticiens pour rendre compte de leurs pratiques : méthodes directives/non directives, traditionnelles/innovantes, expositives/interactives ou, dans l'enseignement de la lecture, méthodes globales /analytiques/synthétiques. Ceci suppose que la pratique d'un enseignant est réductible à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie. "L'impossible approche par les méthodes" est rappelée par Marc Bru dans le projet du Réseau OPEN (2001).

Pour M.Bru, on ne peut se satisfaire d'une approche qui concevrait (implicitement ou explicitement) la pratique comme l'application d'une méthode et il s'interroge sur :

- "la fidélité de l'application": dans sa pratique l'enseignant adapte la méthode adoptée voire utilise plusieurs méthodes et la comparaison des pratiques observées de plusieurs enseignants censés mettre en œuvre la même méthode fait apparaître des écarts inter-individuels parfois importants (Bru, 1989).
- "la stabilité des procédures d'enseignement": une pratique évolue dans le temps et en fonction des circonstances. Des recherches établissent même que la variabilité intra-maître à conditions de travail différentes est plus élevée que la variabilité inter-maîtres à conditions égales (Crahay, 1989), (Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert, 1994-96).
- "l'organisation méthodique de la pratique": résumer la pratique à la méthode, revient à considérer que la pratique fait l'objet d'une organisation planifiée et méthodique de la part de l'enseignant, ce qui ne s'observe pas dans les faits, où en situation d'interactions, la pratique est aussi la résultante de bricolages et d'ajustements.
- "l'unifinalité de la pratique": M.Bru rappelle que si la pratique enseignante revient à réaliser des activités finalisées, les finalités sont multiples, "la notion de méthode d'enseignement renvoie à la mise en œuvre de moyens organisés dans le but de produire la meilleure réussite de tous les élèves dans leurs apprentissages. Il s'agit certainement du but premier de tout enseignement mais ce but est-il toujours exclusif ? Le maintien de l'ordre dans la classe, l'obtention de la participation des élèves (ou de certains élèves), les limites de chaque enseignant face à la charge de travail, les contraintes temporelles, matérielles, institutionnelles et sociales... font que la pratique est à situer par rapport à une composition de finalités (complémentaires et/ou contradictoires). Moyen conçu pour faire en sorte que les élèves apprennent du mieux possible, la méthode d'enseignement tend à ignorer le caractère multifinalisé de la pratique enseignante."

Ainsi le constat des limites de la notion de méthode pour rendre compte de la pratique enseignante, ainsi que de celles des travaux du paradigme "processus-produit", et le développement du cognitivisme ont amené les chercheurs à construire de nouveaux modes d'intelligibilité de la pratique enseignante, de ses caractéristiques, de ses processus, de ses différentes dynamiques interne et externe. Il s'agit de se situer dans une visée de connaissance, descriptive et compréhensive de la caractérisation et du fonctionnement des pratiques enseignantes effectivement mises en œuvre. L'objectif des recherches est d'essayer d'identifier, de connaître et de comprendre les processus caractéristiques des pratiques enseignantes.

## **L'approche du processus enseignement-apprentissage et des processus sous-jacents**

Avec l'arrivée des théories cognitives de l'apprentissage, l'élève devient acteur, le rôle du maître change, il agit en interaction avec les élèves et "la problématique de la recherche contemporaine sur l'enseignement porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, en contexte"(Altet, 1994). L'objectif des recherches sur les pratiques c'est de "décrire en profondeur l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte social et culturel d'une classe pour en restituer le fonctionnement" (Postic, De Ketele, 1989).

On voit aussi se développer 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 qui influent sur les pratiques. Cette orientation renvoie à une vision de la cognition comme instance exclusive de contrôle de la pratique enseignante.

Ensuite, les modèles « écologiques » ont réhabilité l'importance de la "situation" (Bronfenbrenner, 1986) au sein de laquelle se déroule l'enseignement. L'enseignant est à la fois dans des situations qui le contrôlent mais aussi acteur, constructeur de situations. L'enseignement est alors conçu comme la mise en oeuvre et la gestion de situations et le concept de "situation" remplace dans les recherches celui "d'objectif" utilisé dans le paradigme "processus-produit" en essayant de comprendre comment interagissent ces variables.

Enfin, cette dernière décennie, les modèles interactionnistes et situationnistes, "modèles systémiques" (M.Bru, 1991) ou "intégrateurs" (M.Altet, 1994, J.Clanet, 1997) se sont développés. Ils articulent plusieurs types de variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation.

C'est dans cette approche des processus que s'inscrivent, par exemple, nos travaux qui 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 (Bru, 1991, 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'oeuvre 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.

Une autre approche centrée sur les processus est développée dans les travaux du CREFI avec M.Bru, qui a accordé un intérêt fort à la "contextualisation" des pratiques pour mieux connaître la façon dont sont organisées et s'organisent les pratiques enseignantes (contextualisation interne, externe, temporelle).

De même dans la recherche exploratoire sur les pratiques enseignantes en CE2, (Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert, 1994-96), nous avons identifié un certain nombre de variables d'action et de processus . Nous avons montré, dans nos conclusions, qu'il est difficile de relier les pratiques décrites par des variables à des formes d'activités organisées et qu'il nous faut dans les travaux à venir rechercher des "organiseurs de la pratique enseignante" (Bru, 2002) pour en comprendre le fonctionnement. "

Ainsi, le CREFI pose la notion d'organiseurs de la pratique (et non de déterminants). Une pratique est organisée, s'organise et est organisatrice. Les organisateurs des pratiques ne sont pas des facteurs, c'est en termes de processus organisateurs qu'il importe de penser la notion d'organiseurs de la pratique (Exemples de processus organisateurs : représentations, schèmes, couplages action-situation...)."(M.Bru, 2002).

Pour compléter cette recherche des variables de processus, nous avons aussi inclus le point de vue et les significations données par l'acteur sur les actions et les situations pour prendre en compte la dimension interprétative. Nous commençons 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), ou d'auto-confrontations, (M.Durand, 2002), (Altet, Morin, Vinatier, 2003).

Comme le relève E.Chatel (2001) dans son analyse des travaux français sur l'enseignement : "Les travaux français (Bru, 1991; Altet, 1994) ont eu l'ambition d'intégrer les apports issus du renouvellement cognitiviste du courant processus-produit et ceux d'une approche plus qualitative, faisant sa place aux descriptions ethnographiques, prenant en compte les conceptions que les acteurs ont de l'action".

Progressivement à la perspective explicative par les variables et les organisateurs s'ajoute la visée compréhensive des pratiques. Cette conception de la recherche compréhensive nécessite des approches et des méthodologies qualitatives et une posture du chercheur qui n'est plus en totale extériorité mais en écho avec la pratique. Parlant de l'évolution des travaux sur l'évaluation de l'action éducative et proposant "une théorie sociale de l'action éducative", E.Chatel (2001) affirme que ce type de démarche compréhensive implique "un déplacement de la position du chercheur vers une posture compréhensive qui prenne en considération l'épaisseur du moment de l'action".

## **2. Des définitions de la pratique enseignante**

Un premier constat, que la confrontation entre équipes de recherches sur les pratiques enseignantes, dans le cadre de séminaires du réseau OPEN (Nantes, 2002) a permis de réaliser qu'il n'existe pas une définition univoque de la notion de pratique enseignante mais plusieurs définitions selon les champs théoriques de référence utilisés, selon les problématiques et les visées de recherche . Partant de ce constat, il nous a semblé nécessaire de clarifier les notions de pratique, d'action, d'activité, de travail et les rapports qu'entretenaient entre elles ces notions; de nous interroger sur le concept le plus englobant, pratique? activité? action? Lors de cette confrontation notionnelle, certains traits constituant la pratique nous ont semblé communs : Les pratiques enseignantes c'est d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. Mais si la notion de "pratiques enseignantes" comprend les pratiques d'enseignement-apprentissage dans la classe, elle ne s'y réduit pas. L'enseignant a d'autres pratiques que le face à face pédagogique, on peut citer : les Pratiques de préparation d'un cours, Pratiques de présentation d'un cours (orale, audio-visuelle,multimédia), Pratiques d'organisation matérielle de la classe, Pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, Pratiques d'encadrement des travaux des élèves, Pratiques d'évaluation, Pratiques de travail en équipe pédagogique, Pratiques de réunions avec les parents d'élève.... La pratique n'est pas la mise en oeuvre d'une simple rationalité, la résultante d'une planification préétablie; elle se construit en situation à partir de micro-décisions, de bricolages et d'ajustements. La pratique enseignante

est définie comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions mais cela comporte aussi les procédés de mise en oeuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents: « 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 », son style, et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle (pour l'enseignant, le « savoir-enseigner ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs, autour de rôles mais aussi par des choix autonomes, par une intentionnalité et des visées axiologiques propres à l'acteur. En fait, la pratique de l'enseignant renvoie une activité professionnelle située, orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel. C'est une pratique sociale qui se traduit par la mise en oeuvre des actes à la fois contraints et choisis d'une personne : La pratique c'est le faire, l'agir professionnel, la mise en oeuvre des actions traduits dans les manières de faire d'une personne (CREN) Certains auteurs distinguent la pratique conçue comme encadrée par des contraintes (les textes officiels, la tradition) par un ensemble de rôles à jouer de la praxis, mise en oeuvre par un acteur autonome. F.Imbert (1985) préfère parler de praxis pédagogique et non de pratique : « il nous paraît indispensable de se donner ce concept de praxis pris dans son sens supérieur, celui d'une visée d'autonomie qui en appelle à une transformation de la réalité et de le faire jouer avec celui de pratique compris comme production au sens industriel du terme... » Dans le réseau OPEN, les équipes ont gardé la notion de "pratiques enseignantes" mais on peut observer, selon les approches théoriques utilisées, plusieurs façons de définir la pratique. En ergonomie, la pratique, c'est le travail attendu, requis, prescrit, l'activité ; telle qu'on peut la décrire en extériorité à partir des tâches réalisées. L'ergonomie distingue de façon générale la tâche qui est « l'objectif à atteindre, le résultat à obtenir » (A. Laville, 1993) à l'aide de moyens identifiés, selon des procédures souvent codifiées et dans des conditions définies (en particulier de durée) et l'activité qui correspond à ce que fait l'opérateur en situation (ses déplacements, ses gestes, ses regards, ses raisonnements...) pour réaliser, à sa façon, la tâche à accomplir. La distinction tâche/activité paraît fondamentale aux chercheurs du courant de l'action située pour décrire "les pratiques enseignantes"(M.Durand, 1996); pour eux "l'objet central d'étude est l'activité des enseignants conçue comme le couplage entre un acteur et une situation". À l'opposé, pour Bernard Honoré, psychiatre (1980), dans une approche clinique, la pratique, c'est ce que l'on éprouve et ce que l'on pense à propos de ses actions, le vécu ressenti. Pour le CREF (Nanterre), "c'est la posture, c'est-à-dire la façon d'investir la tâche, de se relier aux différents objets (au sens psychique du terme) que sont les élèves, le savoir, l'institution, qui détermine la pratique" (C.Blanchard-Laville, 2002). Ou encore pour Pierre Bourdieu, dans une approche sociologique décrite dans « le sens pratique », la pratique comporte les caractéristiques suivantes : la pratique est finalisée par une fin, une visée; la pratique est traduite dans des techniques, « les gestes professionnels » ; la pratique est contextualisée, liée à une situation donnée ; la pratique est temporelle, elle se situe dans un temps donné, est liée à des variations aléatoires ; la pratique est valorisée, toute pratique met en jeu l'affectivité, l'intérêt ; la pratique est une réalité psychosociale ; elle renvoie au travail, au sens général. Dans le réseau OPEN, la définition de la pratique adoptée par les équipes varie selon les référents théoriques des équipes, mais des éléments communs de définition ont été retenus : ceux qui envisagent la pratique comme constituée de dimensions multiples, comme une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant

les savoirs, les procédés, et les compétences - en- actes d'une personne en situation professionnelle. Dans les travaux actuels sur la pratique enseignante, la plupart des chercheurs considèrent que la pratique est bien constituée de plusieurs dimensions : une dimension finalisée, instrumentale : l'apprentissage des élèves et leur socialisation, une dimension technique, les savoir-faire spécifiques et gestes professionnels de l'enseignant, une dimension interactive, relationnelle : métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves médiatisées par le langage, la communication, les échanges, une dimension contextualisée, située, liée à la situation, à la structure organisationnelle, une dimension temporelle, articulée à l'évolution du processus, une dimension affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité, une dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail Certaines équipes (CREN, CREFI) s'attachent à décrire ces différentes dimensions en essayant de comprendre comment elles interagissent, d'autres privilégient une ou l'autre des dimensions (didactique, psychique).

### **3. La pratique enseignante, une notion englobante**

La notion apparaît englobante aux différentes équipes, même si elles ne sont pas toutes en accord sur ce que la pratique englobe. Ce qui semble constant c'est que la pratique enseignante se marque par plusieurs traits (CREN, 2002) :

- une articulation intention / manières de faire observables : les recherches portent sur des observables et sur le sens que donne l'acteur à sa pratique, et essaye de prendre en compte le rapport entre intention et pratique effective; la pratique enseignante est multifinalisée;
- une articulation singularité / groupe social . La pratique renvoie à la fois à l'enracinement dans un sujet singulier et dans une tradition (pédagogique, didactique), celle d'un groupe professionnel d'appartenance;
- une multidimensionnalité de la pratique : dimensions psychologique, sociologique, pédagogique, didactique constitutives de la pratique qui interagissent, sont infléchies les unes par les autres.
- un aspect paradoxal : stabilité/variabilité, répétition/innovation,

Certaines équipes travaillent sur la multidimensionnalité des pratiques (CREN, CREFI, CREF), d'autres se centrent davantage sur une dimension (dimension didactique, DIDIREM, équipe de didactiques des mathématiques, A.Robert, Paris 7, ou de Didactique comparée, G.Sensévy, C.Amade-Escot).

Selon les approches et les visées de recherche des équipes, la notion de pratique enseignante est englobante. Elle peut englober l'activité, l'action de l'enseignant; Dans d'autres (LIRDEF, M.Durand, IUFM de Montpellier) c'est l'activité qui englobe la pratique.

A titre d'exemples, nous reprendrons ci-après les définition(s) en tension des notions « action enseignante », « pratique(s) enseignante(s) », « activité(s) » données par quelques équipes du réseau OPEN selon leurs théorisations et problématiques :

## 1. Pour le CREFI de Toulouse et Marc Bru:

L'action enseignante s'actualise par des pratiques : les pratiques sont l'accomplissement de l'action. A travers les activités qui la réalisent, chaque pratique relève d'un ensemble de processus de transformation d'une réalité en une autre réalité (réalité de la pratique comprise). Les comportements observables de l'enseignant témoignent de ces processus d'où l'intérêt (non exclusif) de l'observation des pratiques (on pourrait reprendre à ce sujet ce qu'écrivait H. Wallon dans l'évolution psychologique de l'enfant : « Ce n'est pas la matérialité d'un geste qui importe, c'est le système auquel il appartient dans l'instant où il se manifeste »).

Le chercheur interprète les données recueillies (par observation, entretiens, analyse de documents) en les rapportant à une modélisation théorique à partir de laquelle sont inférés les processus. Le but du CREFI est de rendre compte (de proposer une intelligibilité) des caractéristiques, de l'organisation, du fonctionnement, de l'évolution (variabilité) des pratiques dans une perspective descriptive, explicative et compréhensive. Les chercheurs ne se désintéressent pas de la qualité et du perfectionnement des pratiques (ils cherchent aussi à y contribuer) mais le but premier reste la connaissance des processus caractéristiques des pratiques enseignantes. Dans la perspective de mieux connaître la façon dont sont organisées et s'organisent les pratiques enseignantes, un intérêt particulier est accordé à leur contextualisation : "La contextualisation interne des composantes de la pratique: les différentes composantes (didactiques, de processus et d'organisation pédagogiques) de la pratique forment un système dynamique. La contextualisation temporelle (séquentielle) des configurations de la pratique : La configuration de la pratique en un temps « T » (configuration = ensemble des modalités effectivement mises en œuvre pour chacune des composantes didactiques et pédagogiques de la pratique) s'inscrit dans la temporalité plus large des différentes séances d'enseignement-apprentissage. 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 théories du chercheur sont des théories des pratiques enseignantes (au sens de théorisation de l'objet appelé « pratiques » pour en donner une intelligibilité sur la base de procédures scientifiquement validables).

## 2. Pour le CREN de Nantes et Marguerite Altet :

Les 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 une analyse plurielle pluridisciplinaire d'une activité enseignante singulière pour rendre compte de l'articulation des multiples dimensions en jeu ; démarche basée sur la confrontation de cadres théoriques différents (épistémologique, didactique, clinique, analyse des interactions enseignant/apprentissage, interactions langagières, sociologique)
- d'autre part l'affirmation qu'il n'y a pas de métalangage donné a-priori par une des disciplines mais qu'un métalangage est à trouver, à construire à partir de la confrontation pluridisciplinaire avec ses propres concepts fédérateurs.

L'analyse plurielle est plus que la juxtaposition d'approches pluridisciplinaires, elle produit de nouvelles grilles de lecture théoriques de la complexité des pratiques enseignantes observées.

Le CREN définit la pratique enseignante, (la pratique d'un enseignant et donc finalement LES pratiques] 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 oeuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : Parce qu'elle englobe les différentes dimensions , ou facettes du travail enseignant en classe et en dehors de la classe, la pratique enseignante recouvre à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves mais aussi la pratique de travail collectif avec les collègues, la pratique d'échanges avec les parents, les pratiques de partenariat. Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle.

Dans un métier de l'humain, dans une pratique relationnelle, communicationnelle comme l'enseignement, ces dimensions interagissent et sont sans cesse infléchies l'une par l'autre; c'est l'articulation de ces différentes dimensions que nos recherches sur les pratiques enseignantes s'efforcent de mettre à jour à partir de l'observation de pratiques effectives pour tenter de dégager des organisateurs constants de ces pratiques professionnelles, des règles d'action ou des logiques d'action, des processus interactionnels stables. A côté des travaux des didactiques disciplinaires qui traitent de la structuration et de la gestion des contenus avec leurs spécificités par l'enseignant, il s'agit de mettre en évidence la dimension communicationnelle de l'enseignement, de restituer le fonctionnement pédagogique avec son sens, d'analyser les interactions pédagogiques en classe, la pédagogie « comme une action parlée et significative, bref une activité communiquée"(J.Habermas). La pratique enseignante recouvre bien les deux dimensions pédagogique et didactique dont il s'agit de comprendre l'articulation fonctionnelle et la cohérence.

Pour nous le concept de pratique est un concept intégrateur et englobant. Il englobe l'activité interactive et l'action de l'enseignant. C'est un construct du chercheur et non un observable.

L'activité de l'enseignant : c'est la dimension psychologique de la pratique. Elle se constitue :  
- de schèmes : organisation invariante de la conduite dans une classe de situations données. (d'où les situations critiques), schèmes sous-jacents à la conduite, pas toujours conscients (devant être reconstruits par le chercheur) alors que les actions sont les comportements observables et leur intentionnalité. Les concepts majeurs utilisés pour l'analyse sont le processus enseignement-apprentissage comme travail interactif et l'interactivité fonctionnelle entre enseignant et apprenants

Pour le CREF de Nanterre et Claudine Blanchard-Laville :

L'approche est clinique et codisciplinaire et plusieurs modèles théoriques contribuent à l'analyse d'un même matériel. Le CREF utilise la notion globale de pratique enseignante et parle d'acte d'enseignement plutôt que d'action au sens de Mendel.

Pour l'approche clinique, il n'y a pas d'acte sans un projet d'action qui se continue durant le temps de l'acte.. L'acte a une dimension effective, engagé dans le concret. La pratique est une notion plus englobante qui reprend l'ensemble des actes mais ne s'y résume pas. Elle inclut la posture, c'est-à-dire le rapport à soi-même et aux autres. On pourrait dire que l'acte est l'incarnation de la pratique qui elle-même peut être considérée comme la dialectique de l'action et de la posture.

Pour l'analyse didactique, le CREF s'appuie sur le modèle de Chevallard qui considère que "la pratique enseignante se caractérise par le rapport personnel d'un individu  $x$  à un objet  $o$  et considère que toute activité humaine consiste à accomplir une tâche  $t$  d'un certain type  $T$  au moyen d'une certaine technique, justifiée par une technologie, à son tour justifiable par une théorie". Les concepts de praxéologie mathématique et didactique permettent d'étudier les pratiques enseignantes au niveau des choix opérés dans le savoir mathématique et dans la mise en oeuvre dans les classes.

Pour Y. Chevallard "toute pratique se laisse analyser en un système de tâches, c'est-à-dire d'activités bien circonscrites qui se découpent dans le flux de la pratique."

Pour le LIRDEF de Montpellier et Marc Durand :

Le programme de recherche du LIRDEF est caractérisé par le choix de « l'entrée activité », adoptée par plusieurs champs de recherche et de pratiques correspondantes. Il se situe précisément dans une perspective d'ergonomie cognitive et porte selon les thématiques spécifiquement sur l'activité des enseignants ou sur son articulation avec celle des élèves. Quatre points fondamentaux, directement influencés par la tradition de l'ergonomie de langue française, le définissent :

Distinction entre le travail prescrit - la tâche - et l'activité réelle des acteurs, et injonction concomitante d'analyser cette activité in situ avec une mise en perspective par rapport aux contraintes de la prescription ;

Finalisation d'emblée de la recherche par une visée d'aide en direction des acteurs conjointement à la visée de production de connaissances ;

Utilisation et adaptation de méthodes d'observation, description et d'analyse de l'activité in situ ;

Contractualisation explicite et négociée de la dynamique des relations entre chercheurs et acteurs.

Ce programme de recherche s'inscrit simultanément dans une visée plus large d'anthropologie cognitive, envisageant de rendre compte de « l'activité humaine », envisagée comme une totalité dynamique, signifiante, organisée, et située physiquement corporellement et culturellement (Barbier et Durand, sous presse). L'activité est partiellement l'expression d'un contexte social, spatio-temporel, corporel, qu'elle contribue à définir et à façonner. Cette approche est au carrefour des sciences de l'action, de la cognition, du langage, et du travail.

Ce programme s'attache au niveau de l'activité qui est significatif pour l'acteur en se référant à l'objet théorique du cours d'action et à une sémiologie de l'action (Theureau, 1992, 2000).

Pour les didacticiens de DIDIREM ou de Didactique comparée :

En didactique, l'objet d'étude est le fonctionnement du système didactique en tant que relation ternaire entre une instance enseignante, une instance élève(s) et un objet de savoirs.

La modélisation de l'action du professeur constitue l'objet de travail des didacticiens comparatistes et la distinction générique/spécifique l'un des outils.

Il s'agit d'élaborer un système de catégories qui puisse rendre raison de l'exercice du sens pratique du professeur, de comprendre son activité.. La question est abordée en terme de "milieu", le milieu de l'élève et le milieu du professeur. Le "milieu" constitue un rôle de médiation (medius/mesos) dans l'action conjointe du professeur et de l'élève

Pour le LCF de sociologie des pratiques enseignantes et Frédéric TUPIN

Les pratiques enseignantes sont analysées au regard des possibilités, "des marges d'autonomie", "des stratégies des enseignants "pour favoriser la démocratisation de l'accès aux savoirs; elles sont examinées en référence à la triade conceptuelle efficacité-efficience- équité dans le courant de la micro sociologie des acteurs.

Ainsi ce sont bien les théories sous-jacentes aux recherches qui positionnent et articulent différemment les notions de pratique, d'activité ou d'action. Comme le résume I.Vinatier (rapport OPEN, 2003) : "Action, activité, pratique ne sont pas interchangeables d'un champ de recherches à l'autre, d'un corps disciplinaire à l'autre, elles renvoient d'emblée à leur corpus d'origine".

#### **4. La pratique enseignante : une notion opératoire pour la recherche**

Dans le réseau OPEN, réseau d'équipes de recherches sur l'"Observation des pratiques enseignantes", malgré la diversité des conceptions des trois équipes fondatrices CREN (Nantes), CREFI (Toulouse), CREF (Nanterre), et des équipes associées, malgré l'absence d'une définition univoque de la pratique et des travaux menés à des niveaux différents d'analyse, les chercheurs ont dégagé des points communs essentiels :

- les pratiques enseignantes sont pour eux un objet et un sujet de recherches et ils cherchent à coordonner les travaux existants pour développer des connaissances sur les processus caractéristiques des pratiques.

- aucun chercheur n'utilise la notion de méthode d'enseignement pour désigner ce que fait l'enseignant; elle n'est pas pertinente pour rendre compte des pratiques qui ne sont pas réductibles à l'application d'une méthode ou à la réalisation d'un plan, les approches sont plus fines et plus détaillées car la pratique ne se résume pas à une mise en oeuvre toujours méthodique; il est important de s'intéresser à la fois aux procédures, aux processus (interactifs, relationnels, psychologiques, cognitifs) et aux produits de la pratique. Le fait d'accorder un intérêt aux processus évite les modélisations de type entrée-sortie;

- tout en prenant en compte l'environnement (général et local) des pratiques une attention particulière est accordée à ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage en classe (en particulier les interactions);

- sans réduire à cette seule approche les équipes du Réseau se consacrent au recueil de données factuelles (observées) sur ce qui se passe en classe;

- il ne s'agit pas d'expliquer la pratique en la ramenant soit à un acte souverain et parfaitement délibéré de l'enseignant soit au seul résultat de déterminismes extérieurs;

il existe plusieurs façons de rendre raison des pratiques (chacune prenant particulièrement en compte une contrainte) et aucune de ces façons n'est en mesure de rendre complètement compte des pratiques. En revanche un dialogue entre les équipes et leurs différentes façons de rendre raison des pratiques est possible et scientifiquement profitable ;

les relations des chercheurs avec les praticiens sont importantes; il s'agit d'élucider ces relations dans le respect de l'autonomie respective de chacun (négociation, entente contractuelle, partenariat avec les enseignants, restitution des résultats) ;

- de même, la mise en rapport des résultats de la recherche avec la pratique quotidienne des enseignants reste un objectif des équipes mais cette mise en rapport n'est pas conçue comme une application.

- Quant à l'évaluation des pratiques enseignantes, si elle nous semble indispensable pour répondre à la demande sociale, voire améliorer les pratiques et la formation des enseignants, un détour préalable par la recherche nous paraît tout aussi nécessaire ; c'est une fois que les recherches nous auront permis de caractériser, expliquer et comprendre les pratiques que nous pourrions alors mesurer "l'effet-maître". Même si certaines recherches (par exemple la connexion entre celles de Tupin, de Piero sur Evlang dans ce numéro) montrent déjà l'intérêt qu'il y a à relier des approches qualitatives basées sur l'observation et des approches quantitatives d'évaluation sur des objets communs.

## **5. Utilisation de la notion de pratique enseignante dans des travaux du Réseau Open**

Dans le réseau OPEN, l'utilisation du terme de pratique ne se limite donc aux aspects comportementaux, la pratique n'est pas seulement repérable par ses procédures et ses produits mais également par ses processus. Cela va dans le sens que propose J.M. Barbier (1996) lorsqu'après avoir défini la pratique « comme un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain (procès opératoire) », il s'intéresse aux processus d'accompagnement d'une pratique qu'il désigne par « procès de conduite » (« gestes mentaux », « phénomènes représentationnels ») et par « procès affectif » (« phénomènes indissociablement liés à l'image de soi, individuelle ou collective »). M.Bru suggère de compléter par la présence d'un « procès axiologique » pour désigner les choix par rapport à des valeurs éducatives mais ce procès peut tout aussi bien faire partie du « procès de conduite ».

Cette vision de la pratique dépasse les seuls comportements d'exécution selon une organisation programmatique préalablement établie.

Les différentes théories de l'action aujourd'hui en débat peuvent alors apporter des références pour approfondir la connaissance des pratiques enseignantes. La difficulté principale, selon M.Bru, " étant de se libérer des modèles réducteurs qui par simplification extrême conçoivent l'action:

-soit comme la réalisation d'un acte souverain parfaitement conscient et maîtrisé. Ce qui revient pour P. Bourdieu (1994) à se fier pour rendre compte de la pratique à des présupposés « notamment lorsque, au nom d'un rationalisme étroit, on considère comme irrationnelle toute action qui n'est pas engendrée par des raisons explicitement posées d'un individu parfaitement autonome, pleinement conscient de ses motivations ».

-soit comme le résultat de déterminismes qui font que celui qui agit n'est qu'un simple agent à l'intérieur d'un système qui le dépasse (réduction des agents à de « simples épiphénomènes de la structure »).

Il n'est ici pas question d'engager un débat en vue d'une critique exhaustive des différentes approches théoriques existant. Les travaux de sociologie, de psychologie sociale, de psychologie du travail, de didactique, les approches plurielles ou co-disciplinaires ont un réel intérêt heuristique mais se pose la question de quelle théorie de l'action reste à produire pour comprendre la pratique enseignante.

Les chercheurs doivent-ils construire une théorie de la spécificité radicale de l'enseignement, une théorie du "sujet enseignant (R.Goigoux, référence) , des théories générales de la pratique, voire une théorie générale de l'activité humaine (M.Durand, idem)? C'est une question qu'ont à affronter les équipes qui cherchent à rendre intelligibles les pratiques enseignantes.