

Jean-François MARCEL, MC

GPE-CREFI – Université de Toulouse II le Mirail

Analyse des pratiques enseignantes

Introduction : De l'articulation entre recherche ET formation dans l'analyse des pratiques

II – Les objectifs de l'analyse des pratiques

Je voudrais rappeler pour commencer la polysémie de l'appellation « analyse des pratiques » qui concerne des dispositifs :

- avec des objectifs de « recherche » (une visée heuristique) : construire des connaissances sur les pratiques (objectif : connaître)
- avec des objectifs de « professionnalisation » (une visée praxéologique) : résoudre un problème professionnel particulier, faire évoluer les pratiques existantes (objectifs : résoudre, agir)
- avec des objectifs de formation (une visée formative) : former un praticien « éclairé », un « praticien réflexif » (objectif : transformer, se transformer – cf dernier numéro de SH)

Ces objectifs peuvent être exclusifs (c'est assez rare, cela existe en formation, je pense au GEASE) ou combinés, c'est par exemple des dispositifs de recherche-action (voir les travaux de Françoise Crézé), ou de recherche-formation, des dispositifs comme l'auto-confrontation croisée (Yves Clot), l'analyse du cours d'action (Jacques Thereau, Marc Durand), ou le schéma d'action (Michel Sonntag), etc.

Cette « combinaison » ne va pas de soi : entre « connaître », « agir » et « transformer », les différences sont nombreuses, par exemple :

- la temporalité est différente (hors du temps, dans l'instant, pour le futur)
- la posture par rapport aux pratiques est différente (d'où les méthodologies et les informations recueillies)
- surtout la validation des analyses est différente (démarche scientifique, efficacité de l'action, évaluation au niveau du formé ou de ses pratiques à venir)

Sans développer ces points (qui pourraient occuper tout l'exposé), je veux simplement insister sur l'extrême rigueur qui est nécessaire pour « combiner » des objectifs différents.

I2 – Le plan de l'exposé

Pour cet exposé, j'ai choisi de vous présenter mes travaux à partir de deux dispositifs dans lesquels sont articulés (sans les confondre) des objectifs de recherche et des objectifs de professionnalisation. Cette démarche me fournira l'opportunité de vous présenter mes cadres théoriques, mes méthodologies et quelques résultats. Ces dispositifs concernent les enseignants du primaire.

Ainsi dans une première partie, je ciblerai l'analyse sur « les pratiques d'enseignement » à partir d'un dispositif longitudinal auprès d'enseignantes débutantes et leurs modalités de « traitement de l'imprévu dans la classe ». Je m'appuierai pour ce faire sur le « concept de contextualisation » dont je vous dirai quelques mots. Vous comprenez aussi que ce dispositif poursuivait un objectif de professionnalisation, d'accompagnement de ces enseignantes.

Dans une deuxième partie, j'essaierai de défendre l'idée que si les pratiques d'enseignement sont importantes, elles ne recouvrent pas l'ensemble du champ professionnel de l'enseignant et que, surtout depuis la loi d'orientation (1989), les pratiques enseignantes ne se limitent pas aux pratiques d'enseignement.

Dans la troisième partie, à partir du modèle du « Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire » (que j'appellerai dorénavant le SPPEP) je présenterai un dispositif d'analyse qui a concerné deux écoles maternelles (je dirai peut-être aussi quelques mots d'un qui est en cours cette année auprès d'une école élémentaire) où ont été analysées l'ensemble des pratiques professionnelles (d'enseignement, de collaboration, de réunion, de surveillance, etc.). Là aussi, la visée de professionnalisation correspondait à la volonté de ces deux équipes pédagogiques de faire évoluer leurs pratiques.

Je partirai ensuite des propositions du SPPEP pour vous proposer une réflexion sur la question des compétences professionnelles de l'enseignant du primaire. Enfin, je conclurai par quelques mots sur ce que la recherche en éducation est susceptible de fournir comme contribution au débat d'actualité sur la « qualité de l'école ».

1 – Analyser les pratiques d'enseignement

Cette première partie portera sur les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire les pratiques professionnelles les plus caractéristiques de l'enseignant, celle qui mettent en jeu un enseignant et un groupe d'élèves dans le cadre d'une situation pédagogique¹. Si les pratiques professionnelles ont été et sont encore les plus fréquemment étudiées par la recherche en éducation, il faut cependant ajouter qu'elles sont désignées par des appellations diverses comme travail, activité, conduite ou action pour aborder un objet relativement semblable. Bien sûr, ces vocables ne sont pas véritablement des synonymes, mais nous pouvons dire que, dans le cadre des recherches en éducation, les distinctions sont fragiles et rarement partagées.

1.1 – Présentation du dispositif

La première étape a été la négociation avec une IEN pour envisager l'articulation de cette proposition avec les « ateliers pédagogiques »² de la circonscription. Sans évacuer le projet de recherche, j'ai présenté ce dispositif essentiellement comme un dispositif de professionnalisation, un dispositif d'analyse de pratiques dual.

Elle a repris la proposition en la positionnant en dehors des ateliers pédagogiques et en l'intégrant à l'accompagnement des PE 0³. Ce dispositif a ensuite été proposé aux PE 0 (en respectant une demande d'une homogénéité de cycles) comme un accompagnement par un universitaire.

Cette réunion s'est tenue en présence de la directrice de l'école d'accueil. Parmi les trois « postulantes » une a préféré se retirer de ce projet et, contre toute attente, la directrice a demandé si, elle, pouvait participer. Cette opportunité me convenait parfaitement car elle me

¹ Nous pourrions certainement rajouter « et didactique » puisque il y a des savoirs « en jeu » dans cette situation mais nous utilisons ici la qualificatif de « pédagogique » dans un sens générique

² Sont appelés « ateliers pédagogiques » la formation continue obligatoire des enseignants du primaire placée sous la responsabilité de l'IEN de la circonscription, les 12 heures annuelles prises sur le potentiel de temps de service dégagé par l'instauration de la « 27^e heure ».

³ Les PE 0 (ou P 0) sont des enseignants stagiaires recrutés sur liste complémentaire, c'est-à-dire se retrouvant devant une classe sans aucune formation initiale.

permettait d'entrer dans la problématique novice / expérimenté et le dispositif s'est mis en place avec deux « novices » (les PE 0) et une « expérimentée » (la directrice), exerçant toutes trois en cycle III.

Le dispositif comporte une phase d'observation et d'enregistrement vidéo du fonctionnement de la classe sur la période allant de l'entrée de l'après-midi à la récréation. Au cours d'un bref échange lors de la récréation, l'enseignante désigne ce qu'elle a considéré comme l'imprévu le plus marquant de la période. Cette responsabilité dévolue aux enseignantes leur laisse la possibilité de choisir l'imprévu qu'elles ont envie de questionner (sans que ces raisons aient besoin d'être explicitées) voire de ne pas repérer d'imprévu et de rendre l'entretien inutile (c'est arrivé).

A la suite de la classe, un entretien d'auto-confrontation centré sur cet imprévu est mis en place. La période « après la récréation » m'a permis d'en préparer les conditions techniques et de reversionner l'extrait concerné.

1.2 – Différencier recherche et accompagnement

Cet entretien a posteriori comporte deux phases bien distinctes. La première est un entretien d'auto-confrontation centré sur l'imprévu, il est enregistré par magnétophone et son objectif est de fournir un corpus de matériaux empiriques pour la recherche. Il explore les indicateurs relevés par les enseignantes, les modalités et les raisons avancées pour leurs décisions pédagogiques, les alternatives envisagées, la manière dont elles ont vécu et évalué cet imprévu ... L'entretien constitue la modalité de ce que j'appelle la lecture intrinsèque des pratiques (le contexte du point de vue de l'enseignant). L'arrêt du magnétophone met fin à cette phase.

Cet entretien est une phase de la recherche. Il est ensuite prolongé par une séance de formation-professionnalisation. Cette phase est rendue possible par deux éléments :

- l'enregistrement vidéo qui est relativement économique en terme d'observation in situ (beaucoup plus que le renseignement de grilles par exemple) et laisse une certaine disponibilité pour prendre connaissance du fonctionnement pédagogique de la classe.
- mon expérience de maître-formateur⁴ qui fait que je connais parfaitement ce qui est repéré comme la « critique » de séance.

⁴ C'était notre ancienne fonction avant d'être recruté comme Maître de Conférences

1.3 – Quelques mots sur l’accompagnement

Durant cette seconde étape de l’entretien, je me positionne clairement comme un formateur et cet entretien aborde l’ensemble de la période (la période « imprévu » ne bénéficie plus d’aucun statut spécifique). Aux questions et aux relances préservant les précautions de l’entretien semi-directif de recherche, succède une modalité d’entretien très différente : les questions sont argumentées, les choix sont décortiqués, des pistes sont envisagées, des conseils sont avancés ...

Bien évidemment, il existe une différence sensible entre les entretiens de formation des novices (ils sont très importants pour les PE 0 auprès desquelles ils se prolongent assez régulièrement) et ceux de l’enseignante expérimentée. Je précise qu’elle fait montre à chaque fois d’un intérêt soutenu pour l’entretien de recherche car, dit-elle, il lui permet de découvrir des éléments de ses pratiques qu’elle n’avait pas perçus et d’être confrontée à des questionnements qu’elle n’avait pas envisagés. Pourtant, j’ai rapidement constaté que l’essentiel de ses attentes n’était pas là et si elle avait mis en avant l’argument de la salutaire remise en question, ses préoccupations étaient plus larges. Les entretiens sont plus généraux, ils s’écartent très rapidement du déroulement de l’après-midi pour aborder l’organisation générale de la classe puis très vite de l’école et plus généralement de la fonction enseignante (éclairée à l’aide des réformes en cours). Cet entretien n’a plus grand chose à voir avec une quelconque analyse des pratiques mais plutôt avec une réflexion sur la profession enseignante.

1.4 - Le projet de recherche : connaître les pratiques d’enseignement

L’approche systémique me permet de proposer la définition suivante : « Les pratiques d’enseignement peuvent être appréhendées comme un système composé de trois éléments : un acteur, une activité, un environnement. Ces trois éléments en interaction portent à la fois la globalité du système (puisqu’ils permettent d’en délimiter la frontière) et sa permanence en dépit de son évolution et de ses transformations (de par l’organisation résultant de ses interactions) ». Même en la prolongeant par la prise en compte de la finalité du système des pratiques d’enseignement, finalités qu’il convient de distinguer des objectifs de l’enseignant agissant, cette définition n’est pas complète. En effet, je retiendrai de la fréquentation des grandes théories de l’action que les pratiques comportent en fait deux sphères :

- une sphère conscientisée par l'acteur, accessible préférentiellement au travers des verbalisations a posteriori de cet acteur
- une sphère non-conscientisée par l'acteur (qui invite à parler d'agent), accessible uniquement par observation et recherche d'invariances

Il conviendrait donc d'envisager une entité comportant deux strates de ces trois éléments en interactions, la première strate renvoyant à la sphère des pratiques conscientisée par l'acteur et la seconde à la sphère des pratiques non-conscientisée par l'acteur. Dans le prolongement de l'approche systémique qui préside à la proposition de cette définition, j'envisage ces deux sphères comme deux sous-systèmes en interaction (cf. schéma suivant).

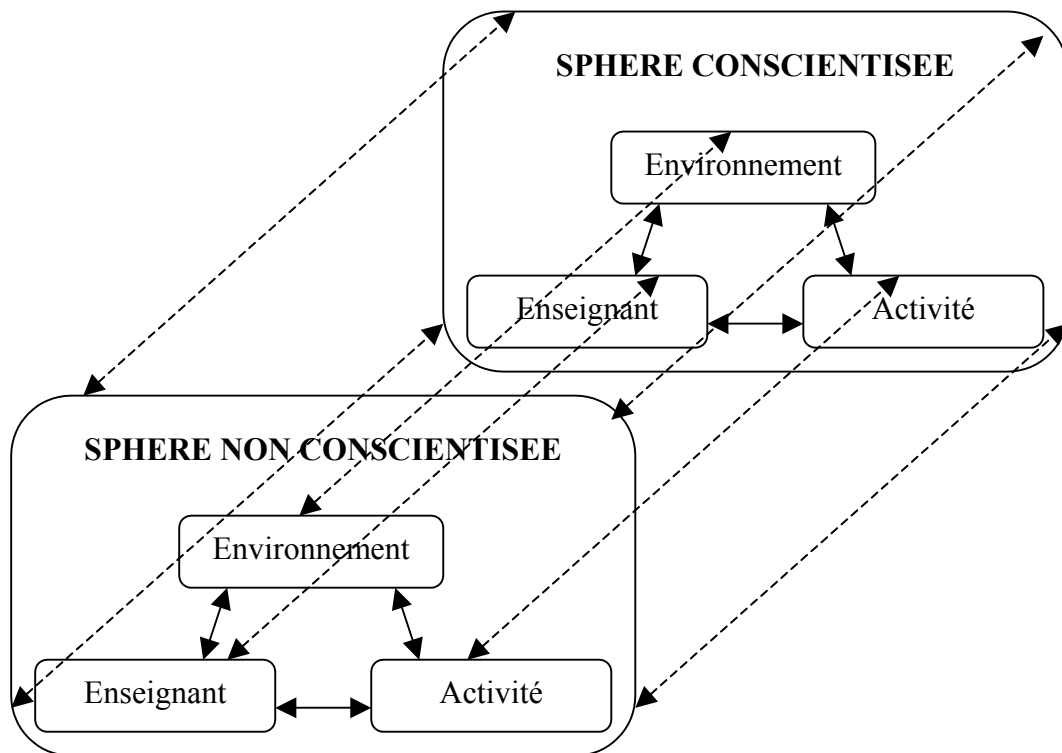


Schéma 1 : Le système des pratiques d'enseignement

1.5 – Le concept de contextualisation

Le concept de contextualisation (MARCEL, 2002b et c) est l'instrument intellectuel que j'utilise pour étudier les pratiques d'enseignement. Il insiste sur la nécessité d'étudier les pratiques en prenant en compte les contextes de leurs effectuations.

La définition des processus de contextualisation prolonge celle des pratiques puisque ces processus désignent les interactions de l'enseignant agissant avec l'environnement de ces pratiques. Cette définition procède à un redécoupage des trois éléments du « système pratique » qui se justifie par la nécessité d'opérationnaliser les deux sphères des pratiques. Pour ce faire, je propose d'entrer dans le système par l'élément « environnement » qui va perdre son unicité de par l'existence des deux sphères et se décliner en deux contextes. Ainsi, je distingue :

- **le contexte pour l'enseignant** qui renvoie aux composantes de l'environnement que l'enseignant mobilise dans ses verbalisations, dans la mise en mots de ses pratiques
- **le contexte pour l'observateur** qui renvoie aux dimensions que l'enseignant ne mobilise pas dans ses verbalisations, mais qui « influencent » ces pratiques, dimensions que permettent de repérer (par la recherche d'invariance) un dispositif d'observation. J'ai retenu quatre grandes dimensions du contexte pour l'observateur. Deux dimensions sont communes à tout contexte, les dimensions spatiales (utilisation des espaces d'enseignement, du matériel pédagogique) et temporelles (phases de la séances, temps de parole de l'enseignant, des élèves). En revanche, les deux autres dimensions sont davantage caractéristiques des pratiques d'enseignement, les dimensions sociales⁵ (les interactions avec les élèves) et « épistémologiques » (les interrelations de l'enseignant avec le savoir enseigné)

La distinction de ces deux contextes a des conséquences méthodologiques directes puisqu'elle invite à soumettre les pratiques d'enseignement à une double lecture, une lecture privilégiant le point de vue de l'enseignant (et privilégiant les verbalisations a posteriori) et une lecture privilégiant la recherche d'invariance (à partir de régularités repérées dans des éléments d'observation). Cette double lecture se donne pour objectif d'explorer les deux sphères des pratiques en acceptant, bien évidemment, de ne pas en épuiser l'exhaustivité (ce qui est le corollaire du choix de l'étude d'un objet complexe et du recours à une approche systémique).

Dans le cas du dispositif présenté, la double lecture se traduit par :

- l'étude du contexte pour l'observateur, c'est-à-dire l'observation de « l'imprévu » à partir de l'enregistrement vidéo et en prenant en compte les quatre dimensions précisées
- l'étude du contexte pour l'enseignant, à parti de l'entretien d'auto-confrontation

⁵ Même si d'autres pratiques professionnelles peuvent également se caractériser par leur dimension sociale (pratique thérapeutiques, pratiques commerciales, etc.)

D'autre part, l'étude de « l'imprévu dans la classe » est directement hérité de cet intérêt pour les « processus de contextualisation ». En effet, ces moments correspondent à ceux durant lesquels les pratiques se différencient le plus de la planification, s'émancipent de la préparation, ceux donc où ces processus sont les plus « actifs ».

1.6 – La démarche de recherche

Pour terminer cette première partie, je reprendrais, à l'aide d'un schéma, ma démarche d'étude des pratiques d'enseignement (MARCEL, 2002c) :

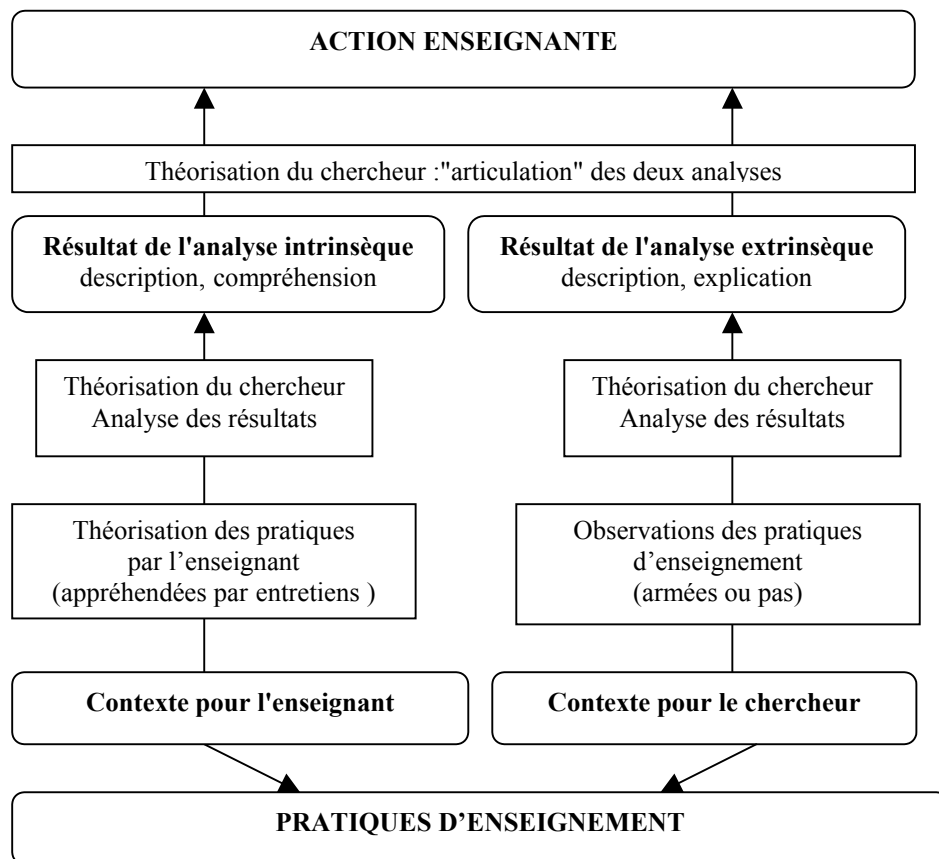


Schéma 2 : Démarche d'étude des pratiques d'enseignement

Ce schéma finalise la démarche en la mettant au service de la proposition d'une théorie de l'action enseignante. Par là-même, il assume le parti-pris terminologique de réserver le terme de « pratiques » à la dimension empirique du faire de l'enseignant (le réel dans sa complexité) et celui « d'action » à la connaissance construite par le chercheur : l'action enseignante correspond à une forme d'intelligibilité des pratiques d'enseignement.

1.7 – Quelques résultats

- La re-définition de l'imprévu à laquelle nous aboutissons (une étudiante de DEA - BLANC, 2002 - a mené une recherche similaire en parallèle) est assez surprenante. Pour l'enseignante confirmée, il n'y a pratiquement pas « d'imprévu ». Les deux qu'elle a relevés concernaient une erreur dans l'appréciation de ce qu'avaient réalisés les élèves (en travail de groupe) qui l'a obligée à modifier la fin de la séance.
- Pour les PE0, « l'imprévu » correspondait à un moment d'inconfort psychologique maximum (nous leur soumettions une échelle d'auto-évaluation face à l'enregistrement du confort de la situation – voir DURAND et RIA, 2001 -). En fait, elles repéraient parfaitement un problème ou une difficulté qui allaient survenir (le diagnostic était fiable) mais elles n'arrivaient pas à trouver une solution dans l'instant et elles se retrouvaient coincées (le plus souvent, elles interrompaient alors la séance). Evidemment, plus elles « perdaient pied » moins elles avaient de disponibilité pour trouver une solution. Bien sûr, pendant le revisionnage, elles étaient capables d'envisager d'autres alternatives (peu faut bien le dire) mais pas sur le moment
- Les PE0 ont acquis une expérience sensible en quelques mois. Elles étaient capables de repérer des éléments qu'elles maîtrisaient progressivement : les deux principaux étant le niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves et la gestion du temps (en adéquation avec les tâches de l'élève mais aussi de l'enseignante – conduite des séances -). Les consignes en devenant plus précises s'avéraient également plus efficaces.
- Le recours à « des élèves repères » a pu être mis à jour. Contrairement aux enseignants expérimentés qui se focalisent plutôt sur des élèves moyens, les PE0 régulaient à partir des « bons élèves » durant la séance (« si lui n'y arrivent pas, les autres non plus »). Et des moins bons élèves au moment de la préparation (mais les anticipations étaient peu fiables)

- Au niveau de la prise d'informations, l'empan de l'enseignante expérimentée est largement plus important. Elle est plus disponible et « couvre » l'ensemble de la séance (élèves, durées, préparation); la vidéo est alors utilisée pour traquer les petits détails omis. Les PE0 « découvrent » dans l'enregistrement une foule d'informations qu'elles n'avaient pas enregistrées. Elles se focalisent préférentiellement sur la préparation et sur ce que dit l'élève interrogé ; le reste apparaît comme en arrière plan.
- Dans l'échantillon de Julie BLANC, il y avait une PE0 et une PE3 (qui avait donc suivi une formation initiale). La principale différence entre les deux relevait d'une sorte de facilité à « parler » de ses pratiques de la part de la PE3 (le pourquoi et le comment), facilité de théorisation qui faisait défaut à la PE0.

2 – Des pratiques d'enseignement aux pratiques enseignantes

Si les pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire incluent bien évidemment les pratiques d'enseignement, elles ne s'y limitent pas. En effet, se développent d'autres pratiques professionnelles de l'enseignant, des « pratiques hors de la classe » qui ne concernent pas directement la fonction première de l'enseignant qui est d'enseigner.

Pourtant, et ce depuis de nombreuses années, l'enseignant du primaire met en œuvre des pratiques professionnelles quelque peu différentes des pratiques d'enseignement entendues au sens strict du terme. Je prends trois exemples :

- les préparations des séances de classe et les corrections des travaux des élèves (qui restent très liées aux pratiques d'enseignement puisqu'elles les précèdent ou les prolongent en conservant avec elles un lien très étroit). Elles ont surtout été étudiées dans le cadre de ce qui a été appelé « le paradigme de la pensée des enseignants » (TOCHON, 1989)
- les pratiques d'enseignement en « partenariat » (qui mettent en jeu un second intervenant) : avec d'autres enseignants (dans le cas d'un décloisonnement par exemple), avec un intervenant extérieur (notamment en EPS⁶) ou avec une ATSEM⁷ en maternelle (même si ces personnels sont plutôt chargés d'une assistance technique : goûter, passage aux toilettes, rangement, habillage, etc.). En France, les travaux sur le

⁶ Education Physique et Sportive

⁷ Agent Territorial de Service des Ecoles Maternelles

partenariat, en milieu scolaire en tous cas, ont plutôt porté sur les dispositifs que sur les pratiques. Aux Etats-Unis, c'est un peu différent avec les recherches portant sur le « team teaching » (MARCEL, 2003b).

- les pratiques de surveillance (qui renvoient plutôt à des pratiques collectives, celles des enseignants de l'école) : durant les accueils, les sorties et surtout les récréations (MARCEL, 2002e)

Nous repèrerons pourtant une rupture importante avec l'édiction de la loi d'orientation (1989). En effet, cette loi a modifié le service des enseignants à partir de ce qui a été appelé « la 27^{ème} heure ». Il s'agit, en fait, d'une heure hebdomadaire incluse dans le temps professionnel et obligatoire de l'enseignant (son service) hors de la présence des élèves⁸. Ce temps professionnel est prioritairement destiné à la concertation sous ses différentes formes : conseil de cycle, conseil des maîtres et conseil d'école. Les modalités de cette concertation, après avoir été longtemps cantonnées dans les marges, sont ainsi reconnues comme faisant pleinement partie du travail de l'enseignant.

Je rajoute brièvement trois autres modifications apportées par la loi d'orientation :

- la création des RASED⁹ : l'ensemble des dispositifs relevant de l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaire) sont organisés en réseaux avec comme objectif de maintenir¹⁰ un maximum d'élèves dans le cursus « traditionnel » (et d'éviter la marginalisation de l'enseignement spécialisé). La conséquence, au niveau des pratiques professionnelles des enseignants, est une collaboration accrue avec les enseignants spécialisés composant le RASED (théoriquement supérieure à celle qui pouvait exister à l'époque des GAPP)
- les parents d'élèves sont érigés en membres de la communauté éducative (ils entrent entre autre au Conseil d'école) ce qui diversifie le « partenariat » de l'enseignant
- la participation au travail en équipe apparaît dans le référentiel de compétences du Professeur des Ecoles¹¹

Je rajouterai que ces dernières années, les partenaires de l'enseignant se sont diversifiés. Tout d'abord, la création du corps des « aides-éducateurs » qui ont la particularité d'être des partenaires « de l'intérieur de l'école » a considérablement modifié l'organisation même de l'école (PIOT, 2001). Ensuite, la mise en place des Contrats Educatifs Locaux (CEL) visant à

⁸ Elèves dont la semaine de classe est passée à 26 heures, ce qui s'est traduit par des samedis ou des mercredis vaqués (ces heures hebdomadaires étant regroupées pour dégager des demi-journées).

⁹ Réseau d'Aide et de Soutien aux Elèves en Difficultés.

¹⁰ En adéquation avec l'objectif principal de cette loi qui est la « réussite » du plus grand nombre

¹¹ BO n° 43 de du 24 novembre 1994.

mettre en cohérence les différents temps de l'enfant¹² a élargi la palette sinon des intervenants dans l'école, tout au moins des partenaires potentiels de l'enseignant¹³.

¹² Temps scolaire, péri-scolaire et extra-scolaire.

¹³ Remarquons que ce phénomène que nous pourrions brièvement résumer en parlant « d'ouverture » de l'école n'est pas spécifique à la France et se retrouve (selon des modalités différentes certes) en Amérique du Nord (TARDIF et LEVASSEUR, 2003)

3 – Analyser les pratiques enseignantes

3.1 – L’hypothèse du Système des Pratiques Professionnelles de l’Enseignant du Primaire (SPPEP)

A partir de ces constats et de ces premières informations, nous pouvons penser que ce développement du travail collectif va avoir des « répercussions » sur le travail plus individuel (les pratiques d’enseignement). Dans le prolongement de l’approche systémique, j’ai donc choisi d’envisager l’ensemble de ces différentes catégories de pratiques professionnelles en interrelation.

L’hypothèse du Système des Pratiques Professionnelles de l’Enseignant du Primaire (SPPEP), consiste à considérer l’ensemble de ces pratiques professionnelles comme formant système. Déjà ce système est « repérable » et son « unité » repose au moins sur la dimension spatiale de l’occurrence des pratiques ; l’école est ainsi appréhendée comme un espace de pratiques¹⁴. Je récapitule brièvement les différentes catégories de pratiques professionnelles de l’enseignant du primaire en proposant de les envisager comme autant de sous-systèmes¹⁵ d’un système général, le SPPEP :

¹⁴ Même si, et nous le remarquons dans le schéma, certaines pratiques s’actualisent hors de l’école. En ce qui les concerne, et vu leur imbrication avec la sphère privée de l’enseignant, elles ne semblent pouvoir être étudiées qu’à partir du compte-rendu qu’en fera l’enseignant dans un questionnaire ou au cours d’un entretien.

¹⁵ Ce qui sous-entend, bien évidemment que ces différents sous systèmes sont en interactions, même si pour ne pas surcharger le schéma, nous n’avons pas inclus les doubles flèches

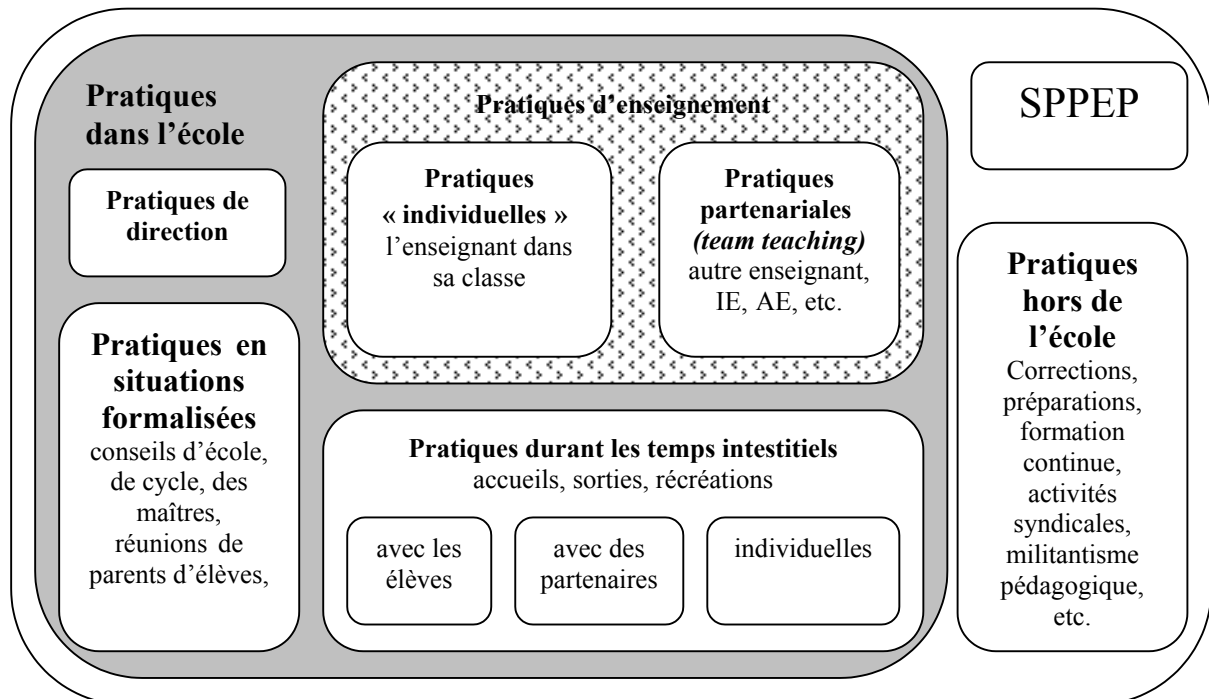


Schéma 3: Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (SPPEP)

Je peux donc définir brièvement le SPPEP :

- comme un système de pratiques individuelles, duales et collectives qui s'actualisent au sein d'une école primaire
- il est composé de sous-systèmes correspondant aux différentes pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. Chaque sous-système se dote d'organisateur second qui assume sa marge d'autonomie et en fixe les finalités
- les différents sous-systèmes correspondent à des espaces de jeu qui à la fois possèdent leurs règles propres et sont organisés au sein d'un autre jeu (par les organisateurs premiers), jeu principal qui assume la globalité et la stabilité (dynamique et évolutive) du SPPEP
- le SPPEP s'inscrit dans des environnements plus ou moins proximaux tels que le quartier, la cité, la circonscription, l'Inspection Académique et plus généralement l'institution Education nationale

3.2 – Présentation du dispositif de recherche et professionnalisation

Le second dispositif est plus lourd. L'objectif de la recherche est ici d'évaluer l'hypothèse d'un système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (le SPPEP), c'est-à-dire le fait que les différentes pratiques professionnelles de l'enseignant s'organisent en système. Pour ce faire, il était nécessaire d'accueillir dans ce dispositif la totalité des enseignants de plusieurs écoles comparables.

Nous avons soumis ce projet à un IEN¹⁶ et collaboration proposée aux enseignants était très précise puisqu'elle s'inscrivait dans le cadre des ateliers pédagogiques¹⁷, donc sur leur temps de service. Neuf enseignantes de deux écoles maternelles (4 et 5 classes) se sont portées volontaires et j'ai pris soin d'aller les rencontrer dans leurs écoles pour les inviter à la première réunion de travail, prévue dans les locaux de l'Université.

Le recueil de données était important et a nécessité la présence des étudiantes dans les écoles maternelles pendant près d'un mois : observation de pratiques d'enseignement (modalité « regroupement d'élèves » et modalité « atelier »), de pratiques d'exercice de la discipline, de pratiques collaboratives avec les ATSEM (goûters, passages aux toilettes), de pratiques durant les temps interstitiels (récréations, accueils, sorties), des pratiques collectives formalisées (conseils des maîtres, conseils d'école) et des pratiques de pilotage (de la direction de l'école). Ces observations étaient complétées par un certain nombre d'entretiens individuels et par un entretien collectif auprès de tous les enseignants portant sur l'organisation pédagogique de l'école. J'avais choisi de prendre en charge cet entretien collectif de façon à rencontrer les équipes pédagogiques dans leurs écoles respectives et à pouvoir procéder à d'éventuelles régulations.

3.3 – Les objectifs de professionnalisation

Après cette étape renvoyant à la démarche habituelle de recherche, deux séances d'une demi-journée ont été organisées avec les enseignantes, séances à visées clairement professionnalisantes :

- la première a été consacrée aux restitutions, par les étudiantes, des résultats des observations et des premières analyses. J'avais demandé à chaque étudiante, en

¹⁶ Cet IEN a un profil particulier : nous avons préparé notre thèse en même temps et dans la même équipe, il était PAST dans notre Département et vient dernièrement d'être recruté comme Maître de Conférences.

¹⁷ Sur les 12 heures annuelles, les 9 heures restantes étaient « mises à disposition » pour ce dispositif.

fonction de la problématique de son mémoire de maîtrise, de préparer un exposé de ses premiers résultats. La présence de deux équipes pédagogiques relativement similaires instaura d'ailleurs des échanges sur le mode « proximité » (du style : « C'est comme nous ») / « différenciation » (du style « Nous, au contraire »). Il apparaissait clairement que chaque équipe se « comparait » à l'autre pour en même temps s'enrichir de ce contact et renforcer son identité dans et par la différence.

- la seconde se ciblait sur l'évolution des pratiques à partir du « miroir » que constituaient les résultats. Ce mode de fonctionnement se retrouva lors de la dernière séance ou, à partir des résultats, furent envisagés des pistes d'évolution des pratiques. Trois thèmes de réflexion furent retenus (par négociation téléphonique entre les deux séances) : le rôle confié ATSEM, tant dans la classe que dans la cour, les « tâches » des directrices et l'organisation des temps de concertation (hors 27^{ème} heure). Les étudiantes étaient associées aux équipes pédagogiques et étaient chargées, après chaque thème, d'assurer les compte-rendus à partir desquels s'engageaient les débats pour affiner les différentes propositions.

Après avoir volontiers reconnu la superficialité de cette « évaluation », je terminerai par deux réflexions. D'abord, force est de constater que ce dispositif s'est finalement orienté vers les pratiques collectives des enseignants, ce qui est somme toute peu habituel. Bien sûr, nous avons des informations sur le fonctionnement des classes et les pratiques d'enseignement individuelles (ou partenariales). Cependant, leur utilisation aurait nécessité beaucoup plus de temps de formation (9 H de réunions de travail, c'est très court).

Ensuite, je souhaite rendre compte d'une intervention d'une enseignante lors du bilan, après que j'aie rapidement repris le principe de bien distinguer les moments de recherche et les moments de formation : « Vous savez, pour moi, de participer au dispositif, c'était déjà être en formation. Quand j'ai vu ces grilles d'observation, tout ce à quoi on pouvait s'intéresser, et puis quand j'ai entendu parler de ma classe et de mon école d'une manière complètement inattendue, et pourtant juste, je peux vous dire que je m'en suis posé des questions. Et puis, il faut dire aussi qu'avec les étudiantes quand elles étaient dans ma classe, et même quand elles étaient ailleurs dans l'école, on a beaucoup discuté. Et là encore on se pose plein de questions auxquelles on n'avait jamais pensé. C'est vrai, c'est stimulant au niveau intellectuel, surtout qu'après, on en parle entre nous ».

3.4 - Les premiers résultats dans les écoles maternelles

Le cadrage théorique du SPPEP requiert maintenant une confrontation à l'empirie. La validation empirique d'une proposition s'appuyant sur une approche systémique se doit de prendre en compte sa spécificité, à savoir qu'elle repose principalement sur les éléments retenus, sur les relations envisagées entre ses éléments et sur la connaissance « différente » qu'elle permet de construire de l'objet complexe. Nous avons donc choisi de mettre en œuvre cette confrontation à partir du raisonnement suivant :

- si l'ensemble des pratiques professionnelles s'actualisant dans une école forment système, elles sont en interrelations entre elles
- ces interrelations sont modifiantes, ce qui signifie qu'elles « laissent des traces » sur chaque sous-système
- nous pouvons donc supposer que les pratiques d'enseignement (individuelles dans la classe) ont subi des influences des autres sous-système et qu'elles en ont été « métissées » (entendu ici comme simultanément modifiées et modifiantes)
- le « métissage » de ces pratiques individuelles, s'il est repérable, constitue une trace de l'existence des interrelations donc du système
- pour être repéré, ce métissage doit être (du moins en partie) identique pour les différentes pratiques d'enseignement. Cela n'exclut pas, bien sûr, que l'organisation du SPPEP puisse générer du « différent » entre ces pratiques, par exemple dans un souci de distinction. Au même titre que la similitude, la diversité peut être envisagée comme une caractéristique du SPPEP car le « jeu » peut produire du même ou du différent.
- dans le cadre de la validation de notre proposition, il convient donc de repérer au sein des pratiques d'enseignement d'une même école des « caractéristiques communes », sous forme de régularités, que nous pourrions considérer comme des traces des interrelations
- le repérage de ces « caractéristiques communes » montrera que le SPPEP est une hypothèse pertinente et non une hypothèse hypostasiée.

J'ai donc cherché à repérer ces « caractéristiques communes » de l'ensemble des pratiques d'enseignement d'une même école. L'observation, en ce qui concerne les pratiques d'enseignement, a porté sur 4 séances de langage pour chaque enseignante (soit un corpus de 36 séances). Je citerai deux analyses différentes.

A partir du discours des enseignants en situation (enregistré et retranscrit), nous avons élaboré de manière inductive une grille d'analyse¹⁸ et réparti ce discours dans les catégories de la grille. Nous avons ensuite procédé au décompte des mots et aux calculs de pourcentages (à partir des totaux lignes et des totaux colonnes de la grille). Nous avons ensuite soumis ces données chiffrées à un test statistique¹⁹. Il existe bien des différences statistiquement significatives entre les pratiques d'enseignement de ces deux écoles.

Il est intéressant de remarquer que ces « caractéristiques communes » aux pratiques des enseignants d'une même école, outre qu'elles attestent de la pertinence de les envisager comme un sous-système d'un système général, concernent des dimensions très différentes de ces pratiques. En effet, la première (interjections) renvoie à une modalité de la relation pédagogique, la deuxième (travail sur la syntaxe et l'articulation) au contenu enseigné et la troisième (répétitions) à une modalité pédagogique (entendu en tant que technique d'enseignement).

Nous retrouvons des différences similaires au niveau des interactions individualisées (entre l'enseignant et un élève). Ces interactions (corpus de 1053 interactions) ont été codées à l'aide de six caractéristiques : l'initiative, le moment dans la séance, le contenu, la cause, la réponse (court terme), la conséquence (moyen terme). Des différences significatives²⁰ apparaissent ici sur les quatre dernières caractéristiques, ce qui signifie que les interactions individualisées présentent des caractéristiques communes pour tous les enseignants d'une même école. Sans détailler précisément les modalités de ces différences nous constatons que le SPPEP se « retrouve » au sein même des échanges qui pourraient paraître les plus personnels, c'est-à-dire dans les relations individuelles entre l'enseignant et un élève.

Nous retrouvons également ces « caractéristiques communes » au niveau de la répartition des tâches entre les enseignantes et les ATSEM (goûters et passages aux toilettes) et des modalités de « punition » des élèves. Dans l'école A, quand un élève perturbe, il est séparé de ses camarades mais placé près de la maîtresse. Dans l'école B, quand un élève perturbe, il est aussi séparé du groupe-classe mais il est isolé (dans un coin, dans le couloir). En considérant l'enseignante comme le « centre » (certes relatif) de l'espace-classe, je pourrais dire que se

¹⁸ Cette grille (44 cases) différenciait les interventions didactiques (lexique, syntaxe, informations, comptines) des interventions pédagogique (interjection, discipline, confort physique, encouragements, ordre, humour) en les répartissant selon quatre modalités (affirmation, négation, interrogation, reformulation)

¹⁹ Le U de Mann Whitney pour variables ordinales

²⁰ Test utilisé : le Chi 2

distinguent une logique d'isolement centripète et une logique d'isolement centrifuge des élèves « punis ».

Bien sûr, ces tests statistiques se limitent à montrer que l'hypothèse du SPPEP est une hypothèse recevable. En revanche, elle ne dit rien (et ce sera l'étape suivante de mes travaux) sur la manière dont s'exercent ces influences et ces métissages ni sur leur permanence dans la durée.

4 – Le SPPEP et la question des compétences professionnelles

Je vais aborder à présent quelques perspectives que peut permettre d'envisager le SPPEP au niveau des « compétences professionnelles ». La professionnalité de l'enseignant, telle qu'elle est définie en France (par le rapport Bancel d'abord et par les référentiels de compétences du Professeur des écoles, stagiaire et en exercice) est résolument appréhendée à un niveau strictement individuel. Il est demandé de travailler en équipe, il est reconnu que cela nécessite des compétences spécifiques, mais ce sont des compétences individuelles. Les compétences sont clairement positionnées au niveau de chacun des enseignants et aucune forme de compétence collective n'est envisagée.

En défendant la thèse de l'existence d'interrelations entre les différentes catégories de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire, la notion de compétences s'en trouve, de fait, réinterrogée.

4.1 – Une compétence professionnelle n'est jamais une compétence individuelle

Tout d'abord, une compétence ne peut pas être envisagée de manière strictement individuelle. En effet, elle est mise en œuvre dans des pratiques qui lui permettent d'évoluer. Or ces pratiques, même si elles apparaissent individuelles (l'enseignant dans sa classe) sont transformées par le collectif en même temps d'ailleurs qu'elles contribuent à le transformer. Je pourrais donc dire que la participation à la vie de l'école, tant dans les moments formels qu'interstitiels modifie les compétences individuelles de chaque enseignant. Il suffit d'un simple échange entre deux collègues ou du prêt d'une fiche ou d'un instrument pédagogique pour que la séance qui suit soit repensée (ce qui renvoie déjà à la transformation des compétences mises en œuvre lors de la préparation). Cette séance, par son caractère inhabituel, au travers des pratiques, mobilisera de manière différente les compétences de l'enseignement et contribuera à leur transformation.

4.2 – La mobilisation d’une compétence professionnelle est tributaire de la mobilisation des compétences professionnelles des autres enseignants de l’école

Ensuite, les compétences mobilisées par un enseignant sont différentes en fonction des compétences mobilisées par les autres enseignants de l’école. Ce point concerne deux niveaux.

4.2.1 – Les habitudes de l’école

Le premier niveau renvoie aux « habitudes » (en termes de pratiques professionnelles) de l’école, qui peuvent conduire l’enseignant à mobiliser de manière intensive ses capacités à travailler en commun. Par exemple, dans une école où la dynamique partenariale est très importante (MARCEL, 2003b), les enseignants se réunissent tous les jours entre midi et deux pour préparer ensemble le décloisonnement qui se tient trois après-midi par semaine (une enseignante qui ne pouvait « rester » qu’un jour par semaine culpabilisait d’ailleurs de cet état de fait). A l’inverse, les dites « habitudes » peuvent de la même manière conduire l’enseignant à ne pas mobiliser (donc à ne pas développer) certaines de ces compétences.

Je prends un autre exemple extrait d’une recherche ethnographique sur les pratiques collectives durant les temps interstitiels (MARCEL, 2002). Les résultats font apparaître que les enseignants de cette école élémentaire mettent en œuvre des stratégies pour transformer le temps professionnel (les moments interstitiels) en temps personnel (il corrige leurs cahiers, préparent leurs fiches, bavardent, « se tiennent à l’écart » des élèves, etc.). Pour que ces stratégies puissent aboutir, il s’avère nécessaire que le directeur « compense » l’absence relative de ses adjoints et qu’il prenne en charge seul le maintien de la discipline et les soins aux élèves blessés tout en assumant ses tâches administratives.

4.2.2 – Les compétences des autres enseignants de l’école

Le second niveau renvoie davantage à une organisation de l’équipe pédagogique. Si je reprends l’exemple du décloisonnement dans l’école que j’évoquais tout à l’heure dans laquelle le partenariat était très actif (MARCEL, 2003b), la répartition des ateliers (liés aux

disciplines d'enseignement) se fait à partir de deux critères, les choix des enseignants et les exigences du programme. Ainsi une enseignante co-anime un atelier de technologie avec un enseignant « expert » dans ce domaine alors que, par goût et par formation, elle aurait préféré prendre en charge l'atelier « histoire ».

Je vais aller un peu plus loin sur ce « team teaching » en technologie. Dans le cadre d'un décloisonnement, il s'agit de réaliser des objets techniques destinés à une exposition organisée dans l'école en fin d'année. Les objectifs et les contenus des séances sont définies par négociations successives entre les deux enseignants dans les phases pré-actives mais surtout post-actives de chaque séance. Elles concernent en particulier un arbitrage récurrent entre un objectif pédagogique (les apprentissages des élèves) et un objectif de production (la réalisation d'un objet technique en regard des échéances fixées par l'exposition prévue en juin). Il serait toutefois naïf de penser que les deux protagonistes ont un « poids » équivalent au sein de ce couple. En effet, l'enseignant assume le rôle d'expert en technologie et prend en charge les « tâches nobles » (explications collectives, montages, etc.) tandis que l'enseignante accepte d'être moins compétente en technologie (et quète souvent l'aval de l'expert) et d'assumer le « sale boulot » (rangement, rappel des échéances, etc.). En revanche, ces deux enseignants ne disposent quand même que d'une marge de manœuvre réduite : il n'ont pas, par exemple, le pouvoir de décider de terminer l'objet technique après l'exposition ni même d'interrompre sa fabrication car sinon les autres enseignants (voire certainement les élèves – alors « exclus » de l'exposition – et les parents) interviendraient

4.3 – Les compétences professionnelles sont aussi collectives

Ce point se situe dans le prolongement du précédent mais il le complète largement. En effet, l'équipe pédagogique, en tant que groupe social organisé, construit des compétences collectives (voir les travaux sur la communauté des pratiques – WENGER, 1998 - ou sur l'organisation apprenante - BAUMARD, 1996 -). L'approche systémique nomme émergence cette « plus value », produite par l'organisation du système, qui renvoie ici à des compétences du système différentes de la somme des compétences individuelles. Prenons l'exemple d'un « dialogue » entre les parents d'élèves et les élus lors des conseils d'école à partir d'une anecdote illustrative empruntée à la recherche dans les deux écoles maternelles. Le premier point à l'ordre du jour est « la sortie carnaval ». La directrice de cette école maternelle lit une lettre de l'Inspecteur d'Académie « conseillant vivement » de renoncer cette année à ce type

de sortie. Le « Conseil des maîtres » avait préalablement mis en place une stratégie pour que le Conseil d'Ecole acte une décision inverse et il suffit de reprendre la retranscription de cette réunion pour repérer les stratégies très convergentes de toutes les enseignantes de l'école. Si la sortie de carnaval a été votée à l'unanimité, c'est surtout parce que l'équipe pédagogique a fait montre de compétences collectives pour « orienter » la décision de l'ensemble du Conseil d'Ecole.

En guise de conclusion : la question de « la qualité de l'école »

En guise de conclusion, je voudrais aborder brièvement une question d'actualité, celle de la « qualité de l'école » à partir de ma posture de chercheur sur les pratiques enseignantes.

La question de la qualité en éducation a été jusqu'à présent le territoire privilégié de l'économie de l'éducation. Prenons comme illustration les travaux sur la qualité des enseignements et des enseignants appréciés à l'aune de différentiels entre résultats des élèves. Précisons toutefois que ces approches, basées sur des méthodologies quantitatives (et faisant peu cas des réserves conséquentes sur la notation qu'a pu relever la docimologie), ont été prolongées par des travaux plus « ouverts », par exemple les travaux d'Alain MINGAT sur « l'effet maître »²¹ (introduisant un certain nombre de caractéristiques de l'enseignant) ou de Pascal BRESSOUX qui, complétant le concept « d'efficacité » par celui « d'équité » cherche à prendre en compte quelques caractéristiques des pratiques enseignantes pour mieux décrire ces différents « effets » (maître, classe ou école).

En fait ces différents travaux, à l'aide de procédures statistiques toujours plus sophistiquées posent comme point de départ une définition fort restreinte de la qualité de l'école qui la limite au différentiel entre les résultats des élèves. Or, la première contribution de la recherche en éducation pourrait être précisément d'interroger cette définition.

En effet, et sans évoquer les questions axiologiques que nous traiterons par la suite, la recherche en éducation, de par la pluralité des approches mobilisés et des objets étudiés, est tout à fait en mesure de montrer que la qualité d'une école ne peut se réduire à une simple « mesure » de résultats. En effet, au moins deux dimensions (certainement parmi d'autres) apparaissent potentiellement pertinentes pour rendre compte de cette qualité de l'école :

²¹ Nous ne reprendrons pas ici la critique du modèle « processus-produit » qui sous tend ces travaux. Voir à ce propos BRU (2001, 2002)

- la dimension représentationnelle : la qualité d'une école pourrait prendre en compte la manière dont les acteurs (enseignants, élèves), les partenaires (intervenants, parents, élus, ...) voire les responsables du système éducatif (IEN, CPAIEN, ...) perçoivent cette école et son fonctionnement, comment ils la jugent. En effet, la qualité d'une école semble difficilement dissociable de l'image de cette qualité qu'a construit la communauté éducative au sein de laquelle elle est insérée.

- les pratiques des acteurs : des élèves et des enseignants d'abord mais aussi des partenaires (intervenants, aides-éducateurs) et des parents. La qualité d'une école ne saurait évacuer les « manières de faire » mises en œuvre pour l'élaborer. Dans cette perspective le SPPEP insiste sur la nécessité d'étudier l'ensemble des pratiques professionnelles, aussi bien dans la classe que dans l'école, pratiques qui sont rappelons-le interdépendantes.

Si la première contribution de la recherche en éducation concerne la définition des différentes dimensions à prendre en compte pour rendre compte de la qualité d'une école primaire, la seconde pourra être une contribution méthodologique. En fait, la recherche en éducation peut d'une part repérer les différentes dimensions à étudier et ensuite proposer la manière de les étudier, notamment par le recueil et l'analyse des données pertinents. Cette seconde contribution ne peut-être qu'exclusivement méthodologique et ne saurait glisser vers l'axiologie.

En effet, la notion de qualité renvoie à la sphère des valeurs, sphère dans laquelle la recherche ne saurait intervenir. En effet, proposer une diversité de dimensions à prendre en compte pour définir la qualité de l'école ne signifie, en aucun cas ni hiérarchiser ces dimensions entre elles, ni fixer des valences positives ou négatives sur chacune de ces dimensions

Ces deux opérations, absolument indispensables pourtant pour évaluer la qualité d'une école primaire, ne peuvent qu'être le résultat de choix politiques au sens plein du terme et pleinement ancrés sur des valeurs. Cette étape là est une démarche totalement axiologique au sein de laquelle le chercheur n'a aucune légitimité (et surtout pas scientifique) pour intervenir. L'élaboration d'un « référentiel qualité » de l'école primaire est une procédure qui relève des décideurs.

En fait, les deux contributions de la recherche en éducation à l'étude de la qualité d'une école primaire se situeraient :

- en amont d'une décision politique pour relever le caractère restrictif d'une approche exclusivement économique et proposer d'autres dimensions susceptibles d'être prises

en compte pour l'élaboration du « référentiel qualité » (nous avons insisté ici sur les pratiques professionnelles de l'enseignant)

- en aval de la décision politique, lorsque le « référentiel qualité » est stabilisée (hiérarchisation des dimensions établies et valences affectées) la recherche en éducation peut apporter une contribution technique (en termes de méthodologie) à la mesure de cette qualité.

Il est important de noter que ces deux contributions ne prennent sens qu'en relation avec la décision politique mais, surtout, qu'il est nécessaire de se prémunir contre tout glissement. La recherche en éducation ne saurait s'approprier la « recherche qualité » sur l'école, elle ne peut qu'y contribuer en relation avec le pouvoir politique, ce qui éclaire sous une acception nouvelle la notion de « recherches contextualisées » récemment introduite par le rapport PROST²².

Quelques références bibliographiques

BLANC, J. (2002). La mobilisation des savoirs expérientiels de l'enseignant du primaire dans le traitement de l'imprévu en classe. Mémoire de DEA - Directeur : M BRU, Tuteur : JF MARCEL – Université de Toulouse II le Mirail (non publié).

BRU, M. (2002), Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation, Revue Française de Pédagogie, n° 138, p. 63 – 74.

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. (ouvrage soumis).

BRU, M. et MAURICE, J-J. (Coord.) (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles, Revue les Dossiers des Sciences de l'Education, n° 5, 2001.

MARCEL, J-F. (2002a), Propositions pour un cadre d'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire, Actes du Colloque international AEP - Reims, novembre 2001 : "Nouveaux métiers et métiers en évolution. Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation ?".

²² Pour une programme stratégique de recherche en éducation. Rapport remis aux ministres de l'Éducation nationale et de la recherche par le groupe de travail constitué par A.Prost. Juillet 2001

- MARCEL, J-F. (2002b), Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 103 – 114.
- 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. (2002d). Le concept de contextualisation et le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire, *Actes du Congrès international AECSE*, Lille, septembre 2002.
- MARCEL, J-F. (2002e). Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue Spirale* n° 30, p. 103 – 120.
- MARCEL, J-F. (2003a). Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle In MARCEL, J-F. (dir). *Les pratiques professionnelles de l'enseignant. Eléments pour un cadre d'analyse*. (ouvrage soumis).
- MARCEL, J-F (2003b). Pratiques enseignantes en partenariat. Contribution à l'étude du « team teaching ». *Revue des Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle* (soumis).
- MARCEL, J-F (2003c). Analyse du Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire. *Les Cahiers Pédagogiques* (à paraître, décembre 2003)
- MARCEL, J-F (2003d). Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. Le cas de l'enseignant du primaire en France. *L'année de la Recherche en Sciences de l'Education*. (à paraître)
- MARCEL, J-F (2003e). Approche systémique des pratiques enseignantes. (texte en préparation)
- MARCEL, J-F., OLRV, P., ROTHIER-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. et RAYOU, P. (2003). *Recherches contextualisées en éducation*. (ouvrage soumis)
- MARCHIVE, A. (2003) Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire. Comment s'instaurent les règles de la vie scolaire? *Revue Française de Pédagogie* (à paraître).
- TARDIF, M. et LEVASSEUR, L. (2003). L'irruption du collectif dans le travail enseignant In MARCEL, J-F. (dir). *Les pratiques professionnelles de l'enseignant. Eléments pour un cadre d'analyse*. (ouvrage soumis)