

L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche

Philippe MAUBANT

Université de Sherbrooke



Depuis quelques années, la question de la réussite scolaire est au cœur des préoccupations d'un grand nombre de pays. Que cette question se traduise ou non par une ambition politique et/ou par la mise en œuvre d'une réforme scolaire d'envergure, il ressort d'une brève analyse de la demande sociale en éducation un intérêt significatif et grandissant pour l'identification des moyens susceptibles de réussir le pari de la démocratisation de cette réussite scolaire. Tout autant que cette question, c'est aussi la nature des réponses envisagées, voire proposées qui préoccupe aujourd'hui les décideurs. Dans cette perspective, les recherches en éducation, entreprises et subventionnées parfois comme contributions nécessaires aux décisions politiques, s'intéressent à mieux comprendre la pratique éducative, et plus particulièrement la pratique enseignante. Si l'on peut constater notamment un renforcement de recherches orientées vers l'identification de scénarios d'actions visant à améliorer le quotidien des réalités éducatives, force est de constater aussi l'intérêt croissant pour l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants et tout particulièrement pour l'étude des pratiques d'enseignement dans la classe. Cette orientation relativement nouvelle des recherches en éducation correspond aussi au virage amorcé dans les curriculums de formation à l'enseignement privilégiant, depuis les années 1980, une conception professionnalisante de la formation initiale et continue des enseignants qui concerne tout autant l'Europe que l'Amérique du Nord (Bancel, 1989; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Vanhulle et Lenoir, 2005; Gauthier et Mellouki, 2006). Cette orientation s'enracine dans une démarche d'analyse de l'effet-maître (Bressoux, 2002), c'est-à-dire dans l'analyse et la compréhension des éléments constitutifs de l'acte d'enseigner comme facteurs pouvant contribuer à des modifications significatives des

progressions des élèves. Dans cette perspective, les recherches développées tant en Europe qu'en Amérique du Nord depuis une vingtaine d'années invitent fortement l'enseignant à décrire et à expliquer ses pratiques. Néanmoins, ces recherches favorisent essentiellement l'émergence des discours sur la pratique. Dans ces différents travaux, il s'agit donc bien de la mise à jour des pratiques déclarées et non de la mise en lumière des pratiques effectives. D'ailleurs, ces résultats au Québec corroborent ceux qui sont mis en évidence dans l'étude des recherches empiriques conduites aux États-Unis sur l'analyse des pratiques enseignantes (Lenoir, Lebrun, Maubant, Lacourse, Hasni, Oliveira, Zaid et Habboub, 2006). Il y a donc une réelle difficulté à appréhender la complexité des pratiques effectives et à dépasser la stricte collecte des pratiques déclarées. C'est pourquoi quelques équipes de recherche se sont récemment proposé de mettre à jour les compétences incorporées à l'action d'enseignement (Bru, 2002). Il s'agit, en effet, de recherches très prometteuses qui portent sur cet agir vécu, mais non décrit et non explicité par l'enseignant. Ces travaux centrent leurs préoccupations sur la production d'outils conceptuels et de dispositifs méthodologiques qui puissent favoriser la construction de modèles descriptifs, compréhensifs et interprétatifs de la pratique, sachant que la pratique elle-même, au sens où elle se définit comme l'activité effective réalisée par l'enseignant, n'est jamais pleinement accessible à l'analyse, ni d'ailleurs à l'observation. L'objectif de ces différentes recherches en cours est de participer à la production d'une théorie de la pratique. Nous assistons donc aujourd'hui non seulement à un développement impressionnant de recherches et de projets de recherche visant à étudier et à analyser la pratique enseignante, mais aussi à des intérêts divers, parfois explicites, souvent implicites, pour la question plus générale des pratiques éducatives. Cet objet de recherche constitue de toute évidence aussi un effet de mode tant semble se l'approprier un ensemble d'acteurs occupant des statuts et des fonctions différentes dans l'institution scolaire et plus généralement dans la société : chercheurs, cadres pédagogiques, journalistes, etc. Or, ceux et celles qui semblent le moins parler des pratiques enseignantes sont les enseignants eux-mêmes.

Il s'agit là d'un curieux paradoxe qui est à l'origine de cet article. Il nous a semblé intéressant, en effet, de proposer au lecteur une réflexion sur les raisons qui conduisent aujourd'hui le corps social dans son ensemble à s'intéresser aux pratiques éducatives. À partir d'une étude des différents modèles mobilisés pour analyser les pratiques enseignantes, nous chercherons notamment à mettre en évidence les enjeux explicites, mais aussi implicites de ce beau projet *a priori*, celui qui ambitionne de mettre en lumière les éléments constitutifs de l'acte d'enseigner.

Pourquoi y a-t-il un engouement croissant pour l'analyse des pratiques professionnelles ?

La question de l'identification et de la compréhension de la pratique est aujourd'hui devenue une préoccupation centrale des recherches sur l'enseignement comme elle constitue depuis plusieurs décennies la pierre angulaire des principaux travaux qui étudient l'action humaine dans différentes professions. L'une des raisons centrales qui peuvent expliquer cet engouement croissant pour l'analyse de l'action humaine, et en particulier pour l'analyse de la pratique enseignante, est la volonté d'adapter l'action professionnelle aux évolutions de la situation éducative, voire du contexte professionnel vécu par les enseignants. Si l'on veut analyser la pratique enseignante, on doit donc chercher en premier lieu à identifier et à comprendre les principes organisateurs de cette pratique, d'une part, et les savoirs professionnels mobilisés, d'autre part. Cette double compréhension nécessite une prise en considération préalable des transformations des contextes professionnels et une évaluation des évolutions des perceptions, par les acteurs concernés, de ce contexte en changement. Ce travail préalable qui conduit à dessiner le canevas d'un référentiel professionnel doit préparer *in fine* l'ébauche d'une ingénierie de formation au service des enseignants, en particulier par la mise en place d'un référentiel de formation. Or, ce qui conduit des décideurs à promouvoir aujourd'hui des expérimentations visant l'analyse des pratiques, est, semble-t-il, de servir, voire de justifier un projet de formation déjà élaboré sans que celui-ci ne soit nécessairement l'émanation d'un référentiel professionnel. La question centrale

est donc de savoir si les orientations qui président à la conception des curriculums de formation à l'enseignement prennent en compte les données issues des recherches portant sur l'analyse des pratiques ou si elles sont posées *a priori*. Nous faisons en effet l'hypothèse que les institutions de formation des enseignants, si elles peuvent s'appuyer souvent sur des référentiels de formation, ceux-ci ne découlent pas nécessairement de référentiels professionnels qui logiquement devraient être issus d'une analyse des pratiques enseignantes, et des recherches portant sur cet objet.

Quels sont les modèles mobilisés pour identifier et comprendre la pratique enseignante effective ?

Aujourd'hui, nous pouvons identifier trois grandes catégories de recherches visant l'analyse de la pratique enseignante : des recherches s'appuyant sur l'analyse des pratiques déclarées, des recherches portant sur l'analyse d'une situation de classe et des recherches portant sur l'analyse des pratiques effectives. Si l'on écarte les recherches, très nombreuses au demeurant, portant principalement sur l'analyse des conceptions des enseignants de leurs pratiques et celles, tout aussi nombreuses, étudiant les acteurs de la classe en situation, il convient de s'attarder plus particulièrement sur celles déclarant viser explicitement une analyse des pratiques effectives. Pourquoi cette restriction ? Parce que nous faisons l'hypothèse que seules ces recherches peuvent permettre d'approcher les réalités multidimensionnelles de l'intervention éducative.

Dans cette perspective, nous pouvons d'ores et déjà repérer trois grands modèles mobilisés pour analyser les pratiques effectives. *Le premier modèle* est celui des sciences de l'action. Cherchant à aller au-delà des apports de l'ergonomie du travail, préoccupées principalement, voire exclusivement de la transformation des situations de travail au service d'une finalité productive, ces recherches sur l'analyse des pratiques visent, quant à elles, à comprendre la pratique en la définissant comme un ensemble de processus de transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention humaine. L'objectif de ces recher-

ches exploitant les sciences de l'action est ici explicite : contribuer à modifier l'intervention humaine. Dans cette perspective, ces modèles ont servi d'ailleurs de cadre aux expérimentations conduites dans les entreprises. Ils ont servi aussi de systèmes de référence aux configurations entrepreneuriales qualifiées d'« organisations apprenantes ». Nous voyons bien qu'il y a, là encore, un lien direct et revendiqué entre le projet d'identifier et de comprendre la pratique professionnelle, d'une part, et le projet de formation, d'autre part. Ce lien semble tout aussi réel lorsque l'on analyse les cadres de référence des dispositifs d'analyse des pratiques proposés pour les enseignants, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue. L'analyse des pratiques – l'expression est, semble-t-il, à la mode, l'idée paraît louable. Mais quels usages en fait-on aujourd'hui ? Ne risque-t-on pas de sacrifier l'impérieuse nécessité de clarifier les fondements épistémologiques de l'analyse des pratiques au profit d'une recherche immédiate d'une caution à des orientations curriculaires de nature prescriptive qui ne dévoileraient rien de leurs intentions ? En outre, si l'on recourt à des dispositifs d'analyse des pratiques, ceux-ci parviennent-ils à nous fournir les éléments indispensables pour construire une théorie de la pratique ? Non, car ils s'appuient majoritairement sur l'analyse des discours sur la pratique.

Le second modèle invoqué pour analyser les pratiques éducatives est celui qui s'est développé principalement autour de la question de l'effet-maître. L'objectif est ici d'évaluer les effets d'une intervention éducative sur les élèves, que l'on analyse cette réalité sous l'angle des performances scolaires ou sous l'angle des comportements observables. L'objectif de ces différents travaux est le plus souvent la recherche des facteurs contributifs à la progression des élèves et plus généralement à la réussite scolaire. Ces travaux s'inspirent le plus souvent de modèles didactiques, empruntant principalement à la didactique du français et à celle des mathématiques. Il s'agit en fait ici d'étudier parfois les processus d'apprentissage, parfois d'identifier les stratégies des élèves confrontés à telle ou telle activité, parfois encore de chercher à corréler des comportements d'élèves avec des types de pratiques éducatives, voire des types d'enseignants. Outre

le fait que certaines de ces recherches sont habitées là encore d'une conception prescriptive de l'intervention éducative, il ressort qu'elles ne parviennent guère à éclairer la réalité complexe d'une pratique d'enseignement. Elles peinent, semble-t-il, à mettre à jour de manière descriptive, compréhensive et interprétative, les actions de l'enseignant comme elles ne parviennent pas à identifier ce qui fonde le système d'action professionnelle. Le regard porté sur l'enseignant reste guidé par l'observation de ce qui se passe chez l'élève, et même par ce qui se passe comme interactions entre lui et le maître. Dans ce modèle, l'intérêt important, voire l'usage grandissant du terme d'« interaction » est à ce titre éclairant. Certes ce terme est séduisant, car il se propose de rassembler ce qui se joue prioritairement en classe, tant sur le plan cognitif qu'affectif. Mais il contient des parts d'ombre. Qu'observe-t-on lorsque l'on analyse les interactions? Il est donc indispensable de préciser le sens d'un tel concept, comme il l'est aussi d'ailleurs pour d'autres termes : démarches, stratégies, dispositifs, situations, savoirs, compétences... Si ce travail de clarification n'est pas préalablement réalisé, on risque de perdre en netteté dans l'identification et dans la compréhension de l'action professionnelle. Le danger ici serait *in fine* de renoncer à la mise à jour de l'action enseignante confrontée que serait le chercheur à la double complexité : celle de définir le sens des éléments permettant de dégager les indicateurs de la pratique enseignante. Celle aussi de construire une méthodologie *ad hoc* et des outils d'investigation appropriés. Ces recherches, si elles se concentrent sur une conception de la pratique fondée principalement sur les interactions maître-élèves, ne sont-elles pas influencées par le souci légitime de dégager des modèles types d'intervention éducative favorisant les processus acquisitionnels chez les élèves ? La prégnance d'une perspective prescriptive, là encore mâtinée de néocomportementalisme, ne risque-t-elle pas de biaiser la collecte des données et leurs interprétations ? L'étude de ces quelques travaux révèle donc bien une difficulté, voire une limite qui nous apparaît comme majeure, celle de définir préalablement un cadre théorique et conceptuel solide permettant d'éviter le piège de l'utilisation de concepts mous et nomades (dispositifs, situations, activité, tâche...), très souvent sollicités pour décrire la pratique enseignante. Cette réa-

lité nous conduit à souligner la faiblesse épistémologique de ces modèles descriptifs de la pratique enseignante.

Le dernier modèle se proposant d'aider à l'identification et à la compréhension de l'action enseignante s'appuie sur des théories empruntant à la formation professionnelle. Ces recherches ont permis de faire progresser la description de la compréhension de l'activité humaine en rappelant la nature complexe de cette activité et en développant une réflexion sur les méthodologies les plus appropriées pour rendre intelligible la pratique professionnelle. De toute évidence, ce type d'analyse des pratiques se propose de servir l'identification des pratiques et, au-delà, l'identification des compétences de salariés, dans la perspective d'identifier les compétences nouvelles à développer et à mettre en œuvre. Un grand nombre de travaux portant sur les conditions de l'apprentissage des savoirs professionnels se sont appuyés ces dernières années sur cette analyse de la dynamique de la compétence professionnelle. D'une certaine manière, les programmes de formation à l'enseignement dans un certain nombre de pays s'inscrivent dans cette orientation. Ils déclinent, en effet, l'activité d'un enseignant en compétences professionnelles. Mais il s'agit toujours de compétences à atteindre. La conception et l'écriture de tels documents laissent apparaître l'emprise réelle de leur visée formatrice sur la mise à jour nécessaire et préalable d'un référentiel professionnel qui, pour le moment, est absent des différentes logiques et démarches retenues. Dans cette perspective, le terme de « compétence » pose question. Il semble qu'il soit privilégié au détriment du terme de « savoir professionnel ». La compétence constitue davantage un idéal de pratiques à atteindre et moins un référent permettant de comprendre la dynamique de l'action professionnelle. Nous souhaitons, quant à nous, retenir davantage le terme de « savoir professionnel », même si son usage n'évite pas la nécessité de comprendre ces savoirs dans leurs fondements et dans leur dynamique. Le point de départ est donc bien ici l'activité professionnelle qui constitue en quelque sorte l'objet d'une réflexion sur les conditions favorables à la formation des futurs salariés. Mais la difficulté est double ici : tout d'abord identifier les savoirs professionnels en jeu dans l'ac-

tion professionnelle (Pastré, 1992). Puis comprendre les principes organisateurs de cette activité (Bru, 2002), c'est-à-dire mettre à jour le système d'ensemble qui permet d'agir professionnellement. Le pari consiste donc là encore à décrypter l'action professionnelle, presque de manière simultanée en termes de savoirs et de dynamiques internes. C'est ici que l'on peut recourir au terme de « médiation » évoqué par Lenoir (2006) dans ses travaux sur l'intervention éducative. Car ce terme met en évidence la double perspective de l'action enseignante : une perspective de mobilisation intra-individuelle des savoirs à transmettre à l'élève et une perspective interindividuelle favorisant chez l'apprenant la construction cognitive de ces mêmes savoirs. Les recherches sur l'analyse des pratiques d'enseignement, mobilisant un tel modèle empruntant aux travaux sur la didactique professionnelle, se heurtent donc à ce double défi. Comment déterminer les savoirs professionnels en jeu dans l'action enseignante? Mais comment aussi déterminer et comprendre les fondements de ces savoirs, et la manière dont les enseignants les mettent en gestes et en actes? Il s'agit là sans doute des fameuses zones d'ombre dont parle Bernard Rey, dans un texte récent (Rey, 2006). Est-il possible d'identifier les différentes formes de savoirs en jeu dans la conception, dans la planification et dans la mise en œuvre d'une intervention éducative? Comment identifier et comprendre le système qui régit la pratique, ce que Bru qualifie de « principes organisateurs de la pratique ». Pour le chercheur travaillant sur l'agir professionnel, la difficulté est identique, quel que soit le contexte professionnel : comment rendre compte de l'action professionnelle, tant chez les enseignants que chez les horticulteurs ou chez les techniciens des centrales nucléaires? Cette dernière orientation sollicitée pour analyser les pratiques enseignantes et qui s'appuie en grande partie sur les travaux de la didactique professionnelle constitue néanmoins une direction prometteuse de recherche, par les modèles d'intelligibilité de l'action professionnelle qu'elle propose. De toute évidence, c'est sans doute ce modèle qui, à défaut d'échapper totalement à une orientation prescriptive servant les projets de formation à l'enseignement, jette les bases d'une réflexion soutenue et étayée sur la nécessité de construire un référentiel professionnel élaboré à partir d'une mise à jour de l'agir enseignant.

Références

- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de la classe* (p. 199-214). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2006, février). *L'analyse des pratiques d'enseignement : cadre conceptuel et dispositif de recherche*. Séminaire, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, École doctorale Sciences de l'éducation.
- Lenoir, Y., Lebrun, J., Maubant, P., Lacourse, F., Hasni, A., Oliveira, A., Zaid, A. et Habboub, E. (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement scolaire primaire. Une collaboration scientifique France-Québec. Rapport de recherche*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).
- Pastré, P. (1992). Didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 111, 33-54.
- Rey, B. (2006). Lumières et ombres sur les pratiques d'enseignement. *L'intervention éducative*, 4(3), 1-3.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.