Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes

The choice of observation for the study of teaching practices

Marc Bru

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8278>

DOI : 10.4000/ree.8278

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Marc Bru, « Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes », *Recherches en éducation* [En ligne], 19 | 2014, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8278> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8278>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes

Marc Bru¹

Résumé

Si le choix de l'observation pour étudier les pratiques enseignantes est largement admis, il n'appelle pas moins un regard critique qui, sans le remettre en question, puisse permettre de poursuivre le débat afin d'en situer les objectifs et les enjeux. L'article s'attache à réactiver quelques-uns des éléments de ce débat d'autant plus nécessaire que, tant du côté de la formation à la recherche où domine parfois une conception « caisse à outils » de la méthodologie, que du côté des demandes sociales et institutionnelles souvent dans l'attente de voir enfin désignées les bonnes pratiques ou du côté d'options épistémologiques promptes à cantonner l'observation dans une sorte d'objectivisme strict, la tendance à poser des catégories et à fonder des oppositions sur ces dernières finit par réduire de façon dommageable les perspectives de recherche.

1. Une indispensable inventivité méthodologique

Dans nombre de cursus de formation universitaire, la méthodologie constitue un domaine à part entière à l'intérieur duquel les techniques de recueil et de traitement des « données » (terme habituel que l'on sait discutable), figurent en bonne place. Si l'indépendance de la méthodologie n'est jamais affirmée comme telle, ne serait-ce que parce que se pose inmanquablement la question épistémologique de la validité des procédures en direction de la preuve (ou d'éléments de preuve au moins provisoire), transparaît souvent une vision « caisse à outils » de la méthodologie. La conception induite est alors que les choix méthodologiques consistent à puiser parmi les différents moyens qui figurent au catalogue de ladite caisse.

Jeunes chercheurs ou chercheurs plus confirmés le savent, l'expérience de la recherche ne manque pas de démentir une telle conception et, tout particulièrement, lorsqu'il s'agit de mettre au point une démarche méthodologique pour étudier les pratiques enseignantes.

Accorder, dans cette démarche une place significative à l'observation, ce qui est le cas des chercheurs et enseignants-chercheurs du réseau OPEN², n'est nullement un choix indépendant d'autres choix qui dépassent la question des procédures et, encore moins un choix exclusif, même s'il s'agit d'une option assumée dont le but est de se démarquer de l'étude des pratiques enseignantes sur la base de données déclaratives sans qu'à aucun moment soient intégrés des éléments issus de ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage ou plus largement d'exercice professionnel de l'enseignant.

Considérer que la connaissance des pratiques enseignantes ne peut se passer de l'observation ne récuse certainement pas l'intérêt que présentent d'autres moyens d'investigation. La complémentarité de différents moyens, observation comprise, fait d'ailleurs l'objet d'un accord partagé qui ne se limite pas aux seuls membres du réseau OPEN. Le but n'étant pas l'accumulation d'éléments relatifs aux pratiques enseignantes en multipliant les moyens d'investigation mais de concevoir une démarche méthodologique susceptible d'associer

¹ Professeur émérite, « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (EFTS), Université de Toulouse 2 Le Mirail.

² OPEN : Observation des Pratiques Enseignantes. Une partie des travaux du réseau figure dans l'ouvrage coordonné par M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (2012).

différentes procédures pour réaliser un projet de recherche. Cette association peut certes être établie au moment de la conception du projet mais il reste que l'évolution des modes d'association, voire l'abandon d'un moyen prévu ou l'adoption d'un nouveau non anticipé, ne peuvent jamais être exclus. De telles possibilités de modification sont même souhaitables car elles font la dynamique d'une démarche méthodologique sans cesse interrogée par le déroulement de la recherche.

Mais peut-on, comme le laisserait penser ce qui précède, parler de l'observation de façon générique ? Nul besoin d'un long tour d'horizon des différentes mises en œuvre de l'observation dans le champ des sciences de l'éducation, à plus forte raison si on élargit aux sciences humaines et sociales, pour que s'impose une réponse négative.

Qu'il s'agisse du panorama fourni par De Ketele et Postic (1988) ou de celui de Kohn et Nègre (1991), les exemples disponibles témoignent d'une grande diversité des orientations et des formes d'observation, diversité qui incline à abandonner l'idée d'un modèle standard pour reconnaître la nécessité de marquer du pluriel les méthodologies de l'observation. Articulés aux choix quant à la complémentarité avec d'autres moyens d'investigation, les choix affirmés parmi les méthodologies de l'observation représentent ainsi un riche potentiel de démarches méthodologiques originales.

Contrairement à l'idée qui est souvent mise en avant en première approche, le choix de l'observation ne se superpose pas forcément avec une sorte d'objectivisme strict qui conduirait à penser qu'observer c'est, en toute neutralité, relever des éléments factuels pour les exposer tels qu'ils ont été recueillis. Pour autant, mettre en œuvre une méthodologie de l'observation associée éventuellement à d'autres moyens d'investigation, ne revient pas à concevoir ce qui est observé comme une production purement subjective de la part de l'observateur. Certes les observables ne sont jamais saisis en toute neutralité mais leur existence hors de la pensée du chercheur n'est pas forcément à remettre en cause.

Si dans le cadre d'une démarche méthodologique, le choix de l'observation réactive le débat entre objectivisme, réalisme et subjectivisme, c'est moins pour conduire à une polarisation qui par simplification trancherait ce débat que pour l'enrichir de propositions inédites ouvrant ainsi, loin de l'utilisation d'une caisse à outils, le champ de l'inventivité méthodologique (il s'agit alors cette fois de recherche méthodologique indispensable à toute démarche scientifique).

L'idée selon laquelle le meilleur moyen d'étudier les pratiques enseignantes est de les observer en situation est certainement à la fois simple et judicieuse pour rompre avec les spéculations aussi éloignées du terrain qu'elles se prétendent prescriptives.

Il reste que cette option, comme d'autres, révèle non seulement dans sa mise en œuvre mais dès sa conception, son lot de tensions qui ne peuvent ici être exposées de façon exhaustive et approfondie mais que quelques mises en regard peuvent suggérer : induction / déduction ; observation directe / observation indirecte ; observation en extériorité / observation participante ; neutralité / implication ; objectivité / subjectivité ; réalisme / subjectivisme ; faits bruts / faits théorisés ; explication / compréhension ; visée épistémique / visée transformative...

Comment à partir d'une idée simple – observer pour mieux connaître – il semble pourtant difficile (pour nous impossible) de trancher sur la base de telle ou telle dichotomie dont les limites ne manquent pas d'apparaître rapidement ? Les exemples foisonnent : se plaçant en extériorité l'observateur soucieux d'objectivité n'en est pas moins en relation avec l'enseignant observé et sa classe. Va-t-il faire comme s'il n'en était rien ? S'il prend le parti de travailler son implication, sur quelles ressources et références en particulier théoriques s'appuie-t-il et peut-il sans la médiation d'un tiers avancer dans l'analyse de son implication, notamment pour ce qui est du rapport que cette implication installe entre l'enseignant observé et lui-même ?

Autre situation : partant du choix de l'observation participante, l'observateur se trouve parfois rapidement face à des enjeux qui se révèlent hétérogènes par rapport à son projet de recherche,

l'entraînant même sur un terrain idéologique au point que, participant-acteur, il peut être amené, au moins implicitement, à prendre parti. Rien de dramatiquement nouveau, surtout s'agissant du domaine de l'éducation, mais cette situation inévitable appelle un sérieux travail méthodologique non pour abandonner le choix de l'observation participante ou tomber dans le relativisme mais pour reconsidérer la démarche d'ensemble et parvenir à satisfaire sans exclure les autres, l'objectif de produire des connaissances scientifiques ou provisoirement reconnues comme telles. Sauf à réduire l'observation à l'application d'une procédure codifiée d'avance et dont la validité ne dépendrait que de la stricte observance de cette codification, le choix de l'observation au sein d'une démarche méthodologique (de la conception de la démarche à l'organisation et l'exploitation des éléments réunis en passant par sa mise en œuvre) génère et renouvelle de larges questionnements, y compris les plus inattendus, au cœur d'un faisceau de tensions auquel il reste impossible de se soustraire. Ce contexte de recherche rend nécessaires un positionnement et une posture méthodologiques ainsi qu'une inventivité marqués par des choix affirmés et assumés, travail de recherche à part entière qui, sans prétendre résoudre toutes les tensions, puisse permettre d'entrer dans le jeu dynamique de ces tensions et de se situer explicitement afin de rendre possibles la critique et le débat scientifiques.

2. Observer pour identifier les bonnes pratiques ?

Dans plusieurs domaines et pas seulement dans celui de l'enseignement, discours et attentes font référence aux « bonnes pratiques » que l'observation méthodique aurait pour tâche d'identifier et que les organismes et institutions concernés auraient pour mission de développer et de généraliser. Dans cette perspective, c'est bien un objectif explicite et utile (ou présenté comme tel) qui est assigné à l'observation, ainsi préservée des errements de la contemplation ou de la compilation d'éléments observés dont la multitude finirait par faire courir le risque de se perdre dans les détails. Ce qui est parfois reproché à l'observation.

Mais au juste, qu'entend-on par « bonnes pratiques » ? Bonnes pour qui ? Au service de quels objectifs ? En quoi et pourquoi peuvent-elles être réputées « bonnes » ?

Aujourd'hui assez bien connue, l'étude de « l'effet-maître » (Bressoux, 1994 ; Bianco & Bressoux, 2009) constitue une approche certes discutable et limitée quant aux réponses aux questions qui précèdent mais digne d'intérêt car on doit à ses apports d'avoir fourni une nouvelle impulsion au débat scientifique.

Ce qui peut passer pour une évidence semble désormais acquis : lorsqu'on les met en regard des progressions des élèves dans leurs apprentissages, toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas. Sans expliquer la totalité de ce qui fait la différence de réussite des élèves, le poids de la façon d'enseigner est loin d'être négligeable.

Vient immédiatement la question de savoir ce qui fait que tel ou tel enseignant, par son enseignement, favorise mieux que d'autres la réussite de ses élèves. Se dessine alors une piste pour la recherche : pour chaque niveau scolaire et pour chaque discipline enseignée, l'observation des pratiques des enseignants qui font la différence au bénéfice d'une meilleure progression de leurs élèves devrait permettre de savoir à quoi tient cette différence ou, dit autrement, à quoi tient l'effet-maître positif. À plus d'un demi-siècle de distance revient ainsi l'un des principaux objectifs de recherche qui firent tout l'intérêt novateur de la pédagogie expérimentale : identifier par comparaison de leurs résultats les méthodes d'enseignement (variables indépendantes) qui produisent les meilleures progressions des élèves (variables dépendantes).

Même si les attentes suscitées par une telle orientation de la recherche sur les pratiques ne sont pas à ce jour vraiment satisfaites (les résultats disponibles ne permettent pas d'établir un consensus définitif au sujet de l'indiscutable supériorité de telle ou telle méthode

d'enseignement ; pour exemple, les débats sur les méthodes d'enseignement de la lecture ne sont pas clos), cette façon de raisonner peut garder son intérêt si on la tient pour non exclusive. D'autres pistes de recherche qui lui sont proches ou nettement distantes peuvent être explorées et pour chacune d'elles apparaît la nécessité d'un travail méthodologique spécifique pour lequel est renouvelée la question de l'observation.

Pour saisir les caractéristiques des pratiques de chaque enseignant, il n'est pas toujours pertinent de procéder à un étiquetage de ces pratiques en fonction de la méthode de référence censée être appliquée. Il n'est pas certain que cet étiquetage, sur la durée, soit fidèle à ce qui se passe comme il n'est pas certain que deux enseignants repérés comme appliquant la même méthode procèdent exactement de la même manière. D'ailleurs, peut-on considérer qu'enseigner revient à appliquer une méthode ?

Une approche plus fine, consacrée à l'étude des modalités pédagogiques et didactiques mises en œuvre par l'enseignant, sans que soit forcément attribuée à ce dernier une démarche de bout en bout rationnelle et méthodique, est susceptible de donner accès à des éléments caractéristiques de sa pratique qu'une étude trop générale et générique fondée sur la notion de méthode d'enseignement codifiée et établie d'avance ignorerait. Pour autant se pose toujours, comme lorsque les pratiques sont appréhendées en termes de méthodes, la question de la prise en compte, pour la même modalité, des façons de procéder de chaque enseignant (les déclinaisons de l'évaluation formative ou du travail de groupe ou encore d'une même consigne sont multiples...).

Vient alors une nouvelle formulation de ce qui est recherché : à l'idée selon laquelle ce qui fait la différence, pour la progression des élèves, entre plusieurs enseignants relève de la réalisation de telles ou telles modalités pédagogiques et didactiques par les uns et pas par les autres se substitue l'idée que ce qui fait la différence tient à la façon (comment ? quand ? avec quels élèves ? etc.) de mettre en œuvre ces modalités. Pour exemple, une même modalité de travail en petit groupe mise en œuvre par un enseignant expérimenté et par un débutant a de fortes chances de ne pas présenter, *in situ*, les mêmes caractéristiques. D'où l'importance de ne pas se contenter de repérer par observation la présence ou l'absence de cette modalité mais de trouver les moyens d'en observer le fonctionnement dans chacun des contextes. Il n'est jamais exclu que des différences, même ténues (mais pas toujours : pour ce qui est du travail en petit groupe les différences de mise en œuvre entre expérimentés et débutants peuvent être fort prononcées) dans la façon de mettre en œuvre la même modalité d'enseignement puissent générer des écarts non négligeables de progression des apprentissages.

D'autre part, s'agissant de la mise en œuvre d'une modalité en rapport avec un contenu d'enseignement donné, la façon dont les élèves réagissent et agissent dans le cadre de cette modalité et de sa mise en œuvre présente également un intérêt pour l'observation. Sur ce point aussi on ne peut que s'attendre à des différences plus ou moins marquées mais qui, même minimales, ne sont a priori pas sans en rapport avec les pratiques d'étude et la progression des apprentissages.

Il faudrait ajouter à ces différences interindividuelles (entre enseignants et entre élèves) importantes à observer pour caractériser les pratiques enseignantes et ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage, les différences intra-individuelles dans la durée à l'échelle d'une séance, d'un trimestre ou de l'année aussi bien chez le même enseignant que chez les mêmes élèves. Comme nous l'avons développé ailleurs (Bru, 1991, 2002), étudiées sur les plans quantitatifs et qualitatifs, lors de la mise en œuvre de modalités pédagogiques et didactiques par le même enseignant, ces variations intra-individuelles se sont révélées, sous certaines conditions, importantes pour la progression des élèves dans leurs apprentissages.

Au nom des bonnes pratiques, l'objectif d'identifier la bonne méthode d'enseignement où les bonnes modalités pédagogiques et didactiques qui pourraient être reproduites et conduire (immanquablement chez tous les enseignants en tous lieux et en tout temps !) à la meilleure réussite de tous les élèves ne paraît pas ouvrir une bonne piste. Plus prometteuse semble la

piste de l'étude de la façon dont sont générées et fonctionnent les conditions (spatiales, matérielles, temporelles, sociales, cognitives, affectives, émotionnelles, relationnelles...) que créent ou ne créent pas les modalités d'enseignement à travers le jeu dynamique de leurs régularités et de leurs variations par lesquelles se produisent ou ne se produisent pas des processus de régulation (Allal & Mottier-Lopez, 2007 ; Mottier-Lopez, 2012) favorables aux apprentissages.

Il est assez souvent reproché à la recherche en éducation de perdre de vue ou même d'abandonner une de ses fonctions au service de la société : contribuer à améliorer la réussite de tous les élèves dans leurs apprentissages. Jugement hâtif, de nature à conforter les marchands de méthodes d'enseignement clefs en main, méthodes dont on aurait scientifiquement démontré la grande efficacité pour le plus grand bien de tous et auxquelles ne s'opposeraient que des enseignants réticents à les adopter.

Dès lors que sont éprouvées les limites des déclarations formulées *a priori* quant au bon enseignement, dès lors qu'apparaît l'impossibilité de réduire l'enseignement à la seule application d'une méthode ou d'un ensemble de modalités ou qu'apparaît l'impossibilité de ramener l'enseignement et l'apprentissage ainsi que leurs relations à une seule de leurs dimensions (psychologique, sociologique ou historique...), le projet de contribuer à un enseignement plus favorable à la réussite scolaire appelle de nouvelles recherches. Au contraire d'une diversion, la piste d'étude proposée est une tentative de parvenir à rendre intelligible ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage afin d'en identifier les déterminants, les processus et ce qu'ils produisent.

3. Observer pour identifier les bonnes pratiques ? La place de l'instrumentation

L'observation relève d'une perspective ouverte de recherche, qui en fonction du but poursuivi et des références adoptées, peut donner lieu à des choix méthodologiques différents. Ainsi, l'observation peut être un moyen pertinent pour étudier dans une visée descriptive, explicative et compréhensive les pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages (y compris, mais pas forcément, pour identifier en quoi elles favorisent ces derniers) mais aussi dans le but de contribuer à l'évolution des pratiques dans une visée épistémique et transformative ou encore comme moyen de formation des enseignants ou encore dans une visée évaluative. Dans chaque cas, comme déjà indiqué, l'observation peut être associée à d'autres moyens d'investigation, sa mise en œuvre et son mode d'association à ces autres moyens renvoyant à la nécessité d'une démarche méthodologique originale.

Évoquer la question du choix des buts poursuivis et mettre la recherche en rapport avec telle ou telle visée scientifique ou plus largement sociale pour faire apparaître que, par les orientations qui lui sont ainsi données, l'observation n'est pas seulement affaire de prise en main d'une procédure standardisée puisée dans une caisse à outils, ne signifie pas que tout est à réinventer et que les dimensions plus techniques sont sans importance.

L'exemple de l'utilisation et de l'exploitation de la vidéo comme instrumentation de l'observation illustre l'intérêt d'une ressource précieuse par son apport de solutions inédites, par sa capacité à déplacer les limites des procédures d'observation plus anciennes renouvelant ainsi la prise en compte et le traitement de difficultés et d'exigences déjà éprouvées³.

Pouvoir disposer d'enregistrements qui restent consultables pour mener à bien une ou plusieurs analyses au service d'études transversales ou longitudinales, pouvoir repérer, coder et rassembler facilement des extraits significatifs eu égard aux objectifs de la recherche, pouvoir

³ Mis en place en 2005-2006, le réseau ViSA (Vidéos de Situations d'Enseignement et d'Apprentissage) s'est donné pour objectifs de créer des bases de données et d'offrir une instrumentation en Sciences de l'Homme et de la Société dans le domaine de l'éducation.

rapprocher des éléments de nature différente (verbaux, temporels, spatiaux, etc.) pouvoir à l'aide de logiciels dédiés obtenir des décomptes de temps de parole grâce à la reconnaissance vocale ou réunir des indications sur les déplacements et les proxémies grâce à des procédés de localisation, pouvoir obtenir des comptages et des synthèses sous forme graphique... constituent indéniablement des atouts majeurs de la vidéo et des logiciels d'analyse qui lui sont applicables.

Mais pour être renouvelées, plusieurs exigences n'en sont pas moins toujours présentes et appellent des choix explicites notamment au sujet de la posture d'observation, des plans et modalités d'enregistrement image-son, des moments et durées d'enregistrement, des catégories d'analyse (exhaustivité, univocité, disjonction, etc.), de l'attribution de tel ou tel élément à une catégorie, de la définition des unités de comptage afin que la lecture d'une représentation graphique produite par la machine ne soit pas équivoque... Le tout automatique reste bien une illusion et le risque de ne considérer que ce qui est automatisable et quantifiable toujours présent.

4. De l'importance d'une connaissance des processus

Dès lors que le but est de s'intéresser aux processus caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage et aux rapports que ces processus entretiennent avec la progression des élèves, les données d'observation (consignées par écrit ou sous forme vidéo) sur ce qui se passe en classe sont à la fois indispensables et insuffisantes.

Indispensables parce sans prétention à l'exhaustivité elles apportent des éléments tangibles qui ne peuvent avoir leur équivalent à travers une restitution orale *a posteriori* de la part de l'enseignant ou des élèves, indispensables également parce qu'elles constituent une référence commune aux élèves, aux enseignants et aux chercheurs, et leur servir ainsi de point d'appui pour le dialogue et l'analyse, indispensables aussi parce que leur traitement (aussi bien quantitatif que qualitatif) peut faire apparaître, sur la base d'un raisonnement inductif, des régularités ou des variations qui ouvrent sur des investigations et des propositions nouvelles auxquelles nul ne pouvait penser par anticipation.

Pour autant, si l'objectif est de mieux connaître les processus qui font la dynamique des rapports enseignement-apprentissage et si on admet que ces processus – non directement observables – sont inférés, les données d'observation pour importantes qu'elles soient comme base d'appui aux inférences ne sauraient suffire. De la conception du plan d'observation à l'exploitation des données recueillies et à leur interprétation interviennent des choix qui s'inscrivent au moins en partie dans une chaîne de déductions dont les prémices, les propositions et leurs relations sont portées par un référent théorique⁴, un modèle (dans les formes les plus élaborées) ou une tentative de modélisation. Ainsi, loin de donner l'exclusivité à l'induction, les méthodologies de l'observation peuvent offrir l'occasion de concevoir la démarche de recherche au sein d'une dynamique alliant induction et déduction.

Décrire, sur la base d'observables, ce que disent et font élèves et enseignants est une étape qui ouvre sur le projet de saisir comment les processus à l'œuvre dans la pratique sont générés et se développent dans les moments d'enseignement-apprentissage. Comment et pourquoi se fait-il que l'enseignant enseigne (tente de faire apprendre) de telle ou telle façon et à tel moment ? Comment et pourquoi se fait-il que les élèves agissent ou réagissent eux-mêmes de telle ou telle façon et à tel moment ? Autant de questions qui renvoient à un projet d'explication et de compréhension de ce qui est observé. Où l'on retrouve les débats sur l'explication et la

⁴ Dès les années 1990, les travaux consacrés aux pratiques enseignantes ont connu de nouveaux développements prenant appui sur les théories de l'action et de l'activité comme en témoigne, entre autres publications, celle de Baudouin et Friedrich (2001). Un numéro de *Recherche et Formation* (Bru, Pastré, Vinatier, 2007) a été consacré aux organisateurs de l'activité enseignante.

compréhension⁵ et les prises de position (Dilthey, 1942, 1947 ; Ricoeur, 1986) qui vont d'une nette séparation – l'explication étant propre aux sciences de la nature, la compréhension aux sciences humaines et sociales – à l'abandon de la conception dualiste considérant qu'en sciences humaines et sociales, explication et compréhension sont compatibles au sein de la même démarche de recherche et ce, jusqu'à fonctionner de façon indissociable.

Le projet d'expliquer et de comprendre ce qui est observé lorsqu'il s'agit des pratiques enseignantes a pu nous conduire à chercher quelles sont les configurations que ces pratiques ont effectivement prises, sous l'effet de quelles causes externes ou internes et pour quelles raisons, intentions et motivations il en a été ainsi. Dans cette démarche, l'observation pour importante qu'elle soit constitue un volet de la question des processus mais ne l'épuise pas.

L'évocation d'un exemple issu d'un réexamen de travaux réalisés dès les années 1990 (Bru, 1991, 2002) peut illustrer une telle façon de situer l'observation en rapport avec d'autres moyens d'investigation et dans une perspective explicative et compréhensive.

Ayant abandonné la notion de méthode pour caractériser la pratique d'un enseignant, l'attention a été portée sur plusieurs aspects de cette pratique considérés comme variables d'action de l'enseignant ; les unes relatives aux tâches en rapport avec les contenus disciplinaires proposées aux élèves, les autres aux relations et interactions, les troisièmes aux conditions matérielles et organisationnelles. Une série d'observations exploratoires a permis de dresser pour quelques enseignants exerçant à un niveau scolaire et pour une discipline donnés (cours préparatoire, enseignement de la lecture) un premier inventaire des modalités prises sur une période de quelques mois par chacune de ces variables d'action. Il s'agissait d'un inventaire provisoire mais utile pour faciliter un travail d'observation à plus grande échelle.

Par la suite l'observation a été régulièrement conduite à plusieurs reprises dans plusieurs classes. Les données recueillies ont permis pour chaque enseignant de dresser, pour chacun des différents moments d'observation, la configuration de son action. À chaque temps « t » considéré il était ainsi possible de faire correspondre une configuration constituée des modalités prises par les différentes variables d'action à ce même temps « t ». Sur la base de l'ensemble de configurations correspondant à chaque enseignant, pouvaient alors être réalisées des comparaisons interindividuelles permettant d'identifier dans quelle mesure et en quoi les configurations diffèrent ou pas d'un enseignant à l'autre et des comparaisons intra-individuelles permettant d'identifier dans quelle mesure et en quoi, sur une période donnée et pour le même enseignant, les configurations connaissent ou pas des variations.

Sans surprise, les résultats ont permis de constater des configurations proches chez l'ensemble des enseignants ainsi que chez le même enseignant sur la durée mais ils ont également fait apparaître des différences de configurations entre les enseignants et, moins attendu, des différences sur la durée parfois marquées chez le même enseignant en particulier pour certains d'entre eux. Un examen quantitatif et qualitatif de ces différences a pu renseigner sur leur ampleur et sur les variables d'action le plus souvent ou le moins souvent concernées par un changement de modalité.

Dans une étude qui a suivi, il s'est agi d'observer le niveau de participation des élèves aux activités de classe, en regard des configurations de l'action enseignante, puis de s'intéresser à leur progression dans les apprentissages.

En première approche, les hypothèses suggérées par un tel dispositif ont pu donner lieu à des traitements quantitatifs, notamment corrélationnels.

Par exemple, pour progresser vers une explication, il a été possible d'éprouver le lien entre la formation reçue, l'expérience professionnelle, l'âge de l'enseignant d'une part et, d'autre part, les

⁵ Sur ce thème signalons, en rapport avec la recherche en éducation, la stimulante publication de Saada-Robert et Leutenegger, 2002.

caractéristiques des configurations d'enseignement plus ou moins variables qu'il a mises en œuvre.

Autre perspective complémentaire, pour expliquer les progressions des élèves, il a pu être envisagé d'étudier le lien entre leur degré de participation sous telle ou telle configuration d'enseignement et leurs résultats à des épreuves standardisées. Il a été aussi possible de chercher à expliquer les progressions des élèves par la relation entre trois données établies par observation : le rapport reproduction/variations de configuration pour chaque enseignant, le degré d'implication de ses élèves dans les activités de classe et les progressions dans les apprentissages de ces mêmes élèves. Les résultats ont effectivement montré que la relation existe : les élèves sont davantage participatifs et progressent mieux lorsque dans le rapport reproduction/variations des configurations d'enseignement, les variations atteignent un certain seuil.

Pour intéressantes qu'elles soient, de telles tentatives d'explication trouvent rapidement leurs limites. Plusieurs questions demeurent : comment se fait-il que tel enseignant adopte telle ou telle configuration d'enseignement pour la reproduire ou la modifier par la suite ? Comment se fait-il que la participation des élèves et leur progression soient meilleures dans le cas où des variations de configuration d'enseignement interviennent sur la durée ?

Pour apporter des éléments de réponse à la première question peuvent être évoquées, comme déjà indiqué, des caractéristiques propres à l'enseignant (sa formation, son expérience) en ce qu'elles sont en relation avec sa façon d'enseigner mais, pour aller plus loin, il est important de s'interroger sur ce qui conduit l'enseignant à jouer ou pas sur le rapport reproduction/variations des configurations d'enseignement.

Une configuration d'enseignement est une façon d'enseigner au temps « t ». Au même temps « t » pouvaient être adoptées d'autres configurations parmi de nombreuses possibilités. La configuration observée au temps « t » (approche synchronique) peut être considérée comme le résultat d'une réduction de possibles mais en même temps comme – au moins partiellement – une production inédite. La mise en œuvre d'une configuration peut alors être conçue comme relevant d'un processus de réduction-extension des possibles.

D'autre part, dans cette dynamique, la question de l'évolution sur la durée du rapport reproduction/variations de configurations d'enseignement (approche diachronique) ne manque pas de se poser. Sauf à considérer que cette évolution, pour le même enseignant, est strictement aléatoire, il reste à expliquer et à comprendre par quels processus organisateurs internes (notamment liés aux interactions *in situ* et au contexte d'accomplissement) et plus externes (notamment liés à l'environnement et aux conditions sociohistoriques) l'action enseignante s'organise et est organisée dans la durée.

Étudier les processus de réduction-extension des configurations d'enseignement ainsi que les processus organisateurs de l'évolution du rapport reproduction/variations appelle conjointement aux tentatives d'explication par la recherche de relations causales ou au moins corrélatives, des tentatives de compréhension qui, au sein d'une démarche méthodologique, peuvent être menées par des moyens associés à l'observation (notamment entretiens et analyses avec l'enseignant, sous différentes formes) dont certains peuvent d'ailleurs prendre appui sur des données d'observation.

D'autres exemples pourraient être ajoutés au sujet d'autres processus tout aussi importants, en particulier ceux qui peuvent permettre d'expliquer et de comprendre comment et en quoi les conditions d'étude créées par telle ou telle configuration d'enseignement et ses variations entrent dans la régulation des apprentissages (Allal & Mottier-Lopez, 2007 ; Mottier-Lopez, 2012) à travers les enjeux et la dynamique des interactions en rapport avec les règles implicites et explicites qui structurent les échanges interpersonnels en classe.

D'un point de vue général les vecteurs d'explication et de compréhension relèvent d'orientations théoriques qui donnent sens à l'observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, à la démarche méthodologique d'ensemble incluant l'observation et associant d'autres moyens d'investigation et à l'interprétation des données recueillies.

À grands traits, pour ce qui est des pratiques enseignantes, on peut distinguer au moins trois grands pôles auxquels rattacher les différents choix d'orientation théorique : le pôle qui, pour expliquer et comprendre, privilégie les caractéristiques et les dispositions personnelles de l'enseignant ; le pôle qui privilégie les déterminants historiques, socioprofessionnels et culturels ; le pôle qui privilégie la dynamique interne aux situations et ses émergences.

Si chacun de ces trois pôles présente un intérêt, les limites de chacun d'eux n'en existent pas moins : si les caractéristiques et dispositions personnelles ne sont pas à négliger, si les déterminants externes sont bien présents et si chaque situation génère des effets structurants, l'exclusivité peut être difficilement accordée à une seule piste d'explication et de compréhension. Entre autres exemples, pour ne reprendre qu'une caractéristique cognitive, ce que fait l'enseignant ne relève pas toujours de la mise en œuvre d'un plan préalable issu de choix rationnels et souverains de sa part ; bien que des points communs soient relevés dans les pratiques de plusieurs enseignants, des différences interindividuelles existent, relativisant la portée des déterminants externes généraux ; pour autant, l'existence de points communs dans les pratiques de plusieurs enseignants témoigne de la non-exclusivité des effets de situation ; l'occasion ne fait pas toujours le larron.

Parmi les alternatives figurent les perspectives ouvertes par le concept d'interstructuration (Malrieu, 1977, 1988) pour appréhender les dynamiques entre les sujets (leur structure cognitive, affective, émotionnelle, leurs ambivalences, leurs tensions et leurs conflits internes), les institutions et les conventions porteuses de la dimension socio-historico-culturelle (les institutions sont aussi porteuses de contradictions internes ou entre elles) et les situations où s'actualisent parfois en tension, dans un espace et dans un temps donnés, en rapport avec un système de contraintes et de ressources, les activités professionnelles des enseignants.

L'ordre de présentation des trois termes sujets-institutions-situations ne doit pas, bien sûr, laisser penser qu'il s'agit d'un ordre d'importance ou chronologique ! Sans institutions et sans expériences de situations pas de sujet structuré. Sans sujet structuré et structurant en rapport avec les institutions pas de situation. Sans expériences du (des) sujet(s) à travers des situations (*avec* des situations plutôt que *dans* des situations) pas d'institutions.

Si, comme suggéré plus haut, les conditions favorables aux progressions des élèves relèvent non pas de la mise en œuvre par l'enseignant d'une méthode ou de modalités d'enseignement qu'il lui suffirait d'appliquer, non pas de la seule reproduction de bonnes pratiques mais de la façon dont sont réalisées et évoluent les configurations d'enseignement effectives (ce qui bien sûr ne veut pas dire qu'enseigner revient à tout réinventer en permanence), il devient important de s'intéresser au développement du discernement professionnel de l'enseignant, discernement au sein d'une « pluralité des cadres de signification de ses actes » (Malrieu, 1983), discernement dont relève la dynamique des processus de réduction-extension et de reproduction-variation des configurations d'enseignement.

En toute hypothèse, on peut avancer que dans un double mouvement dialectique d'interstructuration : celui de la « contradiction entre sources individuelles et les incitations sociales des comportements » et celui « des contradictions internes au sujet, aux institutions, à leur système » (Malrieu, 1977), la genèse de ce discernement relève de la socialisation professionnelle entendue comme socialisation plurielle et conflictuelle et personnalisation par mise en perspective des différentes socialités professionnelles ou non professionnelles auxquelles participe le sujet⁶.

⁶ On trouvera dans les travaux de Saujat (2002, 2011) l'analyse de plusieurs cas d'enseignants débutants qui, entrant dans le métier, entrent dans une communauté d'occupations et de préoccupations.

Les recherches que suggère cette orientation théorique ouvrent un large champ aux méthodologies de l'observation en les intégrant à des démarches associant plusieurs moyens d'investigation pour expliquer et comprendre à quoi tiennent le développement du discernement professionnel des enseignants, le rapport de ce discernement à leurs pratiques et le rapport de ces dernières aux pratiques d'étude et aux progressions des élèves dans leurs apprentissages.

Bibliographie

ALLAL L. & MOTTIER-LOPEZ L. (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Paris/Bruxelles, De Boeck & Larcier.

ALTET M., BRU M. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2012), *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan.

BAUBION-BROYE A., DUPUY R. & PRÊTEUR Y. (2013), *Penser la socialisation en psychologie*, Toulouse, ERES.

BAUDOUIN J.-M. & FRIEDRICH J. (2001), « Théories de l'action et éducation », *Raisons éducatives*, Bruxelles, De Boeck.

BIANCO M. & BRESSOUX P. (2009), « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? », *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*, X. Dumay & V. Dupriez (éd.), Bruxelles, De Boeck.

BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n°108.

BRU M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.

BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n°138.

BRU M., ALTET M. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, n°148.

BRU M., PASTRÉ P. & VINATIER I. (2007), « Les organisateurs de l'activité enseignante », *Recherche et Formation*, n°56.

DE KETELE J.-M. & POSTIC M. (1988), *Observer les situations éducatives*, Paris, Presses Universitaires de France.

DILTHEY W. (1942), *Introduction à l'étude des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, (Traduction par L. Sauzin).

DILTHEY W. (1947), *Le Monde de l'Esprit*, Paris, Aubier-Montaigne, (Traduction par M. Rémy).

KOHN R. & NÈGRE P. (1991), « Les voies de l'observation : repères pour les pratiques en sciences humaines », Paris, Nathan.

LEUTENEGGER F. & SAADA-ROBERT M. (2002), « Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation », *Raisons éducatives*, Bruxelles, De Boeck.

MALRIEU P. (1977), « La notion d'interstructuration du sujet et des institutions », *Homo*, Annales de l'Université de Toulouse-Le-Mirail, volume XVI, n°7, p.7-23.

MALRIEU P. (1983), « Genèse réciproque de l'idéologie et de la personnalisation », *Psychologie et Éducation*, n°1-2, p.35-42.

MALRIEU P. (1988), « La construction des actes de personne », *Regards sur la personne*, L. Not, Publications de l'Université de Toulouse-Le-Mirail, p.95-117.

MOTTIER-LOPEZ L. (2012), *La régulation des apprentissages en classe*, Bruxelles, De Boeck.

RICŒUR P. (1986), *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.