

Recherches sur les pratiques enseignantes et l'activité des enseignants en situation : les travaux du réseau open



Marguerite ALTET
Professeure de Sciences de l'Éducation
Université de Nantes – CREN – Responsable
du Réseau OPEN
(Observation des Pratiques ENseignantes)

En France les travaux de recherche du Réseau OPEN, Réseau d'Observation des Pratiques Enseignantes, portent sur les « pratiques enseignantes effectives » observées en situation. Leur objectif est de décrire, caractériser et comprendre le fonctionnement des pratiques, les processus en jeu, de répertorier les travaux existants, de poursuivre la clarification des concepts et des notions utilisées et de mettre en perspective les recherches françaises avec les productions internationales d'équipes étrangères (Louvain, Belgique, Bari, Macérata, Italie, Genève, Suisse, Argentine, Mexique...).

On peut se demander pourquoi ces travaux qui s'inscrivent en sciences humaines et sociales sont menés par un Réseau d'équipes de recherches pluridisciplinaires en éducation: équipes de sciences de l'éducation, de psychologie cognitive, de psychologie du travail, de psycholinguistique, d'anthropologie cognitive, d'ergonomie, de sociologie. Ces équipes se regroupent pour travailler ensemble lors de rencontres en sous-groupes et en séminaires.

C'est que l'objet de recherche, l'étude des pratiques enseignantes est complexe et tout particulièrement l'étude des pratiques d'enseignement effectives en situation d'enseignement-apprentissage est coûteuse en temps sur le terrain, en observations et entretiens et en énergie ; pourtant, *comprendre le fonctionnement et l'efficacité des pratiques est le passage obligé pour avancer dans l'élucidation de la « qualité d'un système éducatif ».*

L'objet des recherches est l'étude « des processus interactifs ou l'articulation fonctionnelle des processus d'enseignement-apprentissage en situation », selon le

Modèle dit « des processus interactifs contextualisés » (Altet, 1991). La pratique d'enseignement-apprentissage se définit comme un « faire » singulier, propre à chaque enseignant (Bressoux et al., 1999). Il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes, constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées (Altet, 2002) en situation, pédagogique, didactique, relationnelle, temporelle, affective, ancrés dans l'immédiateté du quotidien (Bru et Talbot, 2001), qui se traduisent dans l'utilisation originale de savoir-faire dans une situation particulière et qui s'actualisent temporellement au sein de trois phases : pré-active, la préparation, interactive en classe et post active, après l'action. Si la pratique d'enseignement-apprentissage dépasse en amont et en aval « l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent dans un apprentissage ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage (Talbot, 2005, p. 35) ; c'est la pratique enseignante, comme ensemble des gestes et discours de l'enseignant en classe dont nous essayons de caractériser et de comprendre le fonctionnement dans son rapport avec les apprentissages des élèves.

Pour nous, la pratique d'enseignement-apprentissage recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des enseignants avec les élèves ainsi que des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle » (Altet, 2001, p. 11). C'est pourquoi, nos recherches s'appuient sur des observations de pratiques effectives en classe, des enregistrements vidéoscopés de ces pratiques que nous analysons pour en saisir le fonctionnement et l'efficacité.

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

Dans les années 70- 80, on assiste au développement des recherches en éducation sur les pratiques éducatives. Le champ de recherches appelé « la recherche éducationnelle (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 complexe, 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. Ce furent d'abord des travaux prescriptifs avec le Modèle de l'enseignement efficace, processus-produit (Ryans (1950), Dunkin et Biddle (1962) : 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 (Walberg, 1991). 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 (Shavelson, 1981, Tochon, 1993). Puis l'émergence du paradigme « écologique » a permis de prendre en compte l'importance de la « situation » (Bronfenbrenner, 1986) au sein de laquelle se déroule l'enseignement (Doyle,

Kounin), la situation devenant la variable-clef explicative de la pratique.

A cette période, les chercheurs travaillent à l'identification de variables-effets, conditions de l'Enseignement/Apprentissage. Dans les travaux et méta-analyses de Walberg, Altet, Bru, Clanet, Tupin, on retrouve six variables constantes dans leurs effets avec les apprentissages:

- ▶ la stimulation cognitive et motivationnelle,
- ▶ l'implication, l'engagement dans la tâche,
- ▶ les interactions enseignant-apprenant(s), entre pairs, entre groupe de pairs,
- ▶ la régulation interactive, renforcements et évaluation formative,
- ▶ la formation méthodologique et métacognitive,
- ▶ le climat social du groupe-classe.

Puis 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 que nous menons au CREN et dans le réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) portent sur l'étude des processus caractéristiques des pratiques dans leur rapport avec les apprentissages des élèves (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2006). 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.

Une comparaison des pratiques observées de plusieurs enseignants censés mettre en œuvre la même méthode fait apparaître des écarts inter-individuels 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, Altet, Bru, Bressoux, Leconte-Lambert (1994-1996) établissent même que la variabilité intra-maître, à conditions de travail différentes, est plus élevée que la variabilité inter-maîtres 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 toute circonstance 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.

De plus, à côté des travaux de la recherche éducationnelle sur l'enseignement s'est aussi 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 (Altet), alors que 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). 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 de Nantes, puis 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, Centre de recherche en Education de Nantes est l'illustration d'une recherche menée de façon pluridisciplinaire en sciences de l'éducation en France.

Les spécificités du Réseau OPEN et de sa pluridisciplinarité :

Les équipes fondatrices du réseau OPEN : CREN (M.Altet, Nantes), CREFI (M.Bru, Toulouse), CREF (C.Blanchard-Laville, ParisX-Nanterre) ont dès le début partagé les réflexions communes suivantes :

- ▶ Nous n'utilisons pas la notion de « méthode d'enseignement » pour désigner la pratique enseignante ;
- ▶ 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 ;
- ▶ Pour nous, « la pratique » est une notion englobante qui comprend les actions, les actes, l'activité de l'enseignant.

Les chercheurs du réseau 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.

Le positionnement particulier du Réseau OPEN :

① – OPEN poursuit l'objectif de caractériser les pratiques enseignantes, y compris en contextes plurilinguistiques (LCF), telles quelles se révèlent et d'en comprendre le fonctionnement à partir d'observations de pratiques effectives.

Notre projet avec la constitution de ce réseau, a été de s'intéresser aux pratiques pour elles-mêmes, car il nous semblait qu'elles relevaient de processus qui leur sont propres, même si elles sont en interaction permanente avec les processus d'apprentissage des élèves.

Trop longtemps, la recherche pédagogique a étudié ce qui devait ou devrait être, nous avons voulu aller voir ce que les pratiques sont. En considérant que les processus observés n'étant indépendants ni des contextes ni des situations d'apprentissage, notre nouvel objet est devenu, au fil du temps et de l'avancée des travaux, la question des inter-processus enseignement-apprentissage étudiés en situations ou en contextes.

Par rapport à la question de l'effet-maître, OPEN s'efforce d'aller voir ce qui le constitue, car si cet effet-maître a été identifié par des approches quantitatives, celles-ci ne disent pas comment cet effet se produit, ni à quoi il tient, excepté la mise en évidence de l'influence de grandes catégories de variables par trop "génériques" (gestion du temps, importance des interactions, ...) qui tendent à donner une image "figée" de ce qui se passe en classe. Les équipes du réseau OPEN tentent par des entrées différentes et des approches multiples de l'appréhender en tant que tel dans sa complexité. En effet, des questions théoriques, éthiques et méthodologiques sont soulevées quant au passage de l'observation de ces pratiques au contrôle des effets, tant sur les élèves que sur les enseignants. Par ailleurs, il semble tout à fait nécessaire, dans le contexte mondial actuel, de poser un regard critique sur les observations de classe qui voudraient repérer "directement" les caractéristiques des pratiques ayant un effet sur les apprentissages.

② – OPEN est caractérisé par une prise de position forte sur le plan méthodologique : s'appuyer sur des observations « effectives », en contexte, à partir des traces des pratiques (vidéos, mais aussi transcriptions, travail des élèves) et pas seulement en partant des pratiques déclarées ou des pratiques attendues, sans être dans l'illusion positiviste et en questionnant l'impossible posture de neutralité du chercheur dans le domaine considéré. La méthodologie d'observation est marquée par les options théoriques de chacun des chercheurs et par la nature de l'objet de l'observation. L'observation des pratiques réelles en contexte, et en particulier l'observation des interactions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, permet de repérer la multiplicité des savoirs (théoriques, expérimentiels) ainsi que les valeurs et les enjeux à l'œuvre dans ces pratiques.

La pratique enseignante ne peut être ramenée à un acte souverain et parfaitement délibéré de l'enseignant ou même aux seules déterminations contextuelles (institution, école, relations familles école, etc).

③ – La troisième prise de position caractéristique d'OPEN porte sur le plan épistémologique où nous avons pris le risque des confrontations entre chercheurs. Puisque nous sommes conduits à découvrir des processus sous-jacents aux pratiques et des interprocessus, nous acceptons l'idée que les regards des chercheurs puissent être différents les uns des autres. Le pari d'OPEN a été ainsi de compter sur le débat scientifique entre des chercheurs d'orientations différentes qui s'intéressent au même objet et sur le fait que ce débat puisse être source de dynamiques scientifiques. Ce pari ne va pas sans difficultés parce que, non seulement il laisse toujours une zone non stabilisée mais aussi parce que la question des articulations entre les approches dépend de niveaux d'appréhension différents. A ce titre, nous souhaitons poursuivre nos avancées dans ce champ.

Ce triple positionnement ne nous empêche pas de prendre en considération la nécessaire amélioration des pratiques. Par cette notion d'amélioration,

on pense complémentaiement, en premier lieu, amélioration de leur efficacité en termes de progression des apprentissages des élèves, mais aussi amélioration des conditions d'exercice (que l'enseignant ne soit pas dans une situation "impossible à gérer") ainsi que prise en compte du développement professionnel de l'enseignant et de sa formation. Contrairement à d'autres approches, nous ne partons pas de l'idée selon laquelle la pratique de l'enseignant se réduirait à une pure et simple efficacité auprès des élèves. Il importe qu'il puisse aussi assumer ce travail (par exemple pour les enseignants débutants, assurer une « survie ») et se sentir un professionnel « capable », en progression.

Ainsi, en formation, nos travaux montrent qu'en donnant au futur enseignant l'occasion de lui donner à travailler son propre rapport au savoir et à analyser sa pratique, on contribue à son développement professionnel et à une pratique réflexive plus autonome.

Les objectifs en cours du Réseau :

Les objectifs des travaux ont évolué et aujourd'hui les travaux cherchent à comprendre les processus d'enseignement dans leur rapport aux apprentissages; ils s'efforcent de saisir la manière dont l'enseignant cherche à articuler les différentes dimensions et logiques pédagogique, didactique, épistémique, psychologique et sociale à l'œuvre dans sa pratique, pour « faire apprendre » et de comprendre ce qui se joue du point de vue de la construction des savoirs dans des situations d'enseignement-apprentissage.

Les travaux actuels portent sur les activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par les enseignants qui sont analysées comme agissant en tant que médiation sur le processus d'apprentissage et sur les conditions d'apprentissage ; les processus sont pris en compte dans une perspective épistémologique socio-constructiviste et interactionniste qui se refuse de considérer séparément enseignement et apprentissage et qui prend en considération la dynamique de la situation en jeu dans l'apprentissage et la gestion de l'incertitude constitutive de toute action éducative relative à autrui.

De plus, les constantes des recherches des chercheurs d'OPEN couvrent cinq champs :

- ▶ le contexte;
- ▶ les trois dimensions constitutives des pratiques d'enseignement : pragmatique, épistémique, relationnelle (Altet, Vinatier, 2008);
- ▶ la dimension personnelle socio-cognitive, de chaque enseignant observé, pour rendre compte des processus en jeu et rechercher les invariants du métier repérés dans le couplage situations/ actions/inter-actions pour faire apprendre.

Quelques illustrations des recherches et apports du Réseau OPEN:

Les travaux sur les pratiques enseignantes au CREN de Nantes, l'Analyse plurielle et l'usage de la vidéo

Nos premiers travaux ont étudié la pratique enseignante en classe à partir de son objet constitutif: l'interactivité, les interactions « pédagogiques, didactiques et intersubjectives» 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 sur les pratiques des enseignants de CE2 (Altet, Bru, Bressoux, Leconte-Lambert, 1994-96) 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, des processus médiateurs sous-jacents : cognitifs, socio-affectifs, culturels et 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. C'est pour réarticuler les différentes dimensions de la pratique que nous avons développé au CREN « l'analyse plurielle » avec des approches conjointes de pédagogues, de didacticiens et de psychologues.

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. Le partage est réel puisqu'il s'agit de travailler à plusieurs chercheurs sur la même séance de classe, le même corpus, cerner les variables, le poids des variables de situation pour mettre en commun, comparer le découpage de l'objet, confronter les analyses, dégager des invariants ou organisateurs, dépasser les juxtapositions, croiser les articulations, afin d'identifier les différences, les gains et les limites. Cette démarche implique de savoir accepter des renoncements et d'adopter ensemble une analyse qui donne une plus value dans l'intelligibilité de la pratique, quitte à reconstruire alors une problématique nouvelle.

Dans tous les cas, il s'agit de produire des interprétations et des significations partagées à partir des apports d'analyses pluridisciplinaires et plurielles.

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.

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 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, et d'un autre côté, les recherches sur l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, et 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. *(Néanmoins la question de la contingence des types de chercheurs qui mènent les analyses, analyses qui varient selon les chercheurs en présence, reste posée.)*

Sur le plan méthodologique, trois types de recueils de données sont utilisés : des observations systématiques de séquences enregistrées en vidéo, des entretiens avec les acteurs et des préparations de l'enseignant ou productions des élèves. L'enregistrement vidéo de séquences de classe est le support, l'outil d'analyse de la recherche. Il sert d'instrument de lecture pour mieux comprendre la complexité des pratiques. L'enregistrement vidéo est inséré dans un dispositif de recueil de données ; il est traité à partir d'une hypothèse de recherche : l'articulation des processus E/A. Ainsi, une même séquence E/A vidéoscopée, prise dans sa globalité est découpée, analysée, interprétée par chaque chercheur, chacun étant focalisé sur les moments qui servent son approche. La confrontation des interprétations, le repérage des points convergents entre les différents chercheurs, des tensions, des moments critiques, des polarités imbriquées, des niveaux de croisement aboutit à la confirmation ou non des analyses partagées, au repérage des complémentarités pour construire une culture commune sur l'articulation E/A.

Nous avons montré comment la mise à distance de la vidéo transforme l'activité observée en « un texte lisible » (P. Ricoeur), comment elle confirme les convergences des analyses des chercheurs, mais, par rapport à la compréhension de la complexité des pratiques apparaît aussi la nécessité de l'analyse

de l'acteur et d'un croisement avec les données d'un entretien pour avoir le SENS donné par les acteurs enseignants, entretien dit de co-explicitation (Vinatier, 2008).

Ces entretiens avec des praticiens, sur leur manière de conduire un débat en classe, ce qui correspondait pour eux à une situation innovante d'enseignement, ont permis d'enrichir davantage l'analyse des chercheurs qu'à partir de situations de classe ordinaires. Ensemble, la double méthodologie permet de rendre intelligible le fonctionnement de sujets épistémiques connaissant, engagés dans la construction des connaissances, enjeu de savoir et de découvrir le fonctionnement du sujet capable agissant en conversation avec la situation (apprendre par l'expérience), enjeu d'intersubjectivité.

Cette prise en compte de l'expérience de l'enseignant (entretien de co-explicitation sur des savoirs de l'expérience permet à I. Vinatier de montrer comment le praticien peut « apprendre de la situation »), ce qui aide aussi le chercheur dans une co-construction de la conceptualisation des savoirs d'expérience.

Le concept heuristique « d'organisateur de la pratique » (CREFI, Toulouse):

La pratique, l'activité enseignante est organisée, mais comment? Il s'agit de rendre compte des caractéristiques de la pratique enseignante, en expliquer les stabilités, comprendre à quoi tiennent les régularités, non pas à partir de la juxtaposition d'explications partielles mais par des processus organisateurs de l'intérieur de l'activité qui permettent d'appréhender les pratiques dans leurs dynamiques: interactions, dimension temporelle, type de tâches, configuration de la classe (Bru, Clanet, Veyrunes, CREFI), guidage (Altet). Ce concept a servi de cadre d'analyse à différents niveaux. A côté de la dimension intégrative de la notion d'organisateur, l'intérêt de ce concept, « grille de lecture » à partir des résultats de la recherche pour la formation des enseignants: faire prendre conscience du fonctionnement de la pratique en relation avec des apprentissages à partir du repérage d'organiseurs.

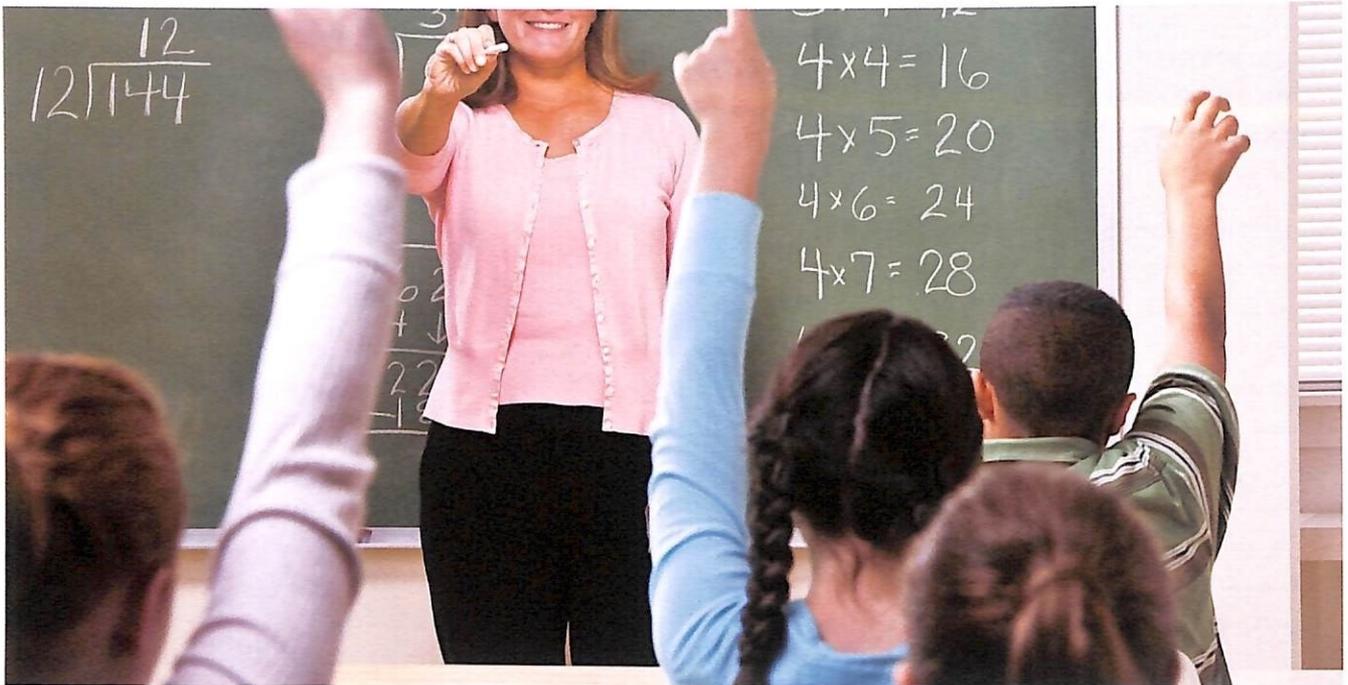
L'étude des interactions maître-élèves et élèves-maître :

A l'origine, les apports des travaux antérieurs ont porté sur les effets différentiels de certaines pratiques et sur des corrélations entre procédures d'enseignement et résultats des élèves.

Ils ont été remplacés par des travaux sur les Dynamiques de classe et l'efficacité scolaire – Ainsi F.Tupin au CREN) a conduit une analyse des processus interactifs interactions du maître et implication des élèves et étude de l'efficacité des pratiques dans un curriculum d'éveil aux langues au cycle 3. Les effets attendus étaient liés aux modalités d'enseignement / apprentissage au cœur desquels l'implication / participation / activité des élèves fortement stimulées et dont les processus à l'œuvre conduisent à une co-construction des savoirs et compétences (pédagogie « inter-active ») avec une évaluation des progrès des élèves mesurée à travers la confrontation de tests initiaux et finaux de type « modélisation multivariée ». La comparaison de trois modalités d'enseignement-apprentissage analysées comme des variables explicatives de la progression des élèves pour deux aptitudes métalinguistiques a montré que l'enseignant est perçu comme un vecteur des dynamiques de classe et de l'implication des élèves. Il s'est agi ici d'isoler quelques variables « porteuses d'efficacité » (Tupin).

Les travaux de M.Hersant et C.Morin sur les pratiques différenciatrices : (CREN de Nantes)

Pour travailler les pratiques à partir de la question du rapport au savoir des enseignants, ces chercheurs ont fait le choix d'analyser, de façon plurielle, des situations innovantes, « à risques », critiques avec encore plus d'incertitude pour l'enseignant ce qui, à leurs yeux, facilite le dévoilement de la complexité des pratiques. Les travaux ont porté sur le choix d'une situation active, ouverte pour l'élève, une recherche autour « d'un problème pour chercher » avec un débat en classe, une centration sur les interactions d'enseignement-apprentissage et sur les stratégies individuelles et collectives des élèves qui rendent plus visibles leur apprentissage.



Il s'est agi de repérer des pratiques différenciatrices en identifiant comment chaque enseignant à partir d'une question de départ, d'une consigne, met en place un contrat didactique, organise différemment la rencontre des élèves avec le savoir en impliquant ceux-ci dans une tâche à réaliser (le faire) ou dans une activité cognitive (l'apprendre, le réfléchir).

L'intérêt de la recherche a été la mise en évidence du comment au-delà de la variété des pratiques, et du fait que le sens des pratiques organisatrices de la situation varie aussi selon la lecture qu'en fait l'élève, ce qui produit des pratiques plus ou moins différenciatrices.

Des résultats ont été obtenu sur:

- ▶ l'interpénétration constante des champs pédagogique et didactique, la complexité des pratiques ;
- ▶ l'importance de la cohérence entre organisation pédagogique et contrat didactique ;
- ▶ le rôle-clef des interactions langagières des enseignants qui favorisent la circulation et la transformation des savoirs ;
- ▶ la place du rapport au savoir des enseignants, processus analysés sous des angles différents mais donnant lieu lors de l'analyse, à des significations partagées ;

- ▶ l'identification de « nœuds » des pratiques (enrôlement, dévolution, importance de la norme).

Les dynamiques des pratiques par la double approche didactique et ergonomique: A.Robert, P.Masselot (Didirem Paris) :

Dans une approche ergonomique, l'analyse du travail réel des enseignants a été menée à partir de trois niveaux d'organiseurs, de « stabilisateurs » des pratiques :

- ▶ Un niveau micro, étude des gestes professionnels élémentaires, déplacements, mode d'écriture au tableau... analyses qui donnent accès à des phénomènes qui se produisent à l'insu des enseignants, mais qui restent préconscients ;
- ▶ Un niveau local, celui de la classe au quotidien, niveau de rencontre entre préparations et improvisations : niveau de toutes les adaptations ;
- ▶ Un niveau macro, celui des projets, des préparations.

Ces niveaux d'organisation prennent aussi en compte le grain des activités et les temporalités de l'action et permettent de montrer la Stabilité de la composante médiative des pratiques des enseignants

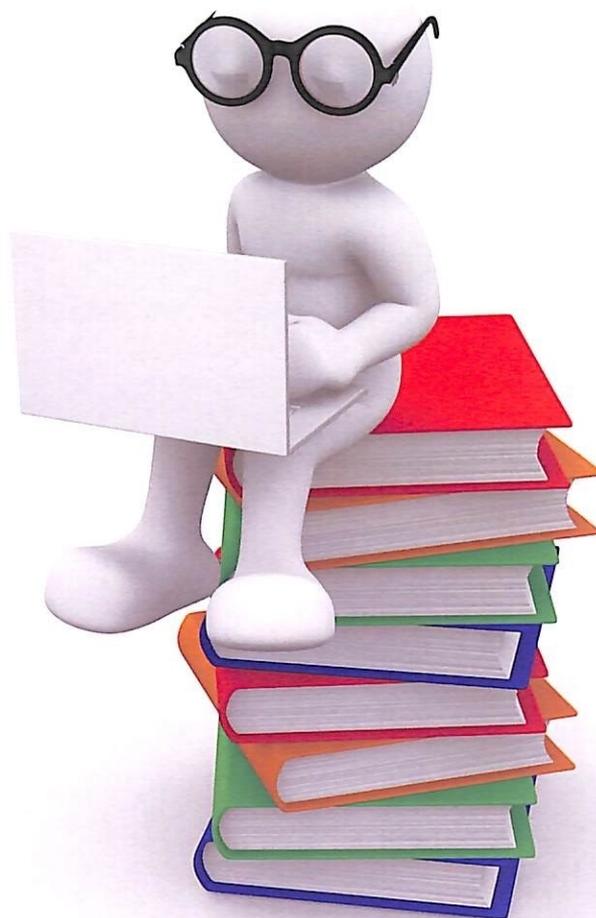
de mathématiques expérimentés, les décisions de gestion: une dynamique intra- individuelle, au fil du temps mais aussi de dégager un diagnostic des dynamiques des pratiques de débutants et, à partir de ces résultats, de faire une inférence d'élaboration de stratégies de formation.

Les apports sur le Rôle de l'expérience en Enseignement (CREN, Nantes)

Les travaux portent sur une clarification du rôle de l'expérience en enseignement. Les chercheurs montrent que l'expérience en matière d'enseignement n'explique pas à elle seule les différences de pratiques et d'ajustements (Vinatier). La comparaison de pratiques, même leçon, même classe par des enseignants d'expérience différente révèle qu'un débutant a des problèmes d'installation de l'autorité et de gestion matérielle que n'a pas un maître-formateur expérimenté, mais fait preuve d'un rapport au savoir mathématique plus approprié que ce dernier. La tension entre expérience et rapport au savoir est bien dévoilée dans cette recherche ainsi que la mise en évidence de la place clef de l'épistémologie de l'enseignant et révèle que dans un métier relationnel et lié au savoir, un métier complexe, l'expertise est en permanente recomposition même chez un enseignant expérimenté (Perez-Roux).

En conclusion, les apports des travaux en sciences humaines d'OPEN reflètent un quadruple intérêt des chercheurs à la fois pour les questions épistémologiques, les questions de méthodologie de la recherche sur cet objet si difficile à cerner avec une conception de la recherche plurielle, pluridisciplinaire, pour les questions identitaires, « identité en acte » (Vinatier) mais aussi pour les questions d'articulation de la recherche et de la formation des enseignants. et une théorie du formateur d'enseignants au plus près de l'analyse des pratiques d'enseignement, de la collaboration formateurs-chercheurs et de l'usage des apports de la recherche en formation.

A côté des savoirs produits par ces travaux sur la multidimensionnalité des pratiques en classe, les organisateurs des pratiques, l'articulation des logiques d'action pour maintenir un équilibre pour faire



apprendre et faire tenir une classe, l'analyse dynamique de l'interactivité en classe et l'analyse de l'articulation de la situation à trois registres de fonctionnement de l'activité enseignante: pragmatique, épistémique et relationnel, des questions demeurent en suspens et une réflexion approfondie reste à poursuivre sur le recours conjoint à différents grains d'analyse et les complémentarités entre différentes échelles, sur l'articulation entre approches macro et approches micro ou écologiques avec pour finalité la stabilisation de la notion « d'organiseurs ». Trois sous-groupes continuent à travailler sur l'observation, les effets et les liens recherche-formation, accompagnement des enseignants. De façon globale, l'ensemble de ces questions vise à dépasser les entrées disciplinaires pour mieux rendre compte de l'épaisseur conceptuelle et de la stabilisation des phénomènes observés, ce qu'autorisent les analyses plurielles ou les approches pluridisciplinaires d'OPEN.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Altet, M. (2006) La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia, Brescia, Ed la scuola

Altet, M. (2007). De l'analyse plurielle de la pratique enseignante à l'identification de leurs effets et des compétences en jeu In Talbot L. & Bru, M., Des compétences pour enseigner ; Entre objets sociaux et objets de recherche, Rennes, PUR .

Altet, M. (2008). Enseignants : quelles pratiques professionnelles, In Dictionnaire de l'éducation, Van Zanten A., Paris : PUF.

Altet, M. & Vinatier, I. (2008). « L'analyse plurielle » une démarche de recherche : de l'analyse de la situation à l'entretien avec le professionnel à propos de sa situation, in Analyser et comprendre les pratiques enseignantes, PUR : collection Didact Education, pp. 167-183.

Altet, M. Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM, avancées et questions vives In Clanet, J. (2009) Recherche/Formation des enseignants, quelles articulations ?, Rennes, PUR

Altet, M. (2009). De la psychopédagogie aux sciences de l'Education : les recherches Paris : Vuibert.
Bru, M., Pastré, P. & Vinatier, I. (coord.) (2007). Recherche et Formation, n°56, Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées, Paris : INRP

Clanet, J. (2009) Recherche/Formation des enseignants, quelles articulations ?, Rennes, PUR
Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, P., Perrenoud, P. «L'université peut-elle vraiment former les enseignants? », Bruxelles, De Boeck, 2009

Hersant, M. (2008). Une pratique de débat et sa genèse, in I. Vinatier & M. Altet, Analyser et comprendre les pratiques enseignantes, Rennes : PUR, pp. 135-151.

Muñoz, G. (2007). L'analyse de quelques « mouvements cognitifs » en Education n°4 « Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir », 39-50

Paquay L. (coord.) (2007). Table ronde : Altet M., Bru M., Pastré P., Robert A., Tupin F., L'intérêt du concept d'organisateur des pratiques enseignantes pour la formation des enseignants ? in Bru, Pastré & Vinatier (coord.), Recherche et Formation, n°56, Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées, Paris : INRP, pp 139-153.

Perez-Roux, T. (2008). Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? In I. Vinatier & M. Altet (Eds.), Analyser et comprendre la pratique enseignante (pp. 113-131). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Pulido, L. (2007). Analyse d'un débat sur la nutrition : place de la psychologie dans l'analyse plurielle. In actes du colloque international de l'AREF, août 2007.

Vinatier, I. & Altet, M. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante, Rennes : PUR, col. Didact. Education.

Vinatier, I. & Altet, M. (2008). Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant (Editorial), in Analyser et comprendre les pratiques enseignantes, PUR : collection Didact Education, pp. 9-22.

Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur: définition et enjeux dans une perspective interactionniste, in Recherche et Formation, n° 56, pp. 33-46.