Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant

Observing teaching practices: the case for historic and cultural psychology: a framework to characterize the visible and invisible dimensions of teachers' work

Thierry Piot

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8290>

DOI : 10.4000/ree.8290

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Thierry Piot, « Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant », *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/8290> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8290>

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.

Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant

Thierry Piot¹

Résumé

Pour comprendre de manière précise le travail réel des enseignants, il est nécessaire d'observer les enseignants, notamment dans la classe. Pour cela, le chercheur mobilise une démarche et des outils méthodologiques qui sont en lien avec le cadre théorique à partir duquel il conduit ses recherches. Depuis plus de cinquante ans, différents cadres théoriques, auxquels ont été associées des méthodologies d'observation du travail des enseignants, se sont succédé. Pour notre part, nous menons nos recherches à partir du cadre théorique de la psychologie historico-culturelle, dont un des intérêts est de prendre en compte deux dimensions distinctes et complémentaires de ce travail : la dimension visible et la dimension invisible, qui relève principalement de l'activité cognitive de l'enseignant. Sur le plan méthodologique, l'activité visible fait l'objet d'enregistrements vidéo-numériques et l'activité invisible est inférée d'entretiens d'explicitation réalisés auprès des enseignants confrontés à ces enregistrements. L'ensemble des données permet de mieux accéder à la complexité du travail enseignant qui articule des éléments invariants et des éléments liés au contexte et à la dynamique des interactions entre élèves et enseignants.

La question des méthodologies de l'observation des pratiques enseignantes, ainsi que la question des cadres théoriques auxquels s'ancrent ces méthodologies sont récurrentes, antérieures même à la naissance de la discipline universitaire que sont aujourd'hui les sciences de l'éducation (Bru, 2002). Les réponses à ces questions fondent pour une bonne partie le crédit scientifique que peuvent avoir les résultats de recherche s'appuyant sur les observations des pratiques enseignantes comme sources de connaissances sur les processus d'enseignement-apprentissage et comme ressource pour étayer et organiser la formation des enseignants.

Nous débutons par une perspective historique qui témoigne de la manière dont les modèles et dispositifs méthodologiques ont évolué depuis plus d'une cinquantaine d'années, de concert avec les cadres théoriques qui passaient du béhaviorisme à des concepts convoquant les notions de complexité, d'interaction, de différenciation, de contexte, de dynamique, de causalité multiple.

Puis nous présentons dans une seconde partie le cadre théorique que nous mobilisons dans nos recherches et qui emprunte à la psychologie historico-culturelle de Vygotski ainsi qu'à la psychologie ergonomique.

Dans une troisième partie, nous décrivons l'architecture méthodologique à partir de laquelle nous conduisons nos propres travaux sur l'observation de l'activité dans les métiers adressés à autrui, et notamment des métiers de l'enseignement.

¹ Professeur, Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE), Université de Caen Basse-Normandie.

1. Regard historique sur l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes afin de situer les enjeux actuels de cette question

L'observation des pratiques enseignantes, d'abord intuitive et empirique dans les écoles normales du XIX^e siècle, est devenue une observation scientifiquement fondée dans la seconde moitié du XX^e siècle, avec toujours un lien fort entre, d'une part, le cadre épistémologique, plus ou moins explicite, et d'autre part, le cadre méthodologique associé.

Comme l'a rappelé Mialaret (2010), qui est l'un des fondateurs des sciences de l'éducation en France, le XX^e siècle a été marqué par un nouvel esprit scientifique qui trouve son origine dans une double révolution. Celle-ci concerne directement les sciences nomothétiques – notamment la physique –, mais interroge également avec force les sciences humaines et donc les sciences de l'éducation.

La théorie quantique de Planck (1900) indique que les échanges d'énergie se réalisent par paquets (*quanta*) et ouvre la voie au paradigme de la discontinuité en physique : les questions liées aux logiques de développement différentiel des individus (rythmes de développement, centres d'intérêt, sources de motivation) et de différenciation pédagogique dans les situations d'enseignement-apprentissage sont indirectement posées. Les réponses scientifiques à ces questions amènent à ne pas considérer les apprentissages comme homogènes et linéaires, mais distincts d'un individu à l'autre, en fonction de variables internes et de variables externes aux sujets.

La théorie de la relativité d'Einstein (1905) précise que les interactions entre certaines particules électro-physiques transforment celles-ci ainsi que leur contexte. En s'adossant à cette théorie dont les effets dépassent la pure physique, il est possible de proposer de nouvelles perspectives méthodologiques en éducation, notamment pour décrire et comprendre les interactions au sein d'une organisation comme la classe, le poids des contextes en situation scolaire, comme y invite la notion de rapport au savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1993) ou encore les causalités circulaires au sein des dynamiques de classe.

Il n'est pas question dans notre propos de prôner un réductionnisme qui analyserait les objets et processus des sciences humaines à l'aune des théories de la physique moderne. Il s'agit surtout de prendre en compte ce que les incertitudes d'Heisenberg ont permis de caractériser : le probable se substitue au certain, le complexe (Morin, 1990) se substitue à la causalité linéaire.

On peut distinguer trois périodes dans l'observation des pratiques enseignantes, du point de vue de l'articulation entre les méthodologies d'observation des pratiques enseignantes et les cadres théoriques sous-jacents. Ces trois périodes épousent cette évolution épistémologique.

La première période débute à fin de la Seconde Guerre mondiale et conduit jusqu'à la fin des années 1970. Bru (2002) précise que « ...la recension effectuée par Gage (1963) [...] dénombrait déjà plus de dix mille travaux de recherche sur [...] l'enseignement » et les pratiques des enseignants en classe. À côté de travaux mono-disciplinaires et surtout prescriptifs, ont émergé des recherches qui trouvent un modèle dans la psychologie expérimentale, dans ce qu'on désignait par psychopédagogie. On s'efforçait de caractériser avec précision une variable qu'on modifiait expérimentalement entre une classe témoin et une classe test, toutes choses estimées stables par ailleurs, avant de mesurer les effets induits et de comparer les différences obtenues dans les deux classes, avec l'aide de traitements statistiques (Mialaret, 1991). Cependant, les connaissances produites par ces travaux sont apparues relativement peu solides, sans doute parce que ceux-ci font l'hypothèse, implicite le plus souvent, d'une causalité linéaire, qui apparaît *in fine* faiblement explicative des phénomènes d'enseignement.

La seconde période est celle des recherches processus/produit qui s'écartent du modèle expérimentaliste initial, mais qui demeurent fortement ancrées dans une épistémologie néo-béhavioriste, comme le souligne Durant (1996). Elles visent à mettre en relation des variables-processus d'enseignement (la mémorisation, les rythmes d'enseignement, les comportements des enseignants ou le niveau d'attente des enseignants...) avec les produits, c'est-à-dire les résultats observables de l'action de l'enseignant, résultats mesurés de manière systématique et standardisée. Postic (1981) décrit les cinq points qui structurent la démarche scientifique de ces recherches basées sur l'observation des comportements de l'enseignant et des élèves. Il convient de :

- 1) sélectionner des groupes d'élèves ayant des résultats contrastés dans un domaine de performance ;
- 2) faire l'hypothèse de l'influence d'une variable du processus pédagogique de transformation appelé processus d'enseignement-apprentissage : par exemple la clarté de la consigne, les modalités de régulation interactive, un dispositif pédagogique formalisé... ;
- 3) mener des observations instrumentées rigoureuses qui décrivent et relèvent les informations sélectionnées, c'est-à-dire qui permettent de coder en les quantifiant les différentes positions ou valeurs de la variable retenue ;
- 4) réaliser des calculs statistiques de corrélation (analyses multi-variées, modèles de régression...) entre les différentes modalités du processus étudié et les performances obtenues ;
- 5) caractériser à partir de l'intensité de la corrélation calculée un lien causal entre processus et produit.

Un prolongement pragmatique des résultats obtenus en formation des maîtres consiste à entraîner les enseignants à développer les comportements attestés comme efficaces pour qu'ils les systématisent dans leurs pratiques pédagogiques et les transforment par habitude en des ressources pédagogiques ordinaires. La portée de ces travaux pour mieux analyser les différents paramètres de l'action pédagogique va servir de point d'appui au mouvement de la *school effectiveness*, avec un souci plus prescriptif que scientifique. Cependant, sur le plan épistémologique, une critique radicale est adressée aux travaux qui s'appuient sur le courant processus-produit : ce dernier se borne à caractériser une inférence, à partir d'une relation statistique entre deux séries de variables, en supputant une causalité linéaire, sans s'adosser à une théorie scientifique cohérente et explicite.

La troisième période débute dans les années 1990 : on peut considérer que la recherche en éducation, notamment en Europe, va s'écarter du modèle béhavioriste, estimé réducteur (par exemple, il ne prend pas suffisamment en compte les dynamiques des situations particulières, ou encore les arrière-plans sociaux et culturels plus ou moins visibles que mettent en avant les travaux de l'école de la sociologie critique de Bourdieu...) pour adopter progressivement le paradigme de la complexité... au point que ce terme va devenir omniprésent dans la littérature scientifique. Cela signifie que la recherche en éducation va s'orienter vers des cadres pluri et interdisciplinaires, soucieux de ne pas découper la complexité du réel des situations d'enseignement-apprentissage, de les inscrire dans une perspective dynamique, interactionniste et écologique. La naissance du réseau OPEN (Observation des Pratiques ENseignantes) s'inscrit dans cette quête d'une épistémologie de la complexité. Bru, Altet et Blanchard-Laville sont explicites lorsqu'ils écrivent dans l'argumentaire de création de ce réseau que « *dans les années 1990, des approches interdisciplinaires ont essayé de comprendre la combinaison des nombreuses logiques en jeu dans les pratiques enseignantes, pédagogiques, didactiques, épistémiques, psychologiques, sociales : approche plurielle (CREN, 1999), approche co-disciplinaire (CREF, 1997), approche contextualisée (CREFI, 1998). Les recherches de ce courant qui commence à appréhender la complexité de la conjugaison des différentes logiques à l'œuvre dans les pratiques enseignantes doivent être continuées, y compris dans les prolongements qu'elles peuvent trouver au niveau de la formation des enseignants* ».

Vers les années 1990, en Europe, le paradigme de la complexité dans les sciences humaines et les sciences de l'éducation s'enrichit des progrès des sciences cognitives qui ne se réduisent pas à l'apport des neurosciences : les travaux anglo-saxons de Kennedy (1983), Shulman (1986), Clark & Peterson (1986) sont novateurs car ils invitent à dépasser la dimension comportementale du travail des enseignants en s'intéressant à la pensée des enseignants (*Teacher's thinking*) ou aux connaissances construites dans l'action (*Working knowledge*). En France, la naissance de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) prend en compte ce courant cognitiviste, mais de manière mesurée : elle ouvre la voie à d'autres travaux, avec comme centre de gravité les notions de professionnalité et d'activité des enseignants (Piot, 2008 ; Vinatier, 2009).

Aujourd'hui, l'observation des pratiques enseignantes regroupe un ensemble de dispositifs méthodologiques, eux-mêmes adossés à des arrière-plans théoriques qui ne sont pas *a priori* homogènes.

Nous allons successivement présenter dans les deux parties qui suivent le cadre théorique de l'ergonomie cognitive, à partir duquel nous conduisons nos propres travaux sur les pratiques enseignantes et l'architecture méthodologique qui nous paraît convenir pour le recueil de données lors des enquêtes empiriques.

2. L'ergonomie cognitive : un cadre théorique pour comprendre les pratiques des enseignants

■ Évolution des sociétés, évolution du travail

L'ergonomie cognitive dépasse l'approche ergonomique classique (Ombredane & Faverge, 1955) qui se limitait à une approche technologique du travail industriel *via* l'étude de l'organisation rationnelle de celui-ci, dans le but d'optimiser le rapport entre la santé des opérateurs et l'efficacité de la production. La transformation du travail dans les sociétés post-industrielles accorde désormais une place prépondérante aux activités de services, qu'ils soient marchands ou non marchands, comme l'enseignement public obligatoire : on passe d'un travail « à la peine » à un travail « à la panne », c'est-à-dire que la force musculaire propre au travail ouvrier dans l'industrie est remplacée en bonne partie par un travail où les acteurs ont pour tâche de veiller au bon déroulement d'un processus de production de biens marchands ou de service. Par exemple, c'est le cas du contrôle de l'exécution correcte d'opérations automatisées ou du travail relationnel pour les métiers adressés à autrui. Les systèmes d'enseignement et de formation occupent désormais une place centrale dans les sociétés modernes qui se veulent être des sociétés du savoir et la réussite des apprentissages symboliques acquiert de ce fait une centralité dans la vie de chaque individu. Les systèmes d'éducation et d'enseignement représentent le principal coût dans le budget des États. Il est demandé à ces systèmes éducatifs de rendre des comptes et d'être efficaces (Lessard & Meirieu, 2005). L'analyse de la complexité des situations de travail, comme enseigner dans des classes hétérogènes, qui est devenu une réalité ordinaire, amène à constater que la simple exécution de procédures, plus ou moins aidées au contexte de travail ne suffit pas à garantir la réussite dans la réalisation de la tâche prescrite. L'hypothèse dominante est que les pratiques enseignantes sont « pilotées » par une activité cognitive complexe qui articule des connaissances hétérogènes, symboliques et pragmatiques, des dimensions conscientes, conscientisables et/ou routinisées (notion d'*habitus*). Le travail du chercheur est d'identifier quatre éléments qui structurent l'activité cognitive de l'enseignant :

- 1) d'abord, il s'agit d'identifier les motifs des enseignants, au sens de la théorie de l'action de Léontiev (1976) ;
- 2) ensuite, il s'agit de repérer les informations perçues et sélectionnées par l'enseignant, informations plurielles issues pour l'essentiel de la situation d'enseignement-apprentissage, de son contexte ainsi que de la dynamique de transformation de cette situation ; cette situation est considérée comme à la fois générique – elle appartient à

une classe de situation qui peut être caractérisée par des invariants – et singulière : elle relève de la combinaison d'éléments de différentes natures en interaction (Doyle & Ponder, 1975) ;

- 3) en troisième lieu, le chercheur doit repérer comment l'enseignant interprète ces informations, à l'aune de cadres herméneutiques, construits notamment par l'expérience des situations de travail, par les connaissances académiques, par un système axiologique propre à l'enseignant mais compatible avec l'éthos enseignant en général, ainsi que par le déroulement de la situation elle-même (Piot, 2008) ;
- 4) enfin, le chercheur doit identifier les prises de décision de l'enseignant, dans un contexte plus ou moins marqué par l'urgence et des incertitudes.

L'activité de l'enseignant, de ce point de vue, est une activité complexe, à la fois de conception, de réalisation, d'évaluation, d'organisation/de management, de médiation... On peut ajouter que le travail enseignant n'est plus considéré comme limité à l'enceinte de la classe, mais qu'il concerne aussi des activités à l'échelle du collectif de travail au sein de l'établissement scolaire qui devient l'unité d'action de référence des pratiques enseignantes (Marcel, Piot & Dupriez, 2010).

L'ensemble de ces transformations du travail adressé à autrui en général et du travail enseignant en particulier fait l'objet de nombreux travaux de recherche qui appartiennent à trois niveaux articulés d'analyse, comme le propose le ROIP². Le niveau *macro* rassemble les recherches liées à l'analyse de la transformation du travail au niveau structurel et sociétal : évolution des politiques et des demandes sociales et des environnements de travail ; le niveau *méso* concerne l'analyse des transformations au niveau des groupes professionnels, des métiers et des organisations de travail ; le niveau *micro*, est le niveau auquel nous situons nos recherches : il s'intéresse au sujet et à son activité tels qu'ils peuvent être observés, avec un focus sur la double dimension de l'activité : l'activité visible (les observables directs, le comportement) et l'activité invisible (intentions, interprétations d'information, prises de décision).

■ ***Un cadre théorique général pour comprendre le travail adressé à autrui : la psychologie historico-culturelle de Vygotski et ses prolongements actuels***

Le cadre théorique général de l'analyse du travail dans les métiers adressés à autrui (cette dernière expression étant un peu plus restrictive que « *métiers de l'interaction humaine* ») est celui de la psychologie historico-culturelle de Vygotski (1985) : l'aphorisme qui tient « *la pensée pour la forme internalisée du langage et le langage pour la forme extériorisée de la pensée* » donne une idée de la fécondité intellectuelle des travaux du psychologue russe. Sur le plan théorique, les concepts vygotskiens ont donné lieu à différentes extensions qui à la fois l'enrichissent et l'infléchissent et dont nous tirons parti dans nos propres travaux : Bruner (1983) a développé les notions de médiation sociale, d'interaction de tutelle et d'ajustement ; Ochanine (1978) a formalisé la notion d'image opérative, fructueuse pour rendre compte de l'élaboration de ressources pour conduire l'action dans des situations à la fois génériques et singulières ; Rabardel (1999) a orienté ses travaux sur la genèse instrumentale en tenant le langage pour un instrument orienté à la fois de manière externe (instrumentalisation) et de manière interne (instrumentation). La distinction opérée par Rabardel et Samurçay (2004) entre activité productive et constructive propose des perspectives en analyse de l'activité qui sont à consolider. La dimension constructive de l'activité, c'est-à-dire celle par laquelle un acteur peut apprendre de ce qu'il fait de manière directe ou indirecte, rejoint la notion de réflexivité professionnelle que mettent en avant les travaux de Schön (1983).

On peut articuler le cadre de la psychologie du développement de Vygotski avec certains travaux du courant de l'ergonomie cognitive. Ils ont en commun d'accorder une place de premier plan à la notion d'interaction entre un sujet agissant et son environnement humain ou matériel. Ils

² ROIP : Réseau-Observatoire international sur la professionnalisation dans les métiers relationnels et de l'interaction humaine
<http://www.usherbrooke.ca/irpe/fr/reseau-observatoire-international>

reconnaissent que ces interactions mobilisent les fonctions psychiques supérieures et, potentiellement, favorisent leur développement.

Avec l'ergologie, Schwartz et Durrive (2003) mettent en avant la notion d'activité humaine dans le travail : la conduite d'une activité ne se réduit pas à l'application de procédures mais prend en compte la subjectivité et les ressources plurielles des acteurs dans des contextes le plus souvent singuliers, et requiert une prise d'information et une interprétation de la part des sujets.

Les interactions langagières en contexte, qui structurent les métiers adressés à autrui et notamment le métier d'enseignant, sont au cœur des travaux de Bakhtine (1984), contemporain russe de Vygotski : les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1998) sont un exemple de recherche dans ce sens. Enfin, on peut considérer que la rencontre polémique – au meilleur sens du terme – entre d'une part, les derniers acquis des théories piagésiennes (Piaget, 1974), portés par les travaux sur la notion de schème de Vergnaud (1985) ou encore le lien dynamique entre situation, activité et apprentissage formalisé par Pastré (1999) et d'autre part, les travaux sur la dimension psychologique du travail, tels que les développent Clot (2001) ou Mayen (2007), constituent des perspectives qui enrichissent la psychologie historico-culturelle lorsqu'elle se centre sur les métiers adressés à autrui. Leur intérêt est d'articuler à la notion d'activité la notion de sujet et au-delà, celle de dynamique de l'identité professionnelle.

Nous avons pris le parti ici de présenter notre cadre théorique sans proposer de long développement conceptuel mais en donnant à voir la richesse des travaux récents qui convoquent – et forcément trahissent un peu – le cadre de la psychologie de Vygotski lorsqu'il est mobilisé pour analyser l'activité dans les métiers adressés à autrui.

Deux questions de recherche orientent nos travaux : quelles ressources mobilisent les enseignants pour mettre en œuvre leurs pratiques ? Qu'en est-il de la genèse, du développement et de l'articulation de ces ressources dans la conduite de leur activité professionnelle ?

Ces questions exigent de produire des connaissances (dimension épistémologique) afin de nourrir les questions liées à la formation initiale et continue des enseignants, qu'elle soit formelle à travers des dispositifs *ad hoc* ou bien non ou peu formalisée : fonction « apprenante » des collectifs de travail, des situations de travail, des temps informels d'analyse de pratique par exemple (dimension praxéologique).

La construction d'éléments de réponse à ces questions de recherche requiert de réaliser des enquêtes empiriques à dimension clinique afin de recueillir des matériaux de recherche : le cadre et les dispositifs méthodologiques sont alors ordonnés à la collecte de ces matériaux concernant les pratiques enseignantes : l'expression « observation des pratiques enseignantes » qui est le centre de gravité du réseau OPEN prend alors les formes concrètes que nous décrivons ci-après.

3. Une architecture méthodologique plurielle pour saisir les dimensions visible et invisible des pratiques enseignantes

Le principe général de la méthodologie pertinente pour le cadre théorique de la psychologie historico-culturelle comprend deux temps successifs : premièrement, saisir *via* des enregistrements vidéo-numériques les pratiques enseignantes observables au plus près de leur réalité ; c'est la dimension visible de l'activité ; secondement, réaliser des entretiens des sujets concernés pour obtenir des verbalisations qui explicitent la dimension cachée de leur activité.

■ **Travail préparatoire**

Concrètement, le recueil des enregistrements vidéo-numériques, s'il ne pose désormais plus de problèmes sur le plan technique grâce à un matériel performant sur le plan de la qualité des images, intuitif au niveau de l'utilisation et abordable financièrement, sont l'aboutissement d'un triple travail préparatoire réalisé sur le terrain.

Le premier travail obéit à des exigences déontologiques : il faut obtenir l'accord des autorités académiques ainsi que, le cas échéant, l'accord écrit des parents des élèves filmés, accord qui garantisse la confidentialité rigoureuse dans l'utilisation des films réalisés. La judiciarisation de la vie sociale ordinaire implique une grande vigilance sur ce point.

Le second travail préparatoire concerne l'adhésion claire des enseignants pour qu'ils participent à la recherche, adhésion qui ne va pas de soi : d'une part, cela suppose un engagement professionnel (vis-à-vis de soi mais aussi vis-à-vis des collègues de l'établissement) et un investissement en temps non négligeable, et d'autre part, cela semble presque « contre-culturel », tellement aujourd'hui, malgré le discours institutionnel dominant, les pratiques de classe sont encore vécues comme relevant presque de la sphère privée.

Le troisième travail préparatoire consiste en une observation ethnographique. Par la technique du *shadowing* l'observateur devient l'*ombre* (« *shadow* ») du sujet observé, qu'il suit dans tous ses déplacements. Cette technique permet au chercheur d'accéder aux différentes dimensions, formelles et informelles des activités professionnelles du sujet. Même s'il vise une discrétion absolue, l'observateur reste un élément ajouté à la situation ordinaire (Progin, 2008) et, du point de vue ethnographique, sa subjectivité et son implication (Devereux, 1980) marquent l'observation qui n'est pas neutre. Cette observation par *shadowing* permet de prendre note au long cours d'une ou plusieurs journées de travail de ce que font réellement les sujets, de la manière dont ils se comportent, des problèmes qu'ils rencontrent, des décisions qu'ils prennent. Elle est également l'occasion pour l'observateur d'être en contact avec l'environnement et les contextes réels des situations de travail, au sens clinique du terme. L'observation est consignée dans un carnet de bord de l'observateur et sera retravaillée ensuite en vue d'effectuer le choix des séquences à filmer.

En marge de l'observation par *shadowing*, nous réalisons un entretien biographique à orientation sociologique des sujets : il s'agit de faire connaissance avec « *le sujet individuel et social* » en recueillant des informations sur sa trajectoire familiale intergénérationnelle, sa trajectoire personnelle, son cursus scolaire et sa carrière professionnelle, en étant attentif aux motifs, aux ruptures, aux arguments avancés par le sujet.

■ **Enregistrements vidéo-numériques**

Les enregistrements proprement dits concernent des séquences identifiées, soit comme emblématiques et représentatives de l'activité de l'enseignant, soit comme étant précisément atypiques ou originales. En général, la caméra est placée pour capter un plan large (par exemple au fond de la classe ; souvent un micro complémentaire remplace la prise de son classique, de faible qualité). Ils permettent de saisir, certes avec d'inévitables biais, les observables de l'activité réelle du sujet qui peuvent être analysés en tant que tels : découpages en épisodes, analyse des interactions verbales, analyse des artefacts pédagogiques utilisés, déplacement dans la classe, climat de la classe...

■ **Les entretiens d'explicitation par auto-confrontation**

Ces entretiens ont lieu *a posteriori* de l'action, en général le jour même ou bien le lendemain, pour mobiliser autant qu'il est possible la mémoire immédiate qui retient des éléments pertinents pour le chercheur. Cependant, on peut obtenir des explicitations décalées de l'action qui soient très précises. Ces entretiens visent la production par l'enseignant d'une verbalisation qui informe le chercheur sur l'activité cognitive qui précède, accompagne et suit l'activité observée : quelles

informations perçoit-il ? Quels sont les dilemmes qu'il rencontre et comment les interprète-t-il, les hiérarchise-t-il ? Quels savoirs académiques ou expérientiels, formalisés ou implicites guident, voire conditionnent sa perception de la situation ? Quelles sont les images opératives qu'il active pour conduire son activité ? Quels arbitrages opère-t-il en cours d'action pour réguler son activité, maintenir l'orientation qu'il a fixée ?

Dans son usage classique, l'entretien d'explicitation décrit, à partir d'un effort de remémoration effectué par le sujet, une activité effectivement vécue, avec un guidage actif de l'interviewer. Ici, la confrontation directe à son activité filmée permet de contourner ce travail purement mnémonique : l'activité, dans sa face visible et comportementale, est directement donnée à revivre au sujet. Cette méthode est un puissant inducteur de verbalisation et elle permet de viser, si l'interviewer y reste attentif, une explicitation plus directement centrée sur les aspects invisibles de l'activité et donc plus riche pour identifier la dimension cognitive complexe de l'activité : prise d'information, arbitrage, ajustement, prise de décision...

Les événements commentés sont choisis lors du visionnage de la séquence par le chercheur et/ou l'enseignant filmé. Nous utilisons l'entretien d'explicitation en nous inspirant de la méthodologie proposée par Vermersch (2001), mais en s'écartant de la dimension phénoménologique qu'il donne à sa technique et en retravaillant ce qu'il désigne comme « *une position de parole impliquée* » nécessaire chez le sujet. L'entretien d'explicitation se centre sur le procédural de l'action c'est-à-dire les savoirs pratiques mis en œuvre, la successivité des opérations élémentaires qui structurent l'activité réelle, notamment les indices souvent fugaces et parfois simplement ressentis qui signent le début ou la fin d'une opération. Il concerne les actions matérielles (confirmées par la vidéo) mais aussi les actions mentales qui sont associées aux actions matérielles : dilemmes, choix, décisions. L'explicitation du procédural de l'action permet d'accéder avec un grain très fin à des informations complémentaires à celles relevées par l'observation et non disponibles sans la collaboration active du sujet. Les éléments périphériques de l'action concernent principalement des éléments racontés par le sujet et qui entretiennent un lien avec son activité. Ils appartiennent à quatre catégories : 1) le contexte donne des informations sur les circonstances et l'environnement global dans lequel s'inscrit l'activité ; 2) les intentions ont trait d'une part aux buts et aux finalités que le sujet déclare poursuivre et d'autre part aux motifs dont il fait part et qui finalisent son activité ; 3) les jugements concernent les évaluations subjectives sur la situation et ses transformations ainsi que les opinions et commentaires du sujet, voire les convictions et les croyances qu'il affirme être siennes ; 4) le déclaratif regroupe les différentes catégories de savoirs et de connaissances dont fait part le sujet. Les informations apportées par les éléments périphériques de l'action ne sont pas *a priori* tenues pour vraies mais sont validées, le cas échéant, par les observables ou bien ce qui est verbalisé au niveau du procédural de l'activité. Nous notons un aspect singulier de ce type d'entretien, dont nous avons pu éprouver la pertinence, à savoir les relances dites ericksoniennes (Vermersch, 2001) : ces dernières sont des relances dites « à vide » de type « Oui, c'est-à-dire... » qui ne reprennent pas explicitement les termes déjà employés par la personne interviewée. Au-delà d'un travail préparatoire de qualité, la maîtrise de ce type d'entretien par le chercheur suppose, peut-être plus encore que d'autres types d'entretiens, une réelle expérience ainsi qu'une expertise fine de l'activité analysée.

Conclusion

L'observation des pratiques enseignantes regroupe aujourd'hui des ancrages théoriques et méthodologiques pluriels, justifiés à nos yeux par la complexité propre aux pratiques enseignantes elles-mêmes. Au-delà de la cohérence interne à chaque couple « ancrage théorique/dispositifs méthodologiques », il convient pour dépasser un émiettement scientifique, de capitaliser progressivement les connaissances construites et les apports possibles pour la formation des enseignants, mais aussi, pensons-nous, la formation des formateurs en général. Nous suggérons ici qu'un *handbook* serait bienvenu pour faire le point de ces questions qui ont été l'objet de nombreuses publications scientifiques depuis une vingtaine d'années, sans qu'une publication en propose une synthèse solide.

Bibliographie

ALTET M. (2000), *Demande de création du réseau d'observation des pratiques enseignantes (OPEN) au Ministère de la Recherche*, Nantes, Laboratoire CREN.

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2000), « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n°132, p.55-66.

BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, p.63-73.

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, p.72-94.

BRUNER J.-S. (1983), *Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1993), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CLARK C.-M. & PETERSON P.-L. (1986), « Teacher's thought processes », *Handbook of Research on Teaching*, M.C. Wittrock, New York, Macmillan, p.255-297.

CLOT Y. (2001), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Éditorial », *Éducation permanente*, n°146/2001-1, p.7-16.

Devereux G. (1980), *De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion.

DOYLE W. & PONDER G.I. (1975), « Classroom ecology: some concerns about a neglected dimension on research on teaching », *Contemporary Education*, n°46 (3), p.183-188.

DURAND M. (1996), *L'Enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

KENNEDY M. (1983), « Working Knowledge », *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, n°5(2), p.193-211.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998), *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.

MORIN E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

LEONTIEV A.N. (1976), *Le Développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales.

LESSARD C. & MEIRIEU P. (éd.) (2005), *L'Obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.

MARCEL J.-F., PIOT T. & DUPRIEZ V. (coord.), « Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche », *Travail & formation en éducation*, Numéro thématique, n°7/2010, (revue en ligne : <http://tfe.revues.org>).

MAYEN P. (2007), « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », *Recherche en Éducation*, n°4.
(revue en ligne : <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article114>)

MIALARET G. (1991), *Statistiques appliquées aux sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France.

MIALARET G. (2010), *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

- OCHANINE D. (1978), « Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail », *Psychologie et éducation (Toulouse Le Mirail)*, n°2 - mai 1978, p.63-72.
- OMBREDANE A. & FAVERGE J.-M. (1955), *L'Analyse du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PASTRE P. (dir.) (1999), « Apprendre des situations », *Éducation Permanente*, n°139/1999-2.
- PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « Note de synthèse : la didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.145-198.
- PIAGET J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET J. (1974), *La Prise de conscience*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIOT T. (2008), « La construction des compétences pour enseigner », *Mc Gill Journal of Education (Montréal, Canada)*, volume 43, n°2, p.95-110.
- POSTIC M. (1977), *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- POSTIC M. & DE KETELE J.-M. (1988), *Observer les situations éducatives*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PROGIN L. (2008), *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*, Université de Genève, Sciences de l'éducation (non édité).
- RABARDEL P. (1999), « Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie », *Avec Vygotsky*, Y. Clot (éd.), Paris, La Dispute, p.241-265.
- RABARDEL P. & SAMURÇAY R. (2004), « Modèle pour l'analyse de l'activité et des compétences », *Recherches en didactique professionnelle*, R. Samurçay & P. Pastré, p.163 -180.
- SCHÖN D. (1983), *The reflective Practitioner*, New York, Basic Book.
- SCHWARTZ Y. & DURRIVE L. (2003), « Travail et ergologie », Toulouse, Octarès.
- SHULMAN L. (1986), « Those who understand: knowledge grows in teaching. Educational Researcher », n°15 (2), p.4-14.
- VERGNAUD G. (1985), « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation », *Psychologie française*, n°30, p.29-42.
- VERMERSCH P. (2001), *L'Entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- VYGOTSKI L.S. (1934/1985), *Pensée et Langage*, Éditions Sociales, Messidor.
- VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.