Isabelle VINATIER, Marguerite ALTET (dir.),
Analyser et comprendre la pratique enseignante

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 190 p., 2008

Sabine Kahn

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/455>

DOI : 10.4000/rechercheformation.455

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2009

Pagination : 158-161

ISBN : 97827342117097

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Sabine Kahn, « Isabelle VINATIER, Marguerite ALTET (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 05 octobre 2011, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/455> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.455>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2020.

© Tous droits réservés

Isabelle VINATIER, Marguerite ALTET (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 190 p., 2008

Sabine Kahn

RÉFÉRENCE

Isabelle Vinatier, Marguerite Altet (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 190 p., 2008.

- 1 Cet ouvrage collectif n'est pas de ceux qui, comme à l'ordinaire, rassemblent autour d'un thème plus ou moins large, des contributions disparates. Son originalité et son intérêt sont que tous les textes réunis portent sur le même objet : une leçon sur la nutrition, conduite dans une classe de CM1-CM2 et prise en vidéo, à laquelle il faut ajouter l'entretien qu'ont eu, sur cette leçon, l'enseignant et une chercheuse quelques mois plus tard. Cette pluralité d'études sur un même objet est justifiée par la complexité de la pratique enseignante, qui exige une approche pluridisciplinaire et donc une « analyse plurielle », telle qu'on la pratique au CREN de l'Université de Nantes, auquel appartient la majorité des auteurs.
- 2 C'est Christian Orange qui, ayant collaboré avec l'enseignant dans la préparation de la leçon, expose le principe épistémologique et didactique du « débat scientifique » institué dans la classe : pour entrer dans une problématisation scientifique, il ne suffit pas que les élèves relèvent des faits, faut-il encore qu'ils saisissent pourquoi ces faits ne peuvent être autres que ce qu'ils sont. Une telle démarche exige d'eux la construction d'un modèle explicatif rendant compte des nécessités de ce qu'ils observent. Dès lors la pratique de l'enseignant est analysée comme l'ensemble des actions qui conduisent les élèves vers la saisie de ces nécessités et la manière dont l'enseignant réagit aux incidents critiques qui surviennent.

- 3 Marguerite Altet souligne le fait que la pratique enseignante se déploie toujours dans l'incertitude, parce qu'elle est continûment habitée de tensions entre plusieurs logiques. Dans la leçon observée, elle relève notamment une tension entre la volonté de laisser la parole aux élèves et celle de « faire avancer le débat », tension que l'enseignant gère au moyen d'un « guidage ouvert » où il est à la fois « en retrait » et « présent ».
- 4 C'est également en termes de tensions que Christiane Morin conduit son étude, en prenant en compte à côté de la leçon elle-même, le discours tenu par l'enseignant au cours de l'entretien rétrospectif. En une analyse fine, l'auteur y repère différentes tensions, parmi lesquelles dominent celles qui se jouent entre l'acceptation sans tabou de toute parole d'élèves et le souci de la cohérence, ou encore entre la volonté d'équité entre les élèves et la complicité avec ceux qui donnent des réponses favorables à l'avancée de la leçon.
- 5 Isabelle Vinatier, dans le texte suivant, s'attache à montrer les spécificités et les enjeux de l'entretien rétrospectif qu'elle a elle-même conduit avec l'enseignant. Elle insiste sur le fait que cet entretien de « co-explicitation » ne consiste pas en une autoconfrontation de l'enseignant à sa pratique, ni en informations transmises au chercheur. C'est proprement une « refiguration » de l'action, construite dans l'interaction entre les deux. Sur l'exemple de trois moments de l'entretien, l'auteur montre comment la dynamique des échanges conduit les deux protagonistes à saisir des indicateurs dans la vidéo et à en tirer des règles d'action et des généralisations. Car on peut affirmer, dans la ligne de pensée de Vygotski, que l'interaction permet à l'acteur « d'affranchir un peu plus sa conscience de la subordination à la situation concrète ».
- 6 Antonietta Specogna et Sylvie Caens-Martin rendent compte du travail de l'enseignant à partir de deux paradigmes, celui de la didactique professionnelle et celui de l'analyse interlocutoire. L'observation de la leçon leur permet de saisir le travail en situation. Mais à leurs yeux, c'est la « reconception » du travail du praticien, lors de l'entretien, qui rend compte des raisons de l'action. C'est elle qui permet de voir comment la gestuelle du maître, ses déplacements dans la classe, son utilisation de l'hétérogénéité entre les élèves, le maintien constant des objectifs de la leçon, la remise en cause de son statut par rapport aux élèves et au savoir, etc., sont les conditions nécessaires du « débat scientifique ».
- 7 À partir d'une élucidation précise et opérationnelle des notions d'identité personnelle et d'identité professionnelle, Thérèse Pérez-Roux montre que le maître se situe tantôt comme enseignant, tantôt comme formateur, tantôt comme chercheur. Elle étudie à quelles conditions il opère les passages entre ces « mondes », à la fois dans sa relation à autrui et dans la continuité de son existence.
- 8 S'appuyant sur la conception de Chevallard, Magali Hersant analyse la pratique du maître en termes de « praxéologie didactique ». Elle dégage les quatre tâches que le maître a à effectuer dans la mise en place du « débat scientifique » : installer dans la classe des conditions favorables au débat, faire dévolution du problème aux élèves, organiser le débat, le faire avancer. Pour chacune, elle repère les techniques mises en œuvre ainsi que les technologies et les théories sur lesquelles elles s'appuient. L'analyse, très riche, fait notamment apparaître l'importance décisive du rapport que l'enseignant a avec le savoir, mais également avec l'autorité.

- 9 Michel Perraudau, pour sa part, montre, sur la base de l'entretien, que l'enseignant ne se conduit pas en « tuteur » au sens de Bruner, mais plutôt en « médiateur » au sens que Weil-Barais et Dumas Carré ont donné à ce mot. En effet, il ne tente pas de réduire la difficulté de la tâche dévolue aux élèves, il ne leur fournit pas d'indications pour les aider, il ne reformule pas leurs paroles. En revanche, en « médiateur », il donne la parole aux élèves, il écoute leurs interventions sans les juger et il facilite les échanges entre élèves. Autrement dit, il n'intervient pas dans l'exécution de la tâche, mais dans le rapport au savoir et ses conditions d'émergence.
- 10 Dans un dernier article, Marguerite Altet et Isabelle Vinatier tentent de dégager ce qu'apportent les regards croisés de cette « analyse plurielle ». Parmi les points qu'elles repèrent, notons, sans pouvoir ici être exhaustif, l'importance des interactions entre maître et élèves, car c'est ce qui fait la spécificité du métier d'enseignant et ce sont elles qui commandent la construction de « l'objet » des échanges. Ainsi se trame, dans ces interactions, ce que les auteurs appellent d'une manière très suggestive, une « intrigue conceptuelle ». Enfin, toutes les contributions s'accordent ici pour prendre en compte l'interprétation que l'acteur donne de son activité.
- 11 Gérard Vergnaud, dans une conclusion, qui est plutôt une postface, apporte son regard extérieur, relevant les affinités entre les contributions de l'ouvrage et sa propre modélisation de l'activité professionnelle à quelques réserves près.
- 12 L'ouvrage fascinera par la vision kaléidoscopique qu'il offre d'un même objet, mais surtout parce que de ces saisies diverses émergent des convergences fortes. L'une d'elles est l'importance accordée, dans la compréhension de la pratique enseignante, au discours co-construit par le praticien et le chercheur lors de l'entretien. Il y a, peut-être, là, la voie pour dépasser l'opposition entre la pratique déclarée, toujours subjective, et la pratique observée qui ne livre pas le sens et les raisons des actions effectuées. Une autre convergence tient à la centration sur le registre pragmatique du fonctionnement de la classe, celui qui concerne le pilotage de la séance, la distribution de la parole, le contrôle du temps, la maîtrise des tensions, etc., au détriment du registre épistémique qui concerne le savoir et l'apprentissage. Ce dernier n'est pas absent, puisque les contributions de Christian Orange et de Magali Hersant lui sont consacrées, mais il est quantitativement minoré, et il semble que ce soit le premier qui, aux yeux de la plupart des contributeurs, soit le plus déterminant dans l'activité de l'enseignant.
- 13 Ces points de convergences, comme bien d'autres dans l'ouvrage, sont propres à susciter des débats. Ce n'est pas le moindre mérite du livre que de les ouvrir.

AUTEURS

SABINE KAHN

Université Libre de Bruxelles