

DE LA PSYCHOPÉDAGOGIE À L'ANALYSE PLURIELLE DES PRATIQUES

Résumé: Historiquement, les sciences de l'éducation se sont constituées sur un fond ancien reposant, du côté de l'Université, sur le projet d'une science de l'éducation et la conception durkheimienne de la pédagogie comme théorie pratique et, institutionnellement, dans les Écoles normales, sur l'élaboration d'une discipline composite, la psychopédagogie, dont l'enseignement était confié à des professeurs de philosophie. Certes, les sciences de l'éducation ont trouvé leur appareillage conceptuel et leurs méthodes dans les disciplines mères, mais les caractéristiques de certaines de leurs questions (par exemple, l'analyse des pratiques enseignantes) démontrent aujourd'hui leur irréductible spécificité. De nouveaux paradigmes se sont progressivement imposés, se sont complexifiés, pour donner lieu à des recherches et à des théorisations originales. Par exemple, l'analyse plurielle des processus interactifs dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, et la modélisation des pratiques enseignantes en termes d'équilibre et d'ajustement – en particulier à travers les travaux du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes).

Mots clés: interaction, processus, médiation, pratique enseignante, analyse plurielle.

Un rappel historique de l'émergence des sciences de l'éducation

Dans ce colloque, qui fait le point sur les quarante ans de la discipline universitaire « sciences de l'éducation » telle qu'elle fut créée institutionnellement en France en 1967, notre propos sera de montrer son évolution à partir de l'importante question des rapports complexes entre la pédagogie, la psychopédagogie et la, les sciences de l'éducation, le domaine de l'éducation ayant pour spécificité de recouvrir à la fois un champ de pratiques et un champ de savoirs. Nous rendrons compte de l'évolution de notre discipline sous sa forme scientifique et plurielle telle qu'elle existe aujourd'hui, à partir de l'examen des travaux de recherche sur les pratiques pédagogiques, sur les pratiques enseignantes.

Des historiens ont dégagé l'origine à la fois philosophique et pédagogique de notre discipline et rappelé qu'il y eut bien avant, dès le début du XIX^e siècle, des tentatives de pédagogie scientifique ou de science de l'éducation. Ce fut d'abord le projet de science positive de Marc-Antoine Jullien de Paris, en 1812, qui tenta de soumettre les pratiques éducatives à une rationalité scientifique et technique en créant une taxonomie « afin que l'éducation devienne une science à peu près positive ». Puis fut mis

en place, comme l'a montré J. Gautherin¹, dans le souci politique d'édifier la Nation, de légitimer l'œuvre scolaire de la III^e République et de former ses maîtres, un cours de science de l'éducation, institué par le ministère de l'Instruction publique dès 1883. Ce cours fut assuré successivement par Buisson, Marion puis Durkheim et, au tournant du siècle, quinze des dix-sept facultés françaises disposaient d'un enseignement de science de l'éducation. Mais cette institutionnalisation, d'après Gautherin, ne s'explique ni par une volonté d'édifier la science au sens actuel de recherche scientifique susceptible d'éclairer les faits éducatifs, ni par une volonté d'outiller conceptuellement les pratiques pédagogiques, elle vient seulement de la volonté politique d'élever le niveau de formation des maîtres; les cours sont assurés par des professeurs de philosophie, spiritualistes pour la plupart, tous républicains, la science de l'éducation du XIX^e siècle fut souvent, comme le décrit G. Compayré en 1879, un enseignement général, spéculatif et formel sur les fondements et les fins de l'éducation, de la morale et de la société. En France, la science de l'éducation fut donc à ses débuts une science spéculative.

Au XX^e siècle, après une éclipse due à la guerre, la création, en 1967, des sciences de l'éducation au pluriel, comme discipline universitaire, par Gaston Mialaret, Jacques Wittwer, Jean Chateau, Maurice Debesse, répond aussi à une demande politique du ministère de l'Éducation, en novembre 1966, de créer un cursus en pédagogie au sein des universités françaises. Mais la mise en place d'une licence puis d'une maîtrise, en 1968, se situe dans le courant de développement des sciences humaines et sociales et reflète une demande de rapprochement entre la pédagogie et une approche par les sciences humaines de l'éducation, en particulier avec les apports de la psychologie. Cette évolution s'inscrit alors dans un nouveau paradigme scientifique.

Les rapports complexes entre pédagogie et sciences de l'éducation

Au moment de l'institutionnalisation de la discipline universitaire «les sciences de l'éducation», la pédagogie était encore l'affaire des «Écoles normales» et des professeurs de philosophie qui formaient les enseignants de l'enseignement primaire, avec l'appui d'enseignants de classes d'application, et se limitaient à un ensemble de recettes pour «bien faire la classe», reprochant, dit M. Develay, «à la pédagogie non pas d'être normative, mais de se poser comme la science directrice usurpant le rôle de la philosophie»². Quelques universités, pourtant, assuraient déjà un autre enseignement qui était, pour les uns, de la pédagogie générale, pour les autres, de la psychopédagogie ou de la philosophie et de l'histoire de l'éducation. L'enseignement donné dépassait ainsi déjà largement le «comment faire» pour aborder, soit sous l'angle philosophique, soit sous l'angle historique, soit sous l'angle scientifique en s'appuyant sur les apports des sciences humaines et sociales, les problèmes éducatifs.

1. Gautherin 2002.

2. Develay 2001, 14.

Différentes définitions sont données à la pédagogie entre pratique normative et théorie. Dans une nouvelle approche, Durkheim opère « une césure entre la pédagogie conçue comme une théorie-pratique et la science de l'éducation, science humaine plus encline à décrire et à comprendre qu'à suggérer des pratiques »³. Il tente de rendre compte des tensions entre les deux disciplines, en distinguant différents niveaux de sens du terme « pédagogie » :

- la pédagogie comme action et art de l'éducateur, du « bon pédagogue » ;
- la pédagogie comme réflexion sur l'action éducative ;
- la pédagogie comme systématisation de cette réflexion en une doctrine (la pédagogie Freinet, Montessori...).

La pédagogie comme théorie-pratique selon Durkheim est donc une théorie non scientifique qui vise à améliorer l'action, une discipline normative, un projet d'action construit en vue d'améliorer celle-ci. Alors que les visées de « la » science de l'éducation sont de l'ordre de la compréhension ou de l'explication des phénomènes éducatifs, la pédagogie cherche à juger ou à transformer l'action éducative : c'est une discipline praxéologique.

La pédagogie est donc une théorie mais ne se confond pas avec la science de l'éducation, qui est, écrit Durkheim, « tout entière à constituer », affirmant que l'éducation est susceptible d'une approche scientifique. Son objet, c'est l'ensemble des pratiques mises en œuvre par une génération sur la génération suivante, en vue de son adaptation au milieu social. Une science de l'éducation (l'histoire comparée, la sociologie des institutions) vise donc la connaissance des faits éducatifs sans préoccupation d'applications pratiques immédiates. Science de l'éducation et pédagogie ont bien le même objet mais pas le même intérêt théorique : les sciences de l'éducation visent la connaissance des faits éducatifs, la pédagogie recherche leur amélioration.

C'est pourquoi, dans un ouvrage récent, G. Mialaret⁴ rappelle qu'au moment de la fondation « des sciences de l'éducation » comme discipline universitaire, les universitaires réunis par le Ministère en novembre 1966 se mirent d'accord sur le titre de cette licence et de cette maîtrise qu'ils voulaient scientifiques et refusèrent d'emblée le terme, proposé par le Ministère, de licence de pédagogie, pour adopter celui de « licence de sciences de l'éducation » en s'inspirant de l'exemple de Genève, pour éviter « le mot de pédagogie devenu doublement équivoque ». Ils ont souhaité ainsi marquer la rupture entre ce qui aurait pu être considéré comme un enseignement uniquement tourné vers une pratique scolaire et un enseignement basé sur l'ensemble des réflexions et des recherches scientifiques qui pouvaient définir un champ universitaire : celui des sciences de l'éducation.

Les sciences de l'éducation se situent dès lors dans un projet de connaissance et se construisent à partir de disciplines scientifiques descriptives et explicatives pour étudier « les conditions d'existence de fonctionnement et d'évolution des situations

3. Develay 2001, 18.

4. Mialaret 2006.

et des faits d'éducation »⁵, à partir de disciplines mères : psychologie(s), mais aussi, sociologie(s) (Isambert-Jamati), histoire de l'éducation (Beillerot), économie (Eicher), philosophie (Reboul, Best)... Progressivement, depuis quarante ans, elles se sont constitué un territoire propre autour d'objets complexes contextualisés, qu'elles traitent par des approches plurielles avec la pluridisciplinarité, l'inter-, la trans-, la co-disciplinarité nécessaires.

Cependant, les fondateurs de la discipline, ceux de la « première génération », Maurice Debesse, Jean Chateau et Gaston Mialaret, avaient d'abord pensé créer une licence de « pédagogie » en 1962, puis une licence de « psychopédagogie ». L'important traité que Maurice Debesse et Gaston Mialaret ont publié aux Presses universitaires de France, après la création des sciences de l'éducation entre 1969 et 1978, s'appelait *Traité des sciences pédagogiques*. On peut dire que les fondateurs institutionnels de la discipline n'avaient pas vraiment fait le deuil de l'idée d'une « science de l'éducation » qu'ils concevaient comme une science pédagogique ou bien comme une psychopédagogie scientifique.

La psychopédagogie, une discipline de transition vers la scientificité

La dénomination psychopédagogie ou psychologie pédagogique apparut avec Édouard Claparède, médecin, psychologue et éducateur, à l'occasion d'un séminaire donné à des institutrices : cette nouvelle discipline se voulait scientifique. Le terme correspond à « une pédagogie qui prend en considération des facteurs psychologiques dans l'acte éducatif » ; c'est ainsi que Claparède la définit dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Son objectif consiste au terme de ses recherches psychologiques à « aboutir à des conclusions pratiques pour l'action pédagogique ».

Au même moment se développe le courant de la « pédagogie expérimentale », de la recherche expérimentale en pédagogie avec A.-A. Cournot, A. Binet, V. Henri, T. Simon, R. Buyse, R. Dottrens, A. Bonboir, G. de Landsheere, avec Gaston Mialaret enfin, qui insiste sur la nécessité de « faire profiter la pédagogie des progrès récents de la psychologie expérimentale en proposant les principes de l'expérimentation en pédagogie ». Il s'agit, écrit G. Mialaret, « de faire passer la pédagogie à l'ère de l'objectivité et de la preuve scientifique », de créer une pédagogie nouvelle fondée sur l'observation et sur l'expérimentation, sur une « recherche scientifique ». G. Mialaret la définit comme « une pédagogie qui tient compte des processus psychologiques de l'élève et qui trouve son fondement scientifique dans la psychologie de l'éducation » et H. Piéron, psychologue, comme « une pédagogie scientifiquement fondée sur la psychologie de l'enfant ». Ces auteurs posent comme principe le recours pour les pédagogues aux connaissances psychologiques de l'enfant, et l'essor des travaux d'Henri Wallon et de Jean Piaget va faciliter la rencontre de la pédagogie et de la psychologie. L'un et l'autre ont à la fois affirmé la distinction entre la pédagogie et la psychologie

5. Mialaret 1976.

tout en montrant l'intérêt de développer des connaissances en psychologie pour permettre aux pédagogues de fonder leur action sur une pédagogie scientifique.

La psychopédagogie selon Gaston Mialaret, assistant de psychopédagogie à l'ENS de Saint-Cloud en 1946, directeur du premier laboratoire de psychopédagogie, puis, à Caen, fondateur du laboratoire de psychopédagogie en 1957 (étude des apports de la psychologie de Piaget et de Wallon), désigne à la fois « une théorie, une méthode et un ensemble de pratiques pédagogiques qui se réfèrent aux données de la psychologie de l'éducation », à la fois projet de connaissance et d'action ou « étude des composants psychologiques de l'action éducative ».

Ainsi les travaux des années 1950-1970 de Mialaret ont porté sur l'analyse psychopédagogique de la communication en classe, de l'évaluation, des « méthodes faites sous l'angle psychologique », des problèmes d'apprentissage. Mialaret utilise aussi la notion d'« attitude psychopédagogique », comme prise de conscience des facteurs d'ordre psychologique en éducation.

De plus, institutionnellement, pour articuler pédagogie et apports de la psychologie, des chaires de « psychopédagogie » ont été créées dans les Écoles normales de formation d'instituteurs. Les professeurs de philosophie nommés psychopédagogues ou « professeurs de psychopédagogie » enseignaient à la fois la psychologie de l'enfant et la pédagogie générale. Dans les années 1970, ce sont ces philosophes qui s'attachèrent à réaffirmer dans la formation la distinction entre pédagogie et psychologie, soit en réintroduisant la philosophie de l'éducation comme fondement de l'éducation, soit en ouvrant les apports des sciences humaines et sociales à la pédagogie, psychologie certes, mais aussi sociologie, histoire..., et à s'inscrire dans le mouvement fondateur des sciences de l'éducation. Ici même au CERSE de Caen, dans les années 1980, Michel Fabre, Henri Peyronie et moi-même étions trois philosophes-psychopédagogues en poste en École normale qui avons refait un cursus en sciences de l'éducation en privilégiant une entrée des sciences humaines dans nos travaux de recherches : H. Peyronie, la sociologie de l'éducation, M. Altet, la psychologie de l'éducation, M. Fabre, l'épistémologie et la psychanalyse de la connaissance, tout en illustrant le pluriel de notre nouvelle discipline. Comme l'écrit Francine Best en 2005, constatant un abandon progressif du terme composite de psychopédagogie : « sous l'effet des critiques qui lui ont été portées, tant du côté de la philosophie que de certaines sciences sociales, la psychopédagogie a été amenée à céder la place aux sciences de l'éducation, lesquelles bénéficient d'un statut de discipline universitaire ».

La psychopédagogie avait bien joué le rôle de discipline transitoire avant le développement des sciences de l'éducation au pluriel.

La création d'un nouveau champ scientifique : les sciences de l'éducation

Avec la création et le développement des départements de sciences de l'éducation à Caen en 1967 par G. Mialaret, à Bordeaux, à Paris V, à Lyon, à Paris X, Paris VIII, Toulouse, et, en 2007, une trentaine de départements universitaires, la discipline

s'institutionnalise ; les départements s'adosent à des équipes de recherche et un nouveau champ scientifique se constitue sur le plan épistémologique : les sciences de l'éducation ; ce sont des sciences plurielles descriptives et explicatives pensées à partir de sciences humaines et sociales « mères » qui vont se développer comme en atteste en 1973 le premier congrès « Apports des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation ». À partir des travaux de G. Mialaret, la génération universitaire qui a suivi, les responsables universitaires de la discipline (ceux de la deuxième génération) ont conçu et développé les sciences de l'éducation à partir des sciences humaines et sociales « mères » : on est psychologue, sociologue, historien, anthropologue dans la discipline universitaire des sciences de l'éducation.

Ces dernières décennies ont montré, d'une part, qu'il existe des objets qui nécessitent la spécificité de l'approche plurielle, pluridisciplinaire, propre aux sciences de l'éducation, que, d'autre part, on relève des noyaux de recherche en éducation irréductibles aux recherches des autres sciences humaines, comme les pratiques enseignantes, l'évaluation, les didactiques disciplinaires, et qu'enfin il y a une façon de mener des travaux de sociologie ou de psychologie au sein des sciences de l'éducation qui se caractérise par une ouverture aux apports des autres sciences humaines dans le champ de la recherche, mais aussi par la construction d'objets spécifiques, sans oublier de s'intéresser aux formes de *praxis* éducative.

Dès 1994, G. Vigarello faisait le constat de la pluralité de ces sciences :

Les faits ici s'imposent et ils sont têtus : impossible, pour l'instant, d'y reconnaître quelque méthode ou quelque concept spécifique, impossible de définir une unité épistémologique. Il est inutile de refaire l'histoire des disciplines de sciences humaines pour montrer à quel point sont rares, sinon exceptionnels, les concepts transdisciplinaires. La quête mythique « d'une » science de l'éducation s'est effacée devant la réalité du multiple : la diversité est aujourd'hui reconnue, soulignée, travaillée.

À titre d'exemple, nous vous présenterons l'évolution en quarante ans des travaux sur les pratiques enseignantes.

Les pratiques pédagogiques des enseignants : l'évolution d'un objet de recherche spécifique

Dans les années 1970-1980, on assiste au développement des recherches en éducation sur les pratiques éducatives. Le champ de recherches appelé « la recherche éducative » (*Educational research*) aux USA, au Québec comporte plus particulièrement la recherche sur les pratiques pédagogiques, sur l'enseignement, *Research on teaching*.

Ces travaux sont l'illustration d'un point de vue qui consiste à considérer la pédagogie comme objet de recherche à part entière et à identifier ce que les recherches en sciences de l'éducation ont apporté sur la description et la compréhension des processus à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants témoignent beaucoup de leurs activités en classe et de leurs difficultés, mais celles-ci avaient été peu étudiées

objectivement à partir d'une analyse du fonctionnement des pratiques effectives. Des chercheurs de sciences de l'éducation ont pris pour objet les pratiques enseignantes, qui sont un de ces objets de recherche complexes, un objet carrefour spécifique aux sciences de l'éducation, qui relève d'une pluralité d'approches disciplinaires : psychologique, sociologique, pédagogique, didactique, épistémologique.

Les modélisations des travaux sur l'enseignement ont évolué ces cinquante dernières années. Historiquement, en Amérique du Nord, les premiers travaux sur l'enseignement dans les années cinquante se sont inscrits dans un paradigme behavioriste « processus-produit » à visée normative forte. Ils réduisaient l'étude de l'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. Ces travaux visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement, et les manières d'enseigner étaient analysées à partir des qualités personnelles intrinsèques de l'enseignant censées produire des effets sur les performances scolaires des élèves.

Les recherches qui ont suivi, relevant d'un paradigme cognitiviste (Clark, Peterson, Tochon) portaient sur « la pensée des enseignants ». Elles concevaient la cognition en tant qu'instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante, l'enseignant étant vu comme un décideur qui, à partir de ses pensées, théories et choix personnels, planifie ses actions et les met en œuvre. Puis l'émergence du paradigme « écologique » a permis de prendre en compte l'importance de la « situation »⁶ au sein de laquelle se déroule l'enseignement (Doyle, Kounin), la situation devenant la variable clé explicative de la pratique.

Et ces quinze dernières années se sont développés les modèles interactionnistes : en France comme au Québec, des chercheurs (Altet, Bru, Clanet, Gauthier, Lenoir, Tupin, Vinatier) proposent des modèles intégrateurs qui visent l'articulation de plusieurs types de variables personnelles, processuelles et contextuelles en interaction. Les variables étudiées concernent l'enseignant, mais portent aussi sur l'élève et la situation, afin de pouvoir expliquer et comprendre le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité, à partir de l'étude des processus en jeu, de leurs interactions et des différentes dynamiques internes et externes.

Actuellement les travaux sur l'enseignement-apprentissage portent sur l'étude des processus caractéristiques des pratiques dans leur rapport avec les apprentissages des élèves⁷. Ces travaux montrent « l'impossible approche des pratiques enseignantes par les méthodes ». Avant le développement de l'étude scientifique des processus en jeu, l'enseignement a été longtemps appréhendé par une approche prescriptive des « méthodes pédagogiques », de typologies de méthodes fondées sur des oppositions utilisées par les enseignants pour rendre compte de leurs pratiques : méthodes directives / non directives, traditionnelles / innovantes, expositives / interactives ; cette vision réduisait la pratique d'un enseignant à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie.

6. Bronfenbrenner 1986.

7. Bru *et al.* 2004.

Les chercheurs travaillant aujourd'hui sur les processus ont des approches plus fines car, pour eux, la pratique ne se résume pas à une mise en œuvre qui serait toujours méthodique. Une pratique professionnelle recouvre des procédures, des produits mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques, contextuels. Le fait d'analyser les processus en rendant compte des dynamiques en jeu dans la pratique enseignante éloigne les chercheurs des modélisations de type entrée-sortie ou méthode. La pratique ne peut être considérée comme l'application d'une méthode, car chaque enseignant adapte à sa manière les caractéristiques de la méthode choisie. Une comparaison des pratiques observées de plusieurs enseignants censés mettre en œuvre la même méthode fait apparaître des écarts interindividuels importants et une grande variabilité. Le même enseignant met aussi en œuvre des procédures qui peuvent varier dans le temps en fonction des circonstances et des situations. Dans une recherche conduite sur deux années scolaires avec les mêmes enseignants du primaire, M. Altet, M. Bru, P. Bressoux et C. Leconte-Lambert⁸ établissent même que la variabilité intramaître, à conditions de travail différentes, est plus élevée que la variabilité intermaîtres à conditions égales. De même, plusieurs chercheurs montrent la difficulté à repérer une organisation méthodique de la pratique car, dans les faits, un enseignant ne règle pas méthodiquement son action en toutes circonstances mais est un bricoleur en situation. Enfin, si la pratique enseignante revient à réaliser des activités finalisées, ces finalités sont multiples et la notion de méthode, qui renvoie à la mise en œuvre de moyens organisés, tend à ignorer le caractère multifinalisé de la pratique enseignante. C'est le constat des limites de la notion de « méthode » qui a amené les chercheurs à construire de nouveaux modèles d'intelligibilité de la pratique enseignante et de son fonctionnement.

À côté de la recherche éducationnelle sur l'enseignement s'est fortement développée en France la recherche en didactiques des disciplines.

La recherche éducationnelle et les recherches didactiques ont un même objet de recherche, les processus en jeu dans « le triangle pédagogique » ou « le triangle didactique », les pratiques et interactions enseignants-élèves-savoirs, mais les travaux sont abordés avec des problématiques différentes et utilisent des concepts différents :

- la recherche éducationnelle traite l'objet du point de vue privilégié de l'enseignant, de ses actions, de ses interactions, des régulations, des ajustements avec l'élève en contexte (M. Altet) ;
- la recherche des didactiques disciplinaires l'aborde « du point de vue privilégié du contenu » (J.-L. Martinand), de sa structuration par l'élève en situation.

Les apports des recherches en didactiques disciplinaires sont importants au niveau des concepts qui permettent un éclairage des savoirs disciplinaires visés pour comprendre le fonctionnement des élèves confrontés à ces savoirs ainsi qu'une conceptualisation du contrat didactique, de la transposition didactique (Chevallard), du milieu et du temps didactique (Brousseau). L'analyse des situations didactiques du travail en

8. Altet *et al.* 1994-1996.

classe a permis de montrer et de comprendre comment la question des apprentissages est contrainte par la forme scolaire et par la discipline enseignée.

Ainsi les recherches sur l'enseignement et les recherches didactiques sont deux territoires complémentaires à articuler, c'est ce que nous avons tenté de faire au CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) et au sein du réseau OPEN en faisant travailler ensemble sur un même corpus des chercheurs sur l'enseignement et des didacticiens. Notre recherche sur les pratiques enseignantes menée au CREN est l'illustration d'une recherche menée de façon pluridisciplinaire en sciences de l'éducation en France.

Les recherches sur les pratiques enseignantes au CREN

Nous avons d'abord mené des travaux descriptifs basés sur « l'observation » des « pratiques enseignantes » effectives en classe. Notre objectif était de décrire, caractériser et expliquer le fonctionnement des pratiques enseignantes, les processus en jeu à partir d'un modèle dit « des processus interactifs contextualisés » pour « comprendre les processus interactifs en situation ou l'articulation fonctionnelle des processus d'enseignement-apprentissage en situation »⁹.

Nos premiers travaux ont étudié la pratique enseignante en classe à partir de son objet constitutif : l'interactivité, les interactions « pédagogiques, didactiques et inter-subjectives » de l'enseignant, les ajustements et les décalages mis en œuvre dans le fonctionnement de la pratique enseignante. Ceci nous a fait mieux comprendre le processus d'adaptation interpersonnelle permanent en classe. Nous avons identifié des modes d'ajustement ou de non-ajustement entre enseignant et élèves en situation, par rapport à la préparation. Nous avons cherché à montrer que l'interactivité était un des organisateurs de la pratique enseignante et la recherche menée pour la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) sur les pratiques des enseignants de CE2¹⁰ avait précisément dégagé une stabilité des interactions chez le même enseignant observé dans des classes différentes.

Nous avons essayé de caractériser les processus en jeu :

- au niveau des processus interactifs observables ;
- au niveau des processus médiateurs sous-jacents : cognitifs, socio-affectifs, culturels ;
- au niveau des processus situationnels.

Dans ces travaux, nous avons caractérisé la pratique enseignante à partir de processus, de variables d'actions définies par le chercheur, repéré des organisateurs stables des pratiques reflétant une organisation interne, comme le type d'interactions, de guidage, mais sans prendre en compte la gestion des contenus enseignés dans leur spécificité, ni les logiques d'action mises en œuvre par les différents acteurs ; c'est pour réarticuler ces dimensions que nous avons développé au CREN l'analyse plurielle avec des approches conjointes de didacticiens et de psychologues.

9. Altet 1994.

10. Altet *et al.* 1994-1996.

Des approches complémentaires pour comprendre les processus en jeu : l'analyse plurielle

Elle est menée par des chercheurs de sciences de l'éducation de disciplines différentes (M. Altet, M. Fabre, C. Morin, C. Orange, D. Orange, M. Hersant, M. Perraudau, I. Vinatier...). L'analyse plurielle¹¹ est une approche pluridisciplinaire descriptive et compréhensive des processus interactifs enseignement-apprentissage en situation et des processus d'apprentissage des élèves. La pluralité est motivée par la logique interne des recherches propres aux pratiques contextualisées ; l'approche croisée des travaux de disciplines différentes sur les processus caractéristiques des pratiques et sur l'intentionnalité des acteurs, le sens de leurs actions permet de rendre intelligibles les pratiques enseignantes telles qu'elles existent dans leur diversité et de comprendre leurs relations avec les apprentissages des élèves dans des contextes variés. Les approches complémentaires « transversales », pour rendre compte de la complexité des processus et de la nature interactive et signifiante des pratiques en classe, se veulent plus heuristiques qu'une simple juxtaposition d'approches disciplinaires.

L'analyse plurielle est une question de partage entre chercheurs qui travaillent en commun sur le même corpus, cernent les variables en jeu, le poids de chacune selon leur entrée théorique, mettent en commun et confrontent leurs analyses, dégagent des invariants, identifient des différences, croisent leurs articulations pour dépasser les juxtapositions ; ils tentent de construire ensemble une nouvelle lecture qui produise une plus-value dans l'intelligibilité de la pratique analysée et de produire des interprétations partagées. Ce cadre d'analyse produit de nouvelles grilles de lecture théoriques de la complexité des pratiques enseignantes observées, en analysant une activité enseignante singulière pour rendre compte de l'articulation des multiples dimensions et tensions en jeu ; la démarche est fondée sur la confrontation de cadres théoriques différents (didactique, sociologique, clinique, analyse des interactions enseignant / apprenant, interactions langagières intersubjectives) pour comprendre les processus interactifs en jeu. Elle montre qu'il n'y a pas de métalangage donné *a priori* par une des disciplines, mais qu'un métalangage se construit à partir de la confrontation pluridisciplinaire avec ses propres concepts fédérateurs comme l'analyse des tensions et des régulations au cœur de la pratique (Altet) ou l'analyse de la co-activité (Vinatier). Les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles au cours de l'adaptation de l'enseignant à la situation professionnelle et organisent la gestion conjointe de l'apprentissage des élèves et de la conduite de la classe.

C'est l'articulation entre ces différentes dimensions que l'approche plurielle des pratiques enseignantes s'efforce de mettre au jour. Pour ce faire, les chercheurs privilégient l'observation et la description de pratiques effectives, puis l'entretien avec l'enseignant observé, pour donner le sens de la pratique. Ce choix d'une approche

11. Altet 2002.

multidimensionnelle de la pratique enseignante amène à reconsidérer une distinction entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, d'un autre côté, les recherches sur l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, et enfin les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux, longtemps présentés comme antagonistes et conduits séparément, apparaissent comme complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante et de l'enchâssement dans l'action du didactique et du pédagogique.

Les chercheurs du CREN ont ajouté également à ce cadre d'analyse les significations données par l'enseignant à ses actions, ce qui a nécessité, dans nos recherches, de prendre en compte, à côté des observations, les interprétations des acteurs, en menant aussi des entretiens avec les enseignants sur leurs actions pour en saisir le sens, avant et après l'action observée, particulièrement l'entretien de co-explicitation. Enfin, ce cadre théorique englobe la phase de planification qui correspond, en amont, à la préparation didactique de la séquence. Cette phase se caractérise surtout par la structuration des contenus et s'avère très importante car elle permet de réduire les contraintes lors de la séquence. C'est une phase qui à la fois cadre et guide l'action, mais aussi la contraint par son scénario préétabli.

L'analyse plurielle permet ainsi d'intégrer par une approche pluridisciplinaire les diverses dimensions constitutives de la pratique dans leur spécificité, à partir d'entrées de recherches¹² disciplinaires différentes, et d'en comprendre l'articulation et le fonctionnement. Sur le plan méthodologique, trois types de recueils de données sont utilisés : des observations systématiques, des entretiens avec les acteurs et des préparations de l'enseignant ou des productions des élèves.

Tel est l'objet d'une analyse plurielle qui se propose de croiser les approches disciplinaires et de contribuer à les relier. Il reste à traiter la question de la contingence des types de chercheurs qui mènent les analyses croisées.

Une modélisation de la pratique enseignante

Ces trente ans de travaux nous amènent à proposer un modèle d'intelligibilité de la pratique enseignante. Dans un métier de l'humain, dans une pratique communicationnelle comme l'enseignement, où l'enseignant agit dans l'incertitude, où ses actions sont « relayées » ou non par les élèves, où les trames d'interactions structurent l'action à travers plusieurs dimensions de la pratique, les tensions à gérer sont nombreuses. Ce sont ces processus interactifs en tensions que l'analyse plurielle s'efforce de mettre au jour. À partir de l'observation de pratiques effectives, il s'agit de dégager les tensions organisatrices et d'identifier des processus interactifs stables, des organisateurs (type d'interactions, guidage, configuration de la tâche), de mettre en évidence la cohérence

12. Altet 1994, 2002.

de la dimension communicationnelle de l'enseignement et son articulation avec le volet didactique, d'analyser les dynamiques interactives et leurs régulations, d'identifier l'interactivité fonctionnelle entre enseignant et apprenants; ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique du travail enseignant et produisent une co-activité¹³. L'analyse recouvre bien les dimensions pédagogiques, didactiques, intersubjectives dont il s'agit de comprendre l'articulation fonctionnelle, la cohérence et l'équilibre de fonctionnement. Le modèle d'analyse de la pratique est celui de processus en tensions à maîtriser par des régulations, des transactions, des ajustements pour gérer des logiques d'action contradictoires pédagogiques, didactiques, épistémiques, sociales, psychologiques, personnelles en jeu et obtenir un équilibre entre les gestions du savoir, de l'élève et de la dynamique de la situation¹⁴. Nous avons intégré une autre caractéristique des approches interactives: le fait qu'elles considèrent que le processus enseignement-apprentissage fonctionne comme un travail interactif d'ajustements, de négociations, de transactions et de compromis permanent entre les acteurs en situation. L'enseignement met en jeu des rapports entre enseignant et élèves où sont convoqués le langage, l'affectivité, la personnalité et qui comportent, comme dans toutes les relations humaines, des rapports de pouvoir, des résistances, des initiatives avec négociation, contrôle, séduction, persuasion. Le sens de l'action en classe est construit par les acteurs au travers de leurs négociations. Ce cadre interprétatif qui s'inscrit dans un modèle constructiviste et interactionniste permet ainsi d'articuler aux variables didactiques et pédagogiques les variables intersubjectives (psychologiques et sociologiques) en jeu dans le processus interactif, et considère que la pratique enseignante est toujours affaire d'ajustement.

Mais il n'y a pas une seule modélisation de la pratique enseignante, et les confrontations entre équipes de sciences de l'éducation permettent d'enrichir notre intelligibilité de cet objet.

Les travaux du réseau OPEN (2001-2007)

Les chercheurs de vingt-trois équipes françaises et internationales se rencontrent pour confronter leurs travaux autour des objectifs communs suivants :

- décrire, caractériser, comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes;
- répertorier les travaux existants;
- poursuivre la clarification des concepts et des notions utilisées dans différents paradigmes, par des approches disciplinaires différentes;
- mettre en perspective nos recherches françaises avec les productions internationales;
- rassembler et cumuler les données d'enquête sur une période assez longue;
- enfin, aboutir à la construction d'un outil destiné à rendre compte par observation des pratiques enseignantes telles qu'elles sont.

13. Vinatier & Altet 2008.

14. Altet 2008.

Le réseau est né des réflexions communes de trois équipes fondatrices: CREN (M. Altet), CREFI (M. Bru), CREF (C. Blanchard-Laville):

- nos travaux partent d'observations de pratiques effectives;
- nous n'utilisons pas la notion de « méthode d'enseignement » pour désigner les pratiques enseignantes;
- nous nous intéressons aux processus, aux procédures, aux produits;
- nous prenons en compte le contexte, la contextualisation de la pratique;
- nous n'expliquons pas la pratique en la ramenant soit à un acte délibéré de l'enseignement soit à des déterminismes extérieurs;
- nous considérons qu'il existe plusieurs manières de rendre raison des pratiques selon l'approche, selon l'échelle, selon le croisement des entrées choisies;
- pour nous « la pratique » est une notion englobante qui comprend les actions, les actes, l'activité, le travail de l'enseignant;
- nous menons des recherches pluri-, inter- ou co-disciplinaires sur les pratiques enseignantes pour en comprendre le fonctionnement.

Les chercheurs du réseau OPEN s'efforcent de mettre en œuvre une articulation des références théoriques utilisées, la mobilisation de plusieurs angles d'approches, de plusieurs méthodologies pour tenter de dépasser les dualismes.

Des approches pluri, inter, co-disciplinaires entre les équipes sont confrontées:

- approche plurielle des processus en tension et approche des organisateurs (CREN, CREFI);
- approche de plusieurs niveaux d'analyse micro, meso, macro (Tupin);
- approche double didactique et ergonomique (Robert, Rogalski);
- approche par la théorie de l'activité de Vergnaud et la théorie linguistique des interactions de Kerbrat-Orecchioni et l'activité productive / transformative (Vinatier);
- approche par la cognition située et l'opérativité Occhanine (Piot);
- approche du générique et du spécifique de l'action de l'enseignant (Sensevy, Amade-Escot);
- approche langagière et ergonomique (Bucheton);
- approche de la didactique professionnelle: articulation analyse du travail et conception de la formation (Pastré);
- approche de l'intervention éducative (Lenoir).

Nous avons ainsi, avec les chercheurs des différentes équipes, d'abord délimité, construit et redéfini l'objet: pratique enseignante, activité de l'enseignant, action de l'enseignant, travail enseignant, acte pédagogique, intervention pédagogique: chaque dénomination définit différemment l'objet. Nos recherches en sciences de l'éducation montrent que l'étude de l'objet « pratique enseignante » recouvre à la fois la pratique, l'agir pédagogique et l'agir didactique. Dans son travail, l'enseignant remplit simultanément une fonction pédagogique de médiation entre le savoir et l'élève, de gestion de la classe et une fonction didactique de gestion des apprentissages, dans un contexte singulier, contraint, dynamique. Étudier le volet « pratique pédagogique » de l'enseignant, c'est se centrer sur les actes de médiation mis en œuvre entre le savoir

et l'élève sur la communication. Étudier la médiation, c'est analyser la médiation du pédagogue, de la personne : la relation, les interactions pédagogiques, les processus interactifs, cognitifs, affectifs de la communication verbale, non verbale, les processus intersubjectifs en jeu entre les acteurs, identifier les variables d'action. C'est aussi analyser la médiation des dispositifs pédagogiques, l'instrumentation mise en place, la situation choisie pour favoriser l'engagement dans la tâche, la transformation d'informations en savoirs chez l'élève.

Les travaux sur les pratiques enseignantes relient les approches sur les actions pédagogiques de l'enseignant en situation, en interaction avec les apprenants, situées dans le temps et les approches didactiques qui analysent les savoirs et les apprentissages en jeu dans la situation étudiée. Les modélisations utilisées, « modèle des processus interactifs situés », « modèle clinique », « modèle des organisateurs et des processus en tensions », permettent de comprendre le sens de ces médiations pédagogiques liées à un contrat didactique. Les travaux de sciences de l'éducation associés aux approches de l'ergonomie, de l'anthropologie cognitive située, de la sociolinguistique, de la sociologie du travail permettent de comprendre le fonctionnement des pratiques pédagogiques en situation.

Ces travaux croisés ont produit des savoirs sur la multidimensionnalité des pratiques en classe, sur l'articulation des logiques d'action, sur l'analyse de l'interactivité en classe (Altet), sur les deux volets de l'activité enseignante, productive et transformatrice (Vinatier), sur l'analyse des organisateurs de la pratique (Bru), sur l'analyse de l'activité enseignante située (Piot), sur l'analyse des gestes professionnels (Amigues), sur l'analyse sociologique du travail enseignant (Tardif, Barrère), sur l'analyse du générique et du spécifique (Amade-Escot, Sensevy).

De plus, à côté de l'approche plurielle du CREN présentée ci-dessus, chaque équipe propose une théorisation qui problématise d'autres volets de la pratique enseignante.

Ainsi, M. Bru¹⁵ et le CREFI cherchent à dégager des organisateurs de la pratique enseignante (et non des 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 (représentations, schèmes, couplages action-situation, configuration de la classe, type de tâches, de guidage) qu'il importe de penser la notion d'organisateur de la pratique. Dans le souci de mieux connaître la façon dont sont organisées et s'organisent les pratiques enseignantes, un intérêt particulier est accordé à leur contextualisation, celle interne des composantes de la pratique : la contextualisation temporelle (séquentielle) des configurations de la pratique et la contextualisation « externe » de la pratique d'enseignement.

Dans une autre approche, clinique et co-disciplinaire (psychologie clinique, didactique des mathématiques), plusieurs modèles théoriques contribuent à l'analyse d'une même pratique. Claudine Blanchard-Laville utilise la notion globale d'acte d'enseignement plutôt que d'action, au sens de G. Mendel. Pour l'approche clinique, il n'y

15. Bru 1991.

a pas d'acte sans un projet d'action qui se continue durant le temps de l'acte. L'acte a une dimension effective, engagée 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 au savoir, à soi-même et aux autres.

Pour les didacticiens, 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 savoir. La modélisation de l'action du professeur constitue l'objet de travail des didacticiens comparatistes et la distinction générique / spécifique l'un de leurs outils pour comprendre son activité. La question est abordée en termes de « milieu », le milieu de l'élève et le milieu du professeur. Le « milieu » a un rôle de médiation (*medius / mesos*) dans « l'action conjointe » du professeur et de l'élève.

Dans l'approche sociologique, 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 ». Les travaux ont décrit méthodiquement et analysé les relations entre les dynamiques interactives en classe, les apprentissages et les progressions des élèves, en précisant quelles formes d'interactions offrent aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage¹⁶.

Dans tous ces travaux, il ne s'agit pas d'expliquer la pratique professionnelle en la ramenant soit à un acte souverain et parfaitement délibéré de l'enseignant, soit au seul résultat de déterminismes extérieurs ; il s'agit de montrer qu'il existe plusieurs façons de rendre raison des pratiques, et qu'un dialogue entre les équipes et leurs différentes façons de rendre raison des pratiques est possible et scientifiquement profitable, à partir du moment où ces équipes arrivent à partager des hypothèses communes de recherche sur l'indispensable connaissance des processus en jeu. Une question centrale demeure : toutes les pratiques professionnelles des enseignants ne se valent pas. Les recherches ont jusqu'à présent quantifié « un effet-maître » général, il reste à comprendre en quoi consiste cet effet-maître, quels en sont les processus constitutifs, en développant des travaux sur les effets des pratiques sur les apprentissages des élèves dans la diversité des situations d'enseignement-apprentissage.

Ces travaux de recherche en sciences de l'éducation sur la pédagogie se distinguent de la recherche-action qui cherche d'emblée à modifier les pratiques ou encore de la recherche pédagogique au sens de recherche sur les méthodes pédagogiques, sur les modèles d'enseignement, qui sont des modèles pour l'action, posent *a priori* des finalités pratiques à atteindre et qui produisent des outils pour l'action. Ils diffèrent aussi de travaux purement didactiques centrés sur la structuration des savoirs ou les processus d'acquisition des savoirs par l'apprenant et les complètent. Ces travaux permettent de dégager la nécessaire convergence entre le didactique et le pédagogique pour que le processus enseignement-apprentissage fonctionne. Ils visent à rendre intelligible le processus enseignement-apprentissage en identifiant

16. Génélot & Tupin 2003.

les différentes variables en interaction. Les travaux sur « l'effet-maître » cherchent à identifier les variables effectives de la pratique pédagogique. Ces recherches fournissent des repères théoriques, des grilles de lecture des pratiques, qui peuvent être transposés dans la formation des enseignants.

En conclusion, en quarante ans, les sciences de l'éducation sont devenues des sciences matures et légitimes sur le plan scientifique : elles se sont séparées des approches pédagogiques prescriptives ; elles ont inventé un point de vue pluriel, pluri- ou interdisciplinaire sur des objets qui leur sont propres ; elles travaillent sur des zones frontières spécifiques ; elles ont construit des savoirs, des concepts propres ; elles ont produit des théories réinventées ; elles ont développé un corpus de connaissances validées, reconnues ; elles ont rendu compte de processus éducatifs rendus intelligibles autrement ; elles ont travaillé sur les rapports entre savoirs savants et pratiques. Ces avancées restent à poursuivre, il s'agit à présent de :

- continuer à cumuler les travaux ;
- poursuivre l'articulation des références théoriques des différentes disciplines et construire des théorisations propres ;
- faire des synthèses des acquis des recherches et développer les conférences de consensus pour diffuser les connaissances ;
- articuler les connaissances scientifiques avec d'autres modes de connaissance communs et développer la philosophie de l'éducation comme questionnement critique, comme réflexivité sur les savoirs scientifiques.

En tant que chercheuse mais aussi institutionnelle comme directrice d'un IUFM, il me semble que les sciences de l'éducation ont à l'heure actuelle une chance à saisir et une dérive à éviter : réussir l'articulation des recherches en sciences de l'éducation et la formation des enseignants avec l'intégration des IUFM à l'Université, tout en ne se laissant pas dériver vers une « neuropédagogie » annoncée par les neurosciences !

Marguerite ALTET

CREN

Université de Nantes

Références bibliographiques

- ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M. (2002), « L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche », *Revue française de pédagogie*, n° 138.
- ALTET M. (2006), « Les enseignants et leurs pratiques professionnelles », in *Traité de la formation*, J. Beillerot, N. Mosconi (dir.), Paris, Dunod.
- ALTET M. (2008), *L'analyse de pratiques: une démarche de formation et de recherche*, Paris, PUF.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1994-1996), *Étude exploratoire des pratiques enseignantes de CE2*, Paris, DEP.
- BRONFENBRENNER U. (1986), « Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain », in *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert de Landsheere*, M. Crahay, D. Lafontaine (éd.), Bruxelles, Labor.
- BRU M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « La recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87.
- DEVELAY M. (2001), *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*, Paris, ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- GAUTHERIN J. (2002), *Une discipline pour la République: la science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang.
- GÉNÉLOT S., TUPIN F. (2003), « Méthodologie de l'évaluation des pratiques enseignantes », in *EVLANG. L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, M. Candelier (dir.), Bruxelles, De Boeck, chap. 4, p. 95-122.
- MIALARET G. (1976-2005), *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
- MIALARET G. (1984-1996), *La pédagogie expérimentale*, Paris, PUF.
- MIALARET G. (1987-1998), *La psychopédagogie*, Paris, PUF (Que sais-je?).
- MIALARET G. (2006), *Sciences de l'éducation*, Paris, PUF (Quadrige).
- VINATIER I., ALTET M. (dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.