Les pratiques enseignantes mises en récit

Teaching practices carried narrative

Jean-François Marcel

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8319>

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-François Marcel, « Les pratiques enseignantes mises en récit », *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/8319>

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.

Les pratiques enseignantes mises en récit

Jean-François Marcel¹

*« L'ordre des raisons, encore utile, certes, mais parfois obsolète, laisse place à une nouvelle raison, accueillante au concret singulier, naturellement labyrinthique [...] au récit »
(Serres, 2012, p.47)*

Résumé

Cet article, méthodologique au sens plein du terme, présente une démarche d'étude des pratiques enseignantes en cinq étapes, basée sur leur mise en récit, en argumentant de l'intérêt du rapprochement entre action et récit. Cette démarche mobilise des dispositifs d'observation et d'entretiens et défend le recours à trois récits différents (le récit de l'observateur, le récit de l'enseignant et les pratiques en récit qui, selon le principe de la double lecture, articulent les deux précédents) structurés chaque fois par des schémas narratifs. L'article analyse également les fondements épistémologiques de cette méthode au travers d'une clarification théorique des « pratiques enseignantes » qui, en lien avec les travaux du réseau OPEN, débouche sur un modèle quaternaire et sur une clarification des orientations de recherches et des postures en lien avec l'engagement de chercheur.

La notion de pratiques enseignantes est apparue en France dans les années 90. Nous situons cette émergence dans le champ de la recherche avec la publication de l'ouvrage de Marc Bru (1991), suivie de celle d'une étude commanditée par le Ministère de l'Éducation (Altet, Bressoux, Bru & Lambert-Leconte, 1994) dont la dynamique s'est prolongée et institutionnalisée, quelques années plus tard, avec la naissance du réseau international OPEN. À la même période, en France, la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) a généré un développement de différents dispositifs de formation, regroupés sous l'appellation fourre-tout d'analyse des pratiques (voir à ce propos Marcel & *al.*, 2002). Cette inflation soudaine de la notion de pratiques enseignantes a constitué une difficulté importante pour une recherche qui n'en était qu'à la phase de structuration de son objet, de son champ et de son réseau (Bru, 2002). De plus, un regain d'intérêt pour la notion d'activité (voir Champy-Remoussenard, 2005) s'est accompagné de stratégies de « différenciation », mais parfois aussi de formes de « colonisation » vis-à-vis de la notion de pratiques.

Dès lors, la recherche sur les pratiques enseignantes s'est quasiment exclusivement développée, au niveau francophone (France, Québec, Belgique, Suisse), au sein du réseau OPEN. La présente contribution s'inscrit clairement dans la dynamique scientifique de ce réseau et, même si elle est individuelle, se trouve enrichie, comme l'habit d'Arlequin que décrit Michel Serres (1991), par la multitude d'expériences d'un compagnonnage scientifique déployé sur plus de deux décennies. Sa dynamique porte cette trace au travers d'un certain nombre de principes partagés collectivement au sein du réseau OPEN, même si nous nous en émanciperons pour préciser notre contribution spécifique.

Cette contribution est méthodologique et elle est construite autour d'une démarche d'étude des pratiques enseignantes, celle de leur mise en récit. L'analyse des fondements et des sous-jacents de cette démarche passe donc par une élaboration théorique de l'objet scientifique « pratiques enseignantes », par une argumentation relative au choix du

¹ Professeur, Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS), École Nationale de Formation Agronomique (ENFA), Université de Toulouse.

rapprochement des pratiques et du récit ainsi que par une clarification des orientations de nos recherches sur les pratiques enseignantes, de nos postures et de notre engagement de chercheur, renvoyée d'ailleurs en conclusion. Bien sûr, la présentation des cinq étapes de la démarche occupe une place importante. Elle précise la contribution de dispositifs d'observation et d'entretiens, ainsi que celle de différents schémas narratifs pour l'élaboration des différents récits.

1. Projet et démarche de l'article

L'ambition de cet article est méthodologique, au sens plein du terme, c'est-à-dire qu'il ne se limite pas à la description d'une démarche de recherche, mais qu'il en analyse en partie sa genèse et surtout ses fondements. La démarche qui est au cœur de ce texte est une démarche d'étude des pratiques enseignantes qui se caractérise par leurs mises en récits. Or, ce choix est étroitement lié à la fois au cadre théorique qui permet de définir les pratiques enseignantes en tant qu'objet scientifique et aux orientations de la recherche (connaître et/ou transformer les pratiques enseignantes) qui se traduisent en postures. Il convient de rajouter les dispositifs de recueil des éléments empiriques (observations, entretiens) et d'analyse (schémas narratifs structurant les récits), même s'ils sont étroitement liés au cadre, aux orientations et aux postures au sein d'un choix de recherche et d'un engagement de chercheur qui s'efforcent d'être cohérents.

Outre le fait que la dimension du texte ne permet pas de mobiliser des illustrations empiriques, sa construction a soulevé de multiples questions. La principale concernait l'ordre de présentation et nous avons finalement choisi de recourir à quatre étapes.

Présenter la modélisation de l'objet « pratiques enseignantes »

Après avoir rappelé que les pratiques étaient un objet social qui aurait pu initier une théorisation plutôt inductive, nous assumons le choix d'une approche déductive. Ce choix s'origine dans les deux grands courants de la philosophie de l'action (objectivisme et subjectivisme), avant de s'appuyer pour les rapprocher sur la théorie de la structuration. Cette dynamique est ensuite opérationnalisée dans un modèle quaternaire des pratiques, largement adossé à celui de l'agentivité de Bandura.

Justifier de la pertinence du rapprochement entre pratiques et récit

L'analogie défendue par Ricœur entre texte et action, facilite la mise en parallèle des pratiques et du récit. La clarification des notions d'interprétation et de théorisation permet de retrouver, à un niveau plus opératoire, le principe de la double lecture. Ce dernier traduit, au niveau de l'étude des pratiques, la prise en charge des deux grands courants de la philosophie de l'action et de leur mise en relation, en cohérence s'entend, avec le modèle quaternaire des pratiques.

Développer la méthode de mise en récit des pratiques

Elle comporte cinq phases dont l'élaboration de trois récits, adossés à des schémas narratifs différents, qui prolongent le principe de la double lecture. Le premier, le « récit de l'observateur », correspond à la posture explicative grâce à l'extériorité que permet l'observation. Le deuxième, le « récit de l'enseignant », correspond à la posture compréhensive grâce à la proximité que permet l'entretien. Le troisième articule les deux premiers au sein de la « mise en récits des pratiques ».

Clarifier orientations et postures

La question des orientations de nos recherches sur les pratiques enseignantes, ainsi que la clarification des postures et de l'engagement du chercheur sont traitées dans la conclusion de l'article. Cette instruction s'effectue à partir des quatre verbes suivants : connaître, observer, intervenir et transformer.

2. Éléments pour une modélisation des pratiques enseignantes

Le cas des pratiques enseignantes illustre parfaitement ce qu'analyse Barbier (2001) comme un processus de « *constitution de champs de pratiques en champ de recherches* ». Il convient donc de rompre avec deux types de discours sur le fonctionnement des classes. Le premier, prétendument de bon sens se base sur des croyances populaires. Le second, dit de recherche délivre un discours prescriptif, visant à définir ce que devraient être les « bonnes » pratiques enseignantes. L'objectif est d'élaborer un discours scientifiquement étayé, rendant compte des pratiques enseignantes au quotidien dans les classes et les établissements, susceptible, dans un deuxième temps, d'éclairer les questions de formation d'enseignants, voire plus largement de politiques éducatives.

Pour ce faire, il est nécessaire de définir les pratiques enseignantes en tant qu'objet scientifique. La notion de pratique est englobante, que nous suivions De Certeau (1990) : « *une manière de penser investie dans une manière d'agir* » (p.XLI) ou Latour (1996) : « *La pratique est un terme sans contrainte qui désigne la totalité des activités humaines* » (p.133). En introduction, nous avons indiqué que son émergence était d'abord empirique puis, brièvement retracé la manière dont la recherche en éducation francophone s'en était emparée pour s'efforcer de l'ériger en objet scientifique. Dans le cadre de ce paragraphe consacré à la théorisation des pratiques enseignantes, nous abandonnerons un temps la démarche inductive pour adosser notre réflexion à différentes théories de l'action.

■ Deux cadres concurrents

Les théories de l'action sont marquées par une opposition philosophique, sans doute moins radicale qu'il n'y paraît, entre un objectivisme prônant une extériorité des modèles d'actions et un subjectivisme envisageant l'action au travers du vécu du sujet agissant.

L'objectivisme peut être illustré à l'aide des positions de Durkheim qui définit les actions, nécessairement sociales, comme des « *manières d'agir, de penser et de sentir extérieures à l'individu et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s'imposent à lui* » (Durkheim, 1894-1988, p.97) et l'agent est ici soumis à des influences externes qui le dominent. À l'inverse, Weber (1922-1971, p.14) défend une approche compréhensive de l'action : « *Nous entendons par activité un comportement humain quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiqueront un sens subjectif* ». Ici, le sujet est au centre et son action s'étudie exclusivement à partir de son vécu et de son point de vue.

■ Vers une approche intégrée

Ces deux approches paraissent inconciliables, entre un agent dépossédé de son action par des forces extérieures et un sujet maîtrisant le sens de ses actes. Pourtant, plusieurs auteurs se sont efforcés de rapprocher ces deux théories. Nous pourrions citer Berger et Luckmann (1986) qui défendent que la société est simultanément une réalité objective qui, par le processus d'institutionnalisation, est extériorisée et s'émancipe des acteurs qui la produisent et une réalité subjective qui, par le processus de socialisation est intériorisée par les acteurs. Pourtant, nous retiendrons la démarche d'Antony Giddens (1987). Dans une perspective souvent qualifiée d'intégrée, il définit les pratiques sociales à la croisée de leurs propriétés structurelles et du résultat de l'expression des acteurs : « *les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois des conditions et des résultats des activités accomplies par les agents qui font partie de ce système* » (p.15). Nous suivrons volontiers Tupin (2006, p.228) quand il écrit que Giddens « *tente d'êtreindre, dans le même mouvement, le sujet agissant et les mécanismes d'influences réciproques entre ce sujet et les structures dans lesquelles il se meut* ».

Parmi les différents niveaux de « dualité du structurel » qui caractérisent la théorie de la structuration, nous insisterons sur le fait que, pour Giddens, « *le structurel est toujours à la fois contraignant et habilitant* » (p.226) car, c'est dans ce prolongement qu'il introduit les notions corollaires de contrainte et de compétence. Nous voyons bien que les contraintes relèvent d'une certaine externalité alors que la compétence est une caractéristique du sujet, grâce à laquelle il pourra maîtriser son action. Or, cette maîtrise reste relative et le sujet n'accède pas à un statut souverain, dans le sens de « *maître du monde* » pour Giddens puisqu'il pointe les limites de cette compétence à l'aide des conséquences non intentionnelles de l'action : « *les propriétés structurées des systèmes sociaux s'entendent, dans le temps et dans l'espace, bien au-delà du contrôle que peut en exercer chaque acteur* » (p.75). L'action s'émancipe, pour partie, du sujet qui l'a effectuée et cette autonomie relative nous autorise à envisager la proposition de Giddens, comme un système de trois sphères interdépendantes, mais dotées d'une autonomie relative : le sujet, les structures sociales et l'action.

■ **Un modèle des pratiques relevant d'une approche psychosociale**

Cette lecture des travaux de Giddens permet de retrouver trois caractéristiques des pratiques enseignantes qui apparaissent en filigrane de recherches francophones sur ce thème. D'abord, elles mettent en scène un enseignant, un sujet qui n'est ni déterminé par son histoire, sa classe sociale, son travail ou son institution d'exercice, ni totalement souverain dans ses choix et ses décisions (notamment en raison de l'importance du contexte, de ses ressources et de ses contraintes) et nous pourrions parler à son propos d'une autonomie relative. Ensuite, elles concèdent une place importante au contexte des pratiques (un certain nombre de travaux ont concerné les processus de contextualisation) ce qui retrouve, sans toutefois s'y superposer, les structures sociales de Giddens. Enfin, les pratiques en situation se voient dotées d'une marge irréductible d'imprévisibilité (entrevue avec les conséquences non intentionnelles de l'action) ; en raison principalement des processus de contextualisation, elles ne sauraient se réduire à une simple application d'une planification antérieure.

• *L'adossement au modèle de Bandura*

Le cadre d'étude des pratiques enseignantes que nous adoptons s'inspire de la théorie de la structuration, nous venons de le voir, mais il s'inscrit surtout dans le prolongement du modèle triadique issu de la théorie de l'agentivité (Bandura, 2003). Il retrouve les réflexions précédentes, puisque les pratiques sont envisagées comme un système de relations de causalité réciproque entre trois catégories de facteurs : le comportement, les facteurs personnels internes (événements cognitifs, émotionnels et biologiques) et l'environnement (*ibid.*).

Nous rajoutons toutefois un quatrième terme, en isolant la sphère des savoirs et des connaissances : d'une part, à cause de l'importance et de la diversité des modalités qu'elle revêt dans les pratiques enseignantes ; d'autre part, parce que cette sphère se voit elle aussi dotée d'une marge d'autonomie. Nous ne développerons pas ce point, mais renverrons d'abord brièvement à la définition du troisième monde, celui « *des contenus objectifs de pensée* » (Popper, 1998, p.182). Nous signalerons ensuite que, dans un domaine très différent, Nonaka et Von Krow (2009) analysent les processus de migration des savoirs et des connaissances au sein des organisations sociales, en insistant sur le processus d'objectivation, le passage du tacite à l'explicite qui permet le partage et la validation, mais qui correspond aussi à une forme d'émancipation de ces savoirs et connaissances.

La modélisation que nous proposons envisage donc les pratiques enseignantes comme un processus continu qui s'alimente, selon des modalités différentes, à quatre processeurs² :

- le processeur ontologique, celui du sujet enseignant avec toute l'épaisseur de ses origines, de son histoire personnelle et professionnelle, de sa culture, de ses valeurs ;

² Processeur est entendu ici comme générateur de processus

- le processeur environnemental, avec ces différents niveaux : spatiaux, temporels, matériels, sociaux, organisationnels, institutionnels, culturels, historiques, symboliques, etc. ;
- le processeur praxique, celui des gestes, des comportements et des discours en situation ;
- le processeur épistémologique, celui des connaissances et des savoirs, ceux de l'enseignant (académiques, professionnels, expérientiels), mais aussi celui des savoirs mis en jeu dans les situations d'enseignement.

Les pratiques en situation correspondent, donc, à des configurations singulières des contributions interreliées entre elles de ces quatre processeurs. Dans ce cas, la notion « d'organiseurs », proposée par Bru & *al.* (2007) met l'accent sur les interactions entre ces contributions et, tout en reconnaissant l'importance de la prise en compte de leurs variations, défend d'abord l'hypothèse d'une stabilité, sinon de certaines configurations tout au moins de dimensions de ces configurations.

Notre modélisation assume plus clairement la prise en charge de la singularité des pratiques enseignantes, même si elle la prolonge et la complète par une généricité qui dépasse les pratiques en situation et qui relève de l'autonomie relative de chacun des processeurs (Marcel, 2011). Bien sûr, l'étude des pratiques enseignantes en situation ne peut se couper de cette dimension générique qui les caractérise et qui les inscrit dans une tension entre le singulier du processus en situation et le générique des processeurs contributeurs.

■ 3. Pratiques et récit

La modélisation des pratiques enseignantes que nous venons de présenter doit à présent être mise en relation avec la définition du récit pour justifier le choix de notre démarche pour les étudier.

■ *La proposition de Paul Ricœur*

Cette mise en relation s'appuie sur la thèse de Paul Ricœur (1986) qui défend l'analogie entre actions et textes. D'abord, comme le texte, toute action humaine est sociale et une fois accomplie, elle s'émancipe de l'acteur et de ses intentions initiales, principalement en termes de conséquences. Par ailleurs, comme le texte, elle constitue une œuvre ouverte, c'est-à-dire disponible pour différentes interprétations.

Dans le prolongement de cette analogie, il précise, à l'aide du cercle herméneutique, qu'interpréter un texte c'est aussi interpréter les actions dont il rend compte. Ce cercle envisage trois phases (développées dans Ricœur, 1983, 1984, 1985). La première est importante, mais intuitive et synchrétique. Elle concerne le vécu des acteurs, des bribes de significations, des représentations hétérogènes qui sont difficilement objectivables et rationalisables. À l'inverse, la deuxième phase est très structurée et cohérente. En élaborant des textes narratifs (des récits), les acteurs sont mis en scène au sein d'une nouvelle configuration de l'action, organisée autour de motifs, de raisons, de causalités et de conséquences. Elle correspond à une schématisation parfaitement intelligible. Enfin, la troisième phase est celle de l'interprétation proprement dite. Elle est ouverte et autorise des interprétations différentes à partir desquelles s'élaborent la compréhension individuelle (de chacun des acteurs) et l'intercompréhension (entre les acteurs).

■ *Interprétation et théorisation*

Si les réflexions précédentes justifient la pertinence du recours au récit pour investir les pratiques, se pose la question du processus d'élaboration de ce récit. À ce propos, Ricœur (1986) précise la nature des processus d'interprétation en indiquant qu'ils explorent trois

composantes³, les comportements des acteurs notamment au travers de leurs effets dans le monde, les modalités de contrôle social qui pèsent sur l'action et les stratégies de différenciation de l'acteur, de singularisation par rapport à son contexte social.

Schütz (1994, p.12), de son côté, insiste sur l'importance de distinguer les auteurs des interprétations en particulier le sens vécu (par les acteurs sociaux) par rapport au sens construit (par le chercheur). Il met en avant le rôle de l'expérience et de l'histoire des sujets dans ce processus : « *Toute interprétation de ce monde est basée sur une réserve d'expériences préalables, les nôtres ou celles que nous ont transmises nos parents ou nos professeurs* ». Giddens prolonge cette proposition en pointant la différence dans les soubassements argumentatifs. Il indique que les acteurs mobilisent des « critères de crédibilité » pour rendre compte de ce qu'ils font, tandis que les chercheurs s'appuient sur des « critères de validité » pour soutenir les résultats de leurs travaux (Giddens, 1987, p.404-405).

À partir de ces réflexions, nous retiendrons deux idées-forces :

- la nécessaire différenciation entre le récit de l'acteur et le récit du chercheur ;
- le fait que si l'interprétation est un processus riche, qui explore des sphères variées et qui participe à l'élaboration du récit, il n'en constitue qu'une étape. Dans le cercle herméneutique, l'interprétation est à l'œuvre dans la première et troisième phases, tandis que le récit correspond à la deuxième phase. Dès lors, sans nier le processus d'interprétation, nous retiendrons le terme de théorisation pour qualifier l'écriture du récit. En effet, la théorisation permet de revendiquer le caractère rationnel, structuré et mis en ordre (voire mis en scène) du récit.

■ **La double lecture des pratiques : un principe méthodologique fondateur**

Nous avons vu que l'action, en général, et les pratiques enseignantes, en particulier, étaient marquées par une dualité que nous nous efforçons de prendre en charge : dualité entre objectivisme et subjectivisme, dualité entre généricité et singularité, dualité entre point de vue de l'acteur et point de vue du chercheur. Nous avons amorcé cette démarche avec le principe de la double lecture (Marcel, 2002) qui s'opérationnalisera ici sous forme de trois récits, le premier structuré par le point de vue de l'observateur, le deuxième par le point de vue de l'enseignant⁴ et le troisième « articulant » ces deux points de vue.

Pour qualifier ces trois récits, nous convoquerons Todorov (1966) lorsqu'il analyse les « aspects » du récit. Sur la base de son étymologie proche de « regard » (et donc de point de vue), l'aspect du récit renvoie à la façon dont l'histoire est perçue par le narrateur. Il distingue (p.141-143) :

- la vision « du dehors », celle où le narrateur en sait moins que son personnage (elle se réduit à ce qu'il voit et entend) et qui correspond au « récit de l'observateur » ;
- la vision « avec », celle où le narrateur en sait autant que son personnage (il est le « porte-parole » du personnage) et qui correspond au « récit de l'enseignant » ;
- la vision « par derrière », celle où le narrateur en sait davantage que son personnage (puisqu'il a connaissance de deux points de vue différents), et qui correspondrait aux « pratiques en récit », sur la base de l'articulation des deux récits précédents.

³ Le lien avec les propositions d'Habermas (1987a et b) est aisément repérable. En relation avec les mondes (objectif, social et subjectif), cet auteur distingue l'agir téléologique (précisé par l'agir stratégique et visant l'efficacité), l'agir régulé par les normes (qui vise plutôt la conformité aux autres) et l'agir dramaturgique (placé sous le sceau de l'authenticité ou la sincérité). Pour pouvoir être mises en œuvre, ces modalités de l'agir nécessitent qu'une entente préalable ait pu être établie, et c'est l'agir communicationnel qui a pour fonction d'élaborer cette entente.

⁴ La chronologie de la démarche est inverse de la démarche herméneutique qui débute par une phase compréhensive (le monde vécu par les acteurs) avant une phase explicative et qui se conclut par une troisième phase de compréhension de l'interprétation des textes par les acteurs. Nous y reviendrons.

■ **Récits d'action : question de terminologie**

Avant de clore ce paragraphe, il est nécessaire d'indiquer que, sans ignorer les travaux mobilisant le récit pour étudier les pratiques (ni les terminologies qui vont avec), notre démarche s'en différencie clairement.

Nous ne développerons donc pas les différences avec chacune des approches en question, nous bornant à mentionner, sans prétention d'exhaustivité, des recherches consacrées à des récits de vie (Burrick, 2010 ou Berthaux, 2011) à des histoires de vie (Pineau & Legrand, 1993), à des récits de pratique « au singulier » (Grimaud, 2003) et à des récits des pratiques « au pluriel » (Broda, 2002). Signalons enfin que Desagné (2005) appelle « *récit de pratiques* » des récits de cas prototypiques privilégiant la valeur interprétative des histoires de pratiques : le savoir est caché dans sa pratique et c'est l'analyse, au travers de ses catégorisations, qui permettra de le faire émerger. Il s'appuie pour cela sur la typologie de Doyle (1990) et distingue cinq types de récits, les récits d'exploration, d'accomplissement, d'initiation, d'affirmation et d'adaptation.

■ 4. Récits et observation : éléments de méthode

Au-delà de la double acception de récit (Audet & Xanthos, 2006, p.6), à la fois « *signe par lequel on représente l'action* » et « *manière dont sont représentés événements et actions* » nous retiendrons une définition simple en nous appuyant, par exemple, sur Denhière (1984), Fayol (1985) ou Lavigne & al. (2007). Le récit est un texte narratif qui à la fois raconte et rend compte d'événements qui s'enchaînent chronologiquement. Ils sont structurés entre eux par des relations de causalité et de conséquence au service de la réalisation d'un projet (ou de la résolution d'un problème), porté par le personnage principal. Le récit est un texte caractérisé par une forte cohérence, ce qui nous avait conduit à qualifier son élaboration de théorisation des pratiques.

Notons que, parmi les critères permettant d'identifier une séquence narrative, Adam (2001) insiste sur son unité thématique tandis que Coirier & al. (1996), soulignent les différences entre le début et la fin du récit. Ces deux contributions invitent à assumer le découpage du décours des pratiques en épisodes dotés d'une double caractéristique qui contribue à leur repérage, leur unité et les modifications survenues entre leur démarrage et leur terme.

■ **Le récit comme trame d'analyse des pratiques**

La mise en récit des pratiques requiert une réflexion sur la structuration du récit. Nous examinerons donc les trois principaux schémas structurant le récit. Cela nous permettra de mettre en relation « l'aspect » du récit et son schéma.

• *Le schéma narratif quinaire*

Relevant d'une approche structuraliste et théorisée, par exemple, par Larivaille (1974), ce schéma envisage, comme son nom l'indique, un récit en cinq phases : la situation initiale, l'événement perturbateur, les différentes péripéties, l'événement de résolution ou de dénouement et la situation finale. Brémond (1973) propose de le simplifier en trois phases. Pour ce faire, il regroupe dans une même phase de développement (ou nœud) les différentes perturbations, actions et réparations qui séparent les situations initiales et finales.

• *Le schéma narratif actanciel*

Si le précédent ciblait l'action, le schéma actanciel privilégie les acteurs. Il distingue le sujet (le personnage principal, voire le héros) qui porte le projet (souvent appelé objet, mais qui peut correspondre à la résolution d'un problème), les adjuvants qui constituent des personnes-ressources pour ce projet, les opposants qui y font obstacle. Rajoutons les destinataires qui sont

à l'origine du projet et les destinataires qui sont les bénéficiaires de la réalisation du projet. Greimas (1966) structure ce schéma en trois axes : l'axe de la communication et du savoir (destinateurs/destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange ; l'axe du vouloir (sujet/objet) qui correspond à la sphère de la quête ; et l'axe du pouvoir (adjuvant/opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.

- *Le schéma narratif psychologique*

Ce modèle, issu des recherches anglo-saxonnes a été théorisé en particulier par Stein et Glenn (1979). Il se base sur un binôme notionnel, cadre et épisode :

- le cadre est destiné à présenter les personnages, leurs situations et leurs positions. Il a une double fonction de contextualisation, des personnages et de la situation initiale ;
- l'épisode est généré par un événement déclencheur qui vient perturber la situation, mais surtout les personnages. Cette perturbation conduira le personnage principal à élaborer un plan permettant de la dépasser.

La mise en application de ce plan, au travers d'actions, constitue à proprement parler le corps du récit puisque ces actions vont avoir des conséquences tant sur la situation initiale que sur les personnages concernés, et ce à différents niveaux : affectifs, cognitifs, émotionnels, etc.

- *Synthèse*

Ce rapide survol nous permet de préciser, un peu, les trois récits qui jalonnent notre démarche.

Le « récit de l'observateur », dans lequel la vision « du dehors » s'appuie sur ce qu'il voit et ce qu'il entend, pourra recourir de manière privilégiée au schéma quinaire, en élaborant une chronologie des actions observées, c'est-à-dire en introduisant dans le relevé d'observation des relations de causalités et de conséquences, et en pointant les transformations entre la situation initiale et la situation finale.

Le « récit de l'enseignant », celui de la vision « avec » où le narrateur est le « porte-parole » du personnage, pourra recourir de manière privilégiée au schéma actanciel. Il pourra être structuré selon les trois axes proposés par Greimas et permettre d'explicitier la manière dont l'enseignant a vécu l'échange, la quête et la lutte.

Les « pratiques en récit » correspondant à la vision « par derrière » sont alimentées par l'articulation des deux récits précédents. Ce récit pourra recourir de manière privilégiée au schéma dit psychologique car les rédactions du cadre et de l'épisode font simultanément et nécessairement appel aux actions en situation (proche du schéma quinaire) et aux acteurs de la situation (proche du schéma actanciel). Même s'il est doté de sa spécificité, ce schéma semble de nature à autoriser l'articulation sur laquelle repose le principe de la double lecture.

■ *Les cinq phases de la mise en récit des pratiques enseignantes*

La démarche de mise en récit des pratiques enseignantes se déploie sur cinq phases de formalisation que nous reprendrons à la suite, mais qui sont chaque fois alimentées, en plus des moments d'observation et d'entretien, par des phases de problématisation, de théorisation, d'analyse et de rédaction. Sa présentation permettra d'argumenter du choix des phases et de leur différence par rapport à la démarche herméneutique.

- *L'épisode significatif*

Dans un premier temps, il est nécessaire de repérer *a priori* un moment particulier dans le discours continu des pratiques enseignantes. Nous le qualifions d'épisode significatif :

- c'est un épisode, car il est doté d'une unité qui permet de le repérer. Cette unité est générée par l'apparition d'un événement déclencheur qui à la fois démarre cet épisode (et le fait exister) et garantit des transformations, entre le démarrage et le terme de cet empan temporel, tant au niveau des actions en situation que des acteurs de la situation ;
- il est significatif par rapport au projet du chercheur qui sélectionne les épisodes selon des critères de pertinence, en fonction de sa problématique. Ainsi, les événements déclencheurs pris en compte seront-ils différents selon que le chercheur travaille sur la gestion des imprévus, l'élaboration et la mise en œuvre des règles de vie, les stratégies de différenciation pédagogique ou la formulation des consignes, pour ne citer que quelques exemples.

- *Le relevé d'observation*

Comme son nom l'indique, il se base sur l'observation directe de la séance. Cette observation est orientée par la problématique à partir de laquelle l'observateur sélectionne les événements déclencheurs pertinents et les épisodes significatifs.

Il pourra prévoir l'assistance technique d'enregistrements audio largement facilitants pour la captation des échanges verbaux, voire d'enregistrements vidéos sur l'ensemble de la séance. Toutefois, son matériau principal reste le carnet de notes de l'ethnographe qui a la charge, d'une part, d'investir le cadre de la séance et, d'autre part, d'alimenter une description fine de chaque épisode significatif.

C'est sur la base de ces notes et, éventuellement, de ces enregistrements, que sera rédigé le relevé d'observation. Le processus rédactionnel doit ici s'astreindre à ne reprendre que des éléments très factuels, les comportements et les discours des acteurs, des indications sur l'espace (et les positions), sur les temps, sur le mobilier, sur le matériel utilisé, sur les conditions environnementales (bruit, température, lumière, etc.), etc. Ce relevé d'observation pourrait se rapprocher d'une vignette ethnographique (une par épisode), mais également d'une fiche par son style laconique et dépouillé.

- *Le récit de l'observateur : la vision « du dehors »*

Ce premier récit s'alimente à l'observation. Il s'appuie sur le relevé, mais est élaboré par l'observateur qui mobilise pour cela son vécu de l'observation, une participation certes marginale, mais effective à l'épisode étudié.

Adossé au schéma narratif quinaire, le récit de l'observateur met en scène cet épisode. Il construit une chronologie rationnelle des événements et des actions observés, il mobilise des relations de causalités et de conséquences qu'il infère à partir de son vécu en soulignant les transformations, les différences et les écarts qu'il a pu repérer entre la situation initiale et la situation finale.

Il est important que ce récit soit élaboré directement à la suite de l'observation et se nourrisse de son vécu, sans qu'il soit, sinon parasité, tout au moins métissé par le vécu de l'enseignant. C'est ainsi qu'en résonance avec un certain objectivisme, il peut contribuer, dans une posture explicative « du dehors », à mettre au jour une partie des influences qui pèsent sur l'acteur et sur ses pratiques, des influences sociales, institutionnelles, culturelles, symboliques, etc.

- *Le récit de l'enseignant : la vision « avec »*

Ce deuxième récit s'alimente dans un entretien « après coup » qui s'effectue, nous venons de le voir, après la stabilisation du récit de l'observateur. Dans une posture compréhensive caractéristique de la vision « avec », le chercheur s'efforce ici de n'être que le porte-parole de l'enseignant. Son rôle premier est de permettre à l'enseignant de partager son vécu de l'épisode.

Cet entretien, conduit à partir du relevé d'observations (communiqué à l'enseignant), est largement ouvert et peu directif. Il reste toutefois traversé en filigrane par le schéma actanciel qui sera mobilisé ensuite pour rédiger le récit. Il aborde donc, plus ou moins directement les thématiques :

- de l'échange, autour de la communication et des savoirs, omniprésents dans une séance d'enseignement ;
- de la quête, en fonction sinon du projet tout au moins des stratégies de l'enseignant pour prendre en charge l'événement déclencheur, de la hiérarchisation de ses priorités, des enjeux attribués à ses tâches et de la gestion de ses dilemmes ;
- de la lutte, au travers de l'identification des obstacles et des ressources, de l'interprétation des alliances, des oppositions et des rapports de force.

Cet entretien servira à nourrir le récit de l'enseignant qui sera toutefois rédigé par le chercheur « porte-parole ».

• *Les pratiques en récit : la vision « par derrière »*

Ce troisième récit est un récit de synthèse. Porté par le principe de la double lecture, il lui revient d'articuler l'approche explicative du récit de l'observateur et l'approche compréhensive du récit de l'enseignant. Cette articulation est doublement facilitée. Elle l'est d'abord par le schéma psychologique. En effet, l'élaboration de la présentation du cadre et de l'épisode qu'il requiert fait nécessairement appel à la fois aux actions en situation (qui retrouvent le récit de l'observateur adossé au schéma quinaire) et aux acteurs de la situation (qui retrouvent le récit de l'enseignant adossé au schéma actanciel). Elle l'est ensuite par le projet du chercheur qui a anticipé ce récit dès la phase d'observation et la rédaction du récit de l'observateur. Ainsi, au cours de l'entretien préparatoire au récit de l'enseignant, cette première étape reste en arrière-plan et, en cas de dissonance trop importante, susceptible de faire obstacle à une articulation future, le chercheur peut orienter son entretien pour explorer plus avant cette dissonance et envisager ainsi la manière de la dépasser.

Conclusion

Nous concluons ce texte en précisant les orientations des recherches faisant appel à la mise en récit des pratiques enseignantes et en interrogeant la posture du chercheur et son engagement. Pour ce faire, nous mobiliserons quatre verbes à envisager dans une perspective non exclusive les uns des autres.

■ **Connaître**

Il est important de l'affirmer de manière ostentatoire si nécessaire, mais le premier objectif de nos recherches sur les pratiques enseignantes est heuristique : il s'agit de contribuer à l'élaboration d'un corpus de connaissances scientifiques à leur propos. L'élaboration de ce corpus correspond à une double nécessité :

- alimenter un discours social sur les pratiques enseignantes scientifiquement légitime et clairement en rupture avec les discours de bon sens ou de conviction qui parasitent tout débat ;
- constituer une référence en mesure d'être mobilisée en formation des enseignants, mais aussi pour leur évaluation ou pour le pilotage des systèmes éducatifs (nouvelle organisation des établissements, nouveaux dispositifs pédagogiques, nouvelles réformes, etc.).

Cet objectif académique soulève la question de la posture et plus précisément de la distance à l'objet.

■ **Observer**

Nous avons insisté sur l'importance de l'observation dans notre démarche de recherche, ce qui fournit un premier élément de réponse. Observer une situation d'enseignement, c'est sinon participer à cette situation, tout au moins y prendre part (certes de manière marginale) et donc la transformer (voir à ce propos Kohn & Nègre, 1991). Nous avons d'ailleurs précisé que l'élaboration du récit de l'observateur s'alimentait à son vécu de la situation.

Nous pouvons donc, dès à présent, exclure toute posture de totale extériorité. Le chercheur qui étudie les pratiques enseignantes, du moins dans notre cas, prend part aux situations au sein desquelles elles se déploient.

■ **Intervenir**

Nous faisons une claire différence entre observer une situation pédagogique, c'est-à-dire y prendre part de manière circonscrite, et intervenir par rapport à cette situation, ce qui sous-entend un projet. Dans notre cas, l'intervention n'est pas systématique, mais elle n'est pas exclue. Elle requiert toutefois un certain nombre de précautions, scientifiques et éthiques, que nous nous bornerons ici à mentionner (voir à ce propos Marcel, 2010) :

- l'intervention ne peut avoir lieu durant la séance, en présence des élèves, afin de ne pas mettre à mal l'image de l'enseignant. Elle ne peut donc se situer que dans des phases de préparation (en amont), de débriefing ou d'analyse (en aval) ;
- l'intervention ne peut trouver sa source que dans une demande des enseignants concernés et c'est sur cette base qu'une négociation pourra avoir lieu entre chercheurs et enseignants pour objectiver cette demande et en poser précisément les termes (dans une logique de contractualisation) ;
- cette intervention a comme fonction de transformer l'action, sinon de l'améliorer tout au moins de résoudre une question ou un problème rencontré et c'est à l'aune de cette seule réussite qu'elle sera évaluée. En ce sens elle relèverait plutôt de prérogatives d'acteurs institutionnels spécifiques (formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs). Elle n'a donc de sens ici que dans son lien strict et étroit avec la démarche de recherche, ce qui introduit le dispositif de recherche-intervention.

■ **Transformer**

La recherche-intervention repose sur l'hypothèse qu'il est tout à fait possible d'articuler au sein d'un même dispositif, sans les confondre, un volet recherche (visant à connaître) et un volet intervention (visant à transformer ou à résoudre un problème) et ce pour au moins trois raisons.

- 1) Articuler pour améliorer chacune des sphères. La recherche enrichit l'intervention en lui fournissant ses méthodologies, en mettant à disposition ses résultats et ses cadres théoriques et en lui offrant un espace de mise à distance permettant une lecture plus globale du problème traité. De la même manière, l'intervention enrichit la recherche en mettant ses problématiques en lien avec des préoccupations concrètes (aussi bien les problématiques en cours que celles à venir et à élaborer) et en permettant au savoir scientifique de prendre en compte le savoir « profane » des acteurs (selon la terminologie de Schütz, 1987).
- 2) Articuler pour renforcer la cohérence, et ce, à deux niveaux :
 - la cohérence des activités de l'équipe de recherche qui évite de disperser ses forces entre des interventions (pour trouver des budgets) et des recherches (pour répondre aux critères d'évaluation) qui seraient différentes. De plus, elle contribue à spécialiser l'équipe (et son image publique) qui ne prendra en charge que des interventions pour lesquelles un lien avec son projet scientifique serait envisageable ;
 - la cohérence du dispositif qui inclura une sphère recherche et une sphère intervention interdépendantes (nous avons vu qu'elles s'enrichissaient réciproquement).

3) Articuler pour faire la preuve de l'utilité sociale des Sciences de l'éducation. Ce point demanderait de longs développements, mais, dans le cadre restreint de cet article, nous nous bornerons à souligner que cette articulation permet à la fois :

- de préserver une utilité heuristique, c'est-à-dire contribuer, au travers de la recherche, à développer les connaissances scientifiques sur le fait éducatif en général et, ici, sur les pratiques enseignantes en particulier (en sachant que cette utilité est souvent confinée au sein de la communauté, peu lisible et peu valorisée socialement) ;
- de faire montre d'une efficacité sociale en contribuant, au travers de l'intervention, à résoudre un problème. Cette contribution, bénéficiant de la plus-value de la recherche, atteste concrètement de l'utilité sociale du chercheur, et la reconnaissance sociale de l'intervention se traduit, quasi directement, en termes de reconnaissance de l'utilité sociale de la recherche en éducation.

Ainsi, nous pourrions sans doute défendre que la recherche-intervention fournit une contribution originale, constructive et intéressante à la difficile instruction de la question de l'utilité sociale de la recherche en éducation. Elle constitue par là même un instrument privilégié pour l'engagement du « chercheur citoyen » (Marcel & Nunez Moscoso, 2012).

Bibliographie

ADAM J.-M. (2001), *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* Paris, Armand Colin, (4^e édition).

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. & LAMBERT-LECOMPTE C. (1994), « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *Les Dossiers d'Éducation et de Formation*, n°44, MEN-DEP.DEP 1992.

AUDET R. & XANTHOS N. (2006), « Actualités du récit : pratiques, théories, modèles », *Prothée*, n°34, p.2-3, p.5-10.

BARBIER J.-M. (2001), « La constitution de champs de pratiques en champ de recherches », *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éd.), Bruxelles, De Boeck, p.305-317.

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

BERGER P. & LUCKMANN T. (1986), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

BERTHAUX D. (2001), *Les récits de vie*, Paris, Nathan.

BRÉMOND C. (1973), *Logique du récit*, Paris, Seuil.

BRODA J. (2002), « Pratiques du récit et récits des pratiques », *Le sociographe*, n°7, p.43-50.

BRONCKART J.-P. (2010), « Une introduction aux théories de l'action », *Carnets des Sciences de l'éducation*, Université de Genève.

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

BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en Sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, p.63-74.

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

BURRICK D. (2010), « Une épistémologie du récit de vie, *Recherches qualitatives* », n°8, p.7-36.

CHAMPY-REMOUSSENARD P. (2005), « Les théories de l'activité entre travail et formation », *Savoirs*, n°8, p.11-52.

- COIRIER P., GAONAC'H D. & Passerault J.-M. (1996), *Psycholinguistique textuelle*, Paris, Armand Colin.
- DE CERTEAU M. (1990), *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- DENHIÈRE G. (1984), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récit*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DESAGNE S. (2005), *Récits exemplaires de pratiques enseignantes. Analyse typologique*, Sainte-Foy, Presses Universitaires du Québec.
- DOYLE W. (1990), « Cas methods in teacher education », *Teacher Education Quarterly*, n°17(1), p.7-15.
- DURKHEIM E. (1894, réédition 1988), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Alcan.
- FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- GIDDENS A. (1987, traduction française), *La constitution de la société. Éléments d'une théorie de la structuration*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GIDDENS A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- GREIMAS A.-J. (1966), *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.
- GRIMAUD L. (2003), « Le récit de pratique, un outil clinique en institution ? », *Vie sociale et traitements*, p.3-79, p.8-11.
- HABERMAS J. (1987a), *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 - Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard.
- HABERMAS J. (1987b), *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 2 - Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Paris, Fayard.
- KOHN R.-C. & NÈGRE P. (1991), *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques en sciences humaines*, Paris, Nathan.
- LARIVAILLE P. (1974), « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n°19, p.368-388.
- LATOUR B. (1996), « Sur la pratique des théoriciens », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.131-146.
- LAVIGNE J., GIASSON J. & SAINT-LAURENT L. (2007), « Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°10-2, p.165-179.
- MARCEL J.-F. (2002), « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, p.103-114.
- MARCEL J.-F. (2009), « De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé », *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, volume 12, n°1, p.47-64.
<http://ncre.educ.usherbrooke.ca/page.php?rep=catalogue&page=article&req=details&index=223>, consulté le 01/01/2014
- MARCEL J.-F. (2010), « Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s) », *Cahiers du CERFEE*, n°27-28, p.41-64.
- MARCEL J.-F. (2011), « La situation professionnelle. De la notion vers les prémices d'un concept : analyse du processus de reconstruction d'une situation professionnelle dans le cadre d'une séance de conseil pédagogique », *Phronésis*.
<http://www.usherbrooke.ca/irpe/fr/phronesis/publication-recente/>, consulté le 01/01/2014
- MARCEL J.-F., OLRÉ P., ROTHIER-BAUTZER E. & SONNTAG M. (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, p.135-170.
- MARCEL J.-F. & NÚÑEZ MOSCOSO J. (2012), « La figura del investigador-ciudadano: hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación », *Revista Estudios Cooperativos*, volume 17 (1 y 2), p.101-121.

NONAKA I. & VON KROGH G. (2009), « Tacit knowledge and knowledge conversion: controversy and Advancement in organizational knowledge creation theory », *Organization science*, n°20-3, p.635-652.

PINEAU G. & Legrand J.-L. (1993), *Les histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France.

POPPER K. (1998), *La connaissance objective*, Paris, Flammarion (1^{ère} édition, 1979, 1^{ère} traduction française intégrale, 1991).

RICOEUR P. (1983), *Temps et récit. Tome 1 - L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.

RICOEUR P. (1984), *Temps et récit. Tome 2 - La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil.

RICOEUR P. (1985), *Temps et récit. Tome 3 - Le temps raconté*, Paris, Seuil.

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

RICOEUR P. (éd.) (1977), *La sémantique de l'action*, Paris, CNRS.

SCHÜTZ A. (1994), *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

SERRES M. (1991), *Le Tiers Instruit*, Paris, F. Bourdin.

SERRES M. (2012), *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier.

STEIN N.L. & GLENN C. (1979), An analysis of story comprehension in elementary school children, *New directions in discourse processing*, R.O. Freedler (dir.), Norwood, NJ, Ablex, p.53-120.

TODOROV T. (1966), « Les catégories du récit littéraire », *Communications*, n°8, p.125-151.

TUPIN F. (2006), *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*, Note de Synthèse, Université de Nantes, Habilitation à Diriger des Recherches.

WEBER M. (1922, réédition 1971), *Économie et société*, Paris, Plon.