L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique

Observation of Teaching Practices: A Sociological Approach

Yves Lenoir

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8329>

DOI : 10.4000/ree.8329

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Yves Lenoir, « L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique », *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/8329> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8329>

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.

L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique

Yves Lenoir¹

Résumé

L'article présente l'approche à caractère sociologique qui caractérise les processus d'observation des pratiques d'enseignement, objet des recherches de la Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Éducative (CRCIE). Après avoir défini ce que nous entendons par observation, nous esquissons l'itinéraire de recherche suivi, dont les composantes des programmes de recherche qui se sont succédé, pour construire le cadre conceptuel de référence, les fondements progressivement élaborés pour le soutenir et les procédures méthodologiques mises en œuvre pour l'actualiser. En conclusion, après avoir synthétisé les caractéristiques principales de la méthodologie d'observation en usage, le texte annonce les nouvelles orientations de recherche mises en œuvre.

Depuis maintenant vingt-cinq ans, nos travaux de recherche portent sur l'analyse des pratiques d'enseignement avant tout au primaire, mais aussi chez les futures enseignantes. Ce choix est sans doute dû à la formation initiale d'enseignant et aux différentes fonctions que nous avons assumées par la suite². Nos activités professionnelles ont pu être davantage ciblées avec l'obtention de la Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Éducative en 2001, ayant alors pour mandat la recherche et la formation des futurs chercheurs en éducation inscrits à la maîtrise et au doctorat.

La présente contribution à l'étude des pratiques d'enseignement s'inscrit d'une part dans une logique de chercheur et non de formateur. Concrètement, cela signifie que les effets des résultats de recherche sur la formation, même dans le cadre des recherches collaboratives que menons régulièrement, sont de l'ordre des retombées assumées par les enseignantes participantes³, et non une composante du dispositif de recherche. Quant aux activités de transfert de connaissances dans le milieu scolaire, elles relèvent de projets qui, même s'ils sont financés par un organisme subventionnaire, ne sont pas reconnus – dans mon institution universitaire en tout cas – comme des activités de recherche, mais comme des activités de formation qui, lors de l'évaluation annuelle, doivent être mentionnées comme telles. D'autre part, ce sont des orientations sociologiques qui guident, de plus en plus, les problématiques et les cadres de référence auxquels nous recourons.

Notre contribution se centrera sur la question de l'observation des pratiques québécoises d'enseignement au primaire. Nous préciserons dans un premier temps ce que nous entendons par observation d'un point de vue sociologique. Nous rappellerons très succinctement dans un deuxième temps le cheminement suivi depuis plus de vingt-cinq ans pour concevoir l'objet de recherche actuel et l'opérationnaliser théoriquement et empiriquement. Ce sont le cadre de référence et les procédures méthodologiques qui seront traités dans un troisième temps en ne considérant que la question de l'observation des pratiques. En conclusion, nous signalerons de nouvelles perspectives observationnelles sur lesquelles nous avons commencé à nous pencher.

¹ Professeur titulaire, titulaire de la Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Éducative (CRCIE), membre du Centre de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Sciences (CREAS), Université de Sherbrooke.

² Nous renvoyons le lecteur, pour une présentation de notre itinéraire de recherche, à Lenoir (2014).

³ Comme la grande majorité des enseignantes du primaire et la totalité des enseignantes participantes sont des femmes, nous féminisons le substantif « enseignant » dans l'ensemble du texte.

1. Observer : un regard sociologique

L'observation est au cœur de la démarche méthodologique en recherche sociale⁴ et elle « ne cède en rien » aux autres méthodes de recueil des données, dans la mesure, certes, où elle respecte les exigences scientifiques requises (Trognon, 1987). Ainsi que le relève Gauthier (1997), « *La méthodologie de la recherche englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme (méthode et méthodes). Nous concevons que le cœur de la méthodologie contemporaine de la recherche sociale est l'acte d'observation qui est lié à un cycle de théorisation* » (p.8). Bref, quelle que soit la méthode employée – inductive, déductive ou analytique, clinique, expérimentale, statistique, participative ou non, etc. (Aktouf, 1987)⁵ –, l'observation de faits empiriques est toujours une procédure centrale : « *Si l'on observe, [mentionne Van der Maren (1996)] c'est pour obtenir une trace (ou une inscription) stable, analysable et communicable d'un événement fugace composé de nombreux éléments* » (p.104).

Toutefois, les faits ne parlent pas d'eux-mêmes si l'on entend se détacher des positions théoriques du naturalisme qui renvoie à l'École de Chicago ou qui combine cette dernière aux différents courants positivistes (Babbie, 2001). Schutz (1967, 1970) relevait pour sa part que la réalité était socialement construite plutôt que d'être un donné directement accessible à l'observateur. Ainsi que nous l'avons déjà noté, « *Un postulat s'est fait jour, selon lequel le monde social ne peut pas s'appréhender par la seule observation empirique, mais par l'interprétation de faits qui s'exercent à la fois dans la continuité et le changement et en contexte, et qui, parce qu'ils sont en partie imprévisibles, peuvent difficilement déboucher sur l'émission de lois générales. Ce postulat implique également que la conception causale qui a fortement marqué le développement des sciences de la nature s'avère inadéquate, car, comme l'a bien mis en évidence Goldmann (1966), les sciences humaines et sociales "ne sont pas, comme les sciences physico-chimiques, l'étude d'un ensemble de faits extérieurs aux hommes, d'un monde sur lequel porte leur action. Elles sont, au contraire, l'étude de cette action elle-même, de sa structure, des aspirations qui l'animent et des changements qu'elle subit"* » (Vanhulle & Lenoir, 2005, p.33). Borg et Gall (1989), parmi bien d'autres, notent aussi l'importance d'un recours à une observation systématique qui s'appuie sur un cadre prédéfini. Comme le remarque Van der Maren (1996) qui souligne cinq paradoxes auxquels la recherche scientifique est confrontée, malgré tous les dispositifs mis en œuvre, « *on ne pourra jamais être certain, "hors de tout doute", de la correspondance entre les données d'observation et ce qui était donné à observer* » (p.105). Une définition de l'observation du genre de la suivante nous paraît en conséquence beaucoup trop restrictive par son poids positiviste : « *observer aussi fidèlement et complètement que possible les faits qu'il voit et entend dans des situations concrètes déterminées d'avance et reliées à la question centrale* » (Tremblay, 1968, p.287). Bourdieu, Passeron et Chamboredon (1968) rappellent à cet égard « *avec Bachelard que le fait scientifique est conquis, construit, constaté, c'est récuser à la fois l'empirisme qui réduit l'acte scientifique à un constat et le conventionnalisme qui lui oppose seulement le préalable de la construction* » (p.31). Dit de manière synthétique, l'observation des faits empiriques n'a de sens et de pertinence que dans la mesure où elle s'inscrit à la fois dans un processus de construction théorique et d'une nécessaire construction de la rupture par laquelle la production de l'ensemble conceptuel est elle-même interpellée et ne se substitue pas à l'analyse. Une distanciation critique s'impose en conséquence entre les moments de conceptualisation, d'observation et d'analyse, de manière à offrir des espaces de liberté permettant les réaménagements, car ni le cadre conceptuel ni l'observation empirique, indispensables cependant, ne disent la réalité.

Dans le cadre de nos recherches, au-delà de l'observation documentaire, nous recourons

⁴ Pour une rapide perspective historique des origines et de l'évolution de l'observation en recherche, voir par exemple Jaccoud et Mayer (1997).

⁵ Voir également le livre de Peretz (2002) sur l'observation sociologique et celui de Duverger (1964) qui traite largement, sur plus de deux cents pages, de l'observation documentaire, directe extensive, directe intensive et des méthodes d'interrogation.

essentiellement à l'observation directe non participante, en contexte le plus « naturel » possible, celui de la classe dans son cheminement quotidien. Nous cherchons à éviter une subjectivité forte du chercheur en faisant appel à une distanciation critique que permet l'approche dialectique, de manière à « *franchir un double écran, celui de ses propres limitations et contradictions, ensuite celui de l'incohérence des choses* » (Gurvitch, 1953, p.6), mais aussi une trop grande familiarité et adaptation au milieu qui ne permettrait plus de cerner les faits qui pourraient être porteurs de significations. Notre posture, sociologique, est d'observer « *sans proposer aux participants aucun dessein ni projet* » (Peretz, 2002, p.5), sans émettre aucun jugement ou même impression, le but étant « *de trouver une signification sociologique aux données recueillies, de les classer et de mesurer leur degré de généralité* » (p.7). Nous ne poursuivons donc, rappelons-le, aucune intention ni d'évaluation ni de formation.

L'angle sociologique que nous retenons est dès lors celui de l'observation directe des interactions, des actions collectives et des processus sociaux – c'est-à-dire les rapports sociaux⁶ – qui s'y déroulent, par le biais de la captation vidéoscopée (aujourd'hui à distance) d'activités d'enseignement, accompagnée de différents types d'entrevues, et, actuellement, par la présence prolongée sur le terrain (en classe) pour repérer certains types d'interactions spécifiques entre enseignante et élèves, centrés sur le troisième axe du programme actuel de recherche de la CRCIE et présentés en conclusion. Nous privilégions ainsi l'analyse systématique de phénomènes sociaux globaux, celui des pratiques d'enseignement, en cherchant les tensions, les contradictions, le conflit ou encore les distorsions et incohérences, en nous appuyant sur un cadre conceptuel de référence englobant et structuré.

2. Esquisse d'un itinéraire de recherche : un processus de construction d'un objet de recherche

■ Un cheminement en trois étapes principales

Trois étapes rythment le cheminement poursuivi. La première, de 1985 à 1992, a porté sur la question interdisciplinaire dans l'enseignement. Les travaux étaient alors orientés avant tout sur le recueil et le traitement du discours enseignant. La deuxième étape, de 1992 à 2001, a démarré lorsque nous avons créé en 1991 une unité de recherche qui est devenue avec le temps le Centre de Recherche sur l'Intervention Educative (CRIE). La réunion de chercheurs partageant des objectifs communs ou complémentaires a ouvert la porte à l'analyse des pratiques effectives, sans pour autant négliger le discours de la pratique. Les aspects didactiques ont été privilégiés – le traitement des savoirs et les démarches d'enseignement-apprentissage –, mais l'analyse des manuels scolaires et de leur usage en classe a aussi été systématiquement réalisée à partir de plusieurs recherches. L'adoption d'une perspective temporelle a également permis de prendre en compte l'entrevue de planification, l'actualisation en classe (à partir d'une grille d'observation au début, puis de la vidéoscopie) et l'entrevue de rétroaction.

La troisième étape, de 2001 à 2015, couvre les deux mandats de la Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Educative (CRCIE). Lors du premier mandat (2001-2008), les moyens financiers et technologiques obtenus ont permis de poursuivre les activités de recherche entreprises, de recourir systématiquement à l'analyse des pratiques d'enseignement. L'implantation d'un nouveau curriculum d'enseignement faisant appel à l'approche par compétences et à une perspective dite (socio)constructiviste a mené à la confrontation d'un triple rapport, celui des conceptions des enseignantes aux finalités retenues, celui à la pratique au curriculum et celui des savoirs homologués aux contenus enseignés.

Le même cadre conceptuel et les mêmes procédures méthodologiques ont été précisés et

⁶ En sociologie, nous distinguons entre les rapports sociaux qui sont constitutifs des êtres humains en interrelation et les relations humaines qui portent sur les modalités de communication entre ces derniers.

enrichis en vue de mieux les articuler et les stabiliser. L'obtention d'un second mandat (2008-2015) a ouvert la porte à de nouvelles questions de recherche fondées sur les résultats obtenus et, d'un point de vue technologique, à l'acquisition d'un système de captation à distance des activités d'enseignement dans trois classes du primaire, éliminant ainsi au moins un des biais suscités par la présence d'une tierce personne en classe filmant les activités s'y déroulant. Trois axes de recherche complémentaires, traités par une équipe de professeurs et d'étudiants gradués associés à la CRCIE, ont été privilégiés afin de poursuivre, d'enrichir et d'approfondir les résultats obtenus : l'interprétation du curriculum par les acteurs qui aborde les finalités de l'éducation scolaire ; l'analyse des pratiques dans leurs interactions avec les élèves ; la tension observée (Lenoir, 2006) entre les finalités d'instruction et de socialisation.

■ **Les fondements sous-jacents**

L'angle d'approche sociologique retenu (mentionné précédemment) pour observer les pratiques d'enseignement s'appuie sur des fondements issus de notre formation en sociologie de la culture et en sociologie de la connaissance. Ils imprègnent nos orientations ontologiques, épistémologiques, sociologiques, philosophiques, idéologiques et théoriques. Il s'agit d'une position progressivement constituée durant quelque quarante années, fortement marquée par différents courants de la sociologie critique. À côté de l'influence notoire de divers autres auteurs qui jalonne notre parcours réflexif, six sources théoriques principales alimentent notre réflexion dans le champ éducatif et servent d'assises à nos activités d'observation des pratiques d'enseignement : la théorie critique de Frietag ; la sociologie critique néohégélienne actuelle ; la pensée marxienne, non dogmatique et non orthodoxe, dialectique, historique et culturelle ; la « théorie critique » de l'École de Francfort ; le structuralisme génétique de Bourdieu ; le constructionisme social de Gergen (Lenoir, 2014).

■ **Le cadre conceptuel de référence**

Sous l'inspiration des six courants que nous venons de très sommairement présenter, le cadre conceptuel auquel nous recourons pour analyser les pratiques d'enseignement s'est progressivement charpenté autour de quelques concepts clefs interreliés. En amont toutefois, ces concepts s'appuient sur deux perspectives intégrées, celles de la structure curriculaire et de la multidimensionnalité de la pratique qui témoigne de la complexité de l'intervention éducative. Nous ne ferons ici que reprendre synthétiquement le cadre de référence qui guide nos recherches, l'ayant déjà présenté (Lenoir, 1993, 1996, 2009a, 2009b, 2011a, 2014 ; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002 ; Lenoir & Vanhulle, 2006).

• *Une double perspective, curriculaire et multidimensionnelle*

La première perspective est celle de la structure curriculaire. Nous retenons la conception sociohistorique nord-américaine (Kliebard, 1992) et nous l'enrichissons en dégageant sept composantes que retient tout curriculum, quelles que soient les divergences théoriques et idéologiques qui font l'objet de débats aux États-Unis depuis le début du XX^e siècle :

- 1^o quelles sont les finalités socio-éducatives poursuivies par l'enseignement et, par là, quels sont les apprentissages visés (le « pourquoi enseigner ») ?
- 2^o quels sont les objets d'enseignement, c'est-à-dire quels sont les contenus énoncés dans le curriculum qui doivent faire l'objet d'un enseignement (le « quoi enseigner ») ?
- 3^o à quels élèves s'adresse l'enseignement sur les plans psychologique, social et culturel (le « à qui enseigner ») ?
- 4^o quelles sont les modalités d'enseignement adoptées (le « comment enseigner ») ?
- 5^o à quelles ressources est-il fait appel pour assurer cet enseignement (le « avec quoi enseigner ») ?
- 6^o quels sont les éléments qui feront l'objet d'une appréciation et comment celle-ci sera-t-elle réalisée (le « quoi et comment évaluer ») ?

7° comment ces six dimensions sont-elles articulées et en quoi favorisent-elles l'atteinte des visées poursuivies et des objets d'enseignement (« quelle pertinence » ou la distanciation réflexive et critique) ?

À cette structuration curriculaire qui guide fortement l'élaboration de la grille d'analyse commune, nous ajoutons – en nous centrant sur les rapports sociaux qu'elles suscitent (Goldmann, 1966) et non sur les pôles constitutifs (élèves, enseignante, savoirs) – dix dimensions pour caractériser les pratiques d'enseignement-apprentissage en les regroupant sous trois ensembles :

- la perspective socio-éducative liée à l'évolution du système scolaire et aux réalités sociales : les dimensions contextuelles et historiques ;
- la perspective socio-éducative liée au cadre de référence de l'enseignante qui peut être externe (la dimension curriculaire) et interne (les dimensions épistémologiques, socio-affectives, morales et éthiques) ;
- la perspective opératoire qui représente l'actualisation de ce cadre de référence au sein des pratiques d'enseignement : les dimensions didactiques, psychopédagogiques, organisationnelles, médiatrices.

• *Six concepts structurants*

C'est à partir de cette double perspective, curriculaire et multidimensionnelle, que s'intègrent sept concepts structurants : d'une part, ceux de curriculum (déjà présenté), de pratique – et activité – et d'intervention éducative en tant que construit théorique découlant de l'analyse de la pratique. À ces trois concepts s'ajoutent les concepts de médiation, de situation d'enseignement-apprentissage et de dispositif.

Premièrement, sur le plan du processus d'enseignement-apprentissage, nous distinguons entre la pratique enseignante et la pratique d'enseignement. La pratique enseignante « englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves, mais aussi la pratique de travail collectif avec les collègues, la pratique d'échanges avec les parents, les pratiques de partenariat. Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle » (Altet, 2001, p.11). Pour sa part, la pratique d'enseignement renvoie à un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes – constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées – (Altet, 2002), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien (Bru & Talbot, 2001). Schutz (1987) rappelle que la notion de pratique peut être appréhendée « au sens de la conduite humaine, en tant que prévue à l'avance par son acteur, c'est-à-dire, la conduite basée sur son propre projet préconçu » (p.26). Mais c'est aussi un agir en cours d'actualisation. Cette clarification impose une analyse longitudinale qui prend en compte le processus de production de la planification anticipatrice, la conduite elle-même, explicite ou implicite actualisant le projet (le processus d'enseignement-apprentissage), ainsi que le processus réflexif d'analyse de cet agir. Quant à l'activité, nous la définissons comme l'actualisation d'une pratique circonscrite temporellement et spatialement, caractérisée, d'une part, par sa réversibilité, son indéterminisme et son arbitraire (une autonomie opératoire relative), et, d'autre part, par une intégration de ses composantes au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage.

Or, la pratique d'enseignement étant une action complexe, multidimensionnelle, nous l'approchons selon deux perspectives. D'un point de vue empirique et opérationnel, pragmatique, la pratique caractérise tout agir opérationnel dans un métier relationnel quelconque et exprime le vécu de la pratique (venir entre). Mais, c'est en tant que construit théorique que nous l'appréhendons sur le plan de la recherche en vue de saisir la pratique dans sa complexité en fonction d'un ensemble de dimensions et en nous centrant sur l'action médiatrice de l'enseignante dirigée vers le rapport d'apprentissage (Lenoir, 2009 ; Lenoir & al., 2002). Bref, nous définissons la pratique d'enseignement comme une pratique sociale spécifique et finalisée⁷

⁷ D'ordre pratico-pratique, pratique pratique au sens retenu par Bourdieu (1980), elle n'est ni posée rationnellement, même si elle est intentionnelle, ni pleinement consciente, car elle est fortement marquée par des *habitus*. L'illusion dans l'analyse des pratiques d'enseignement serait de penser qu'il est possible de dégager les éléments caractéristiques d'une pratique en la

qui implique un ensemble d'actions posées par une enseignante en interaction avec des sujets en situation d'apprentissage, c'est-à-dire des activités symboliques opératoires (des activités d'enseignement-apprentissage) agissant en tant que médiations dans un processus d'objectivation (le processus d'apprentissage) qui s'établit entre le sujet apprenant et des objets de savoir et qui requiert la mise en œuvre de processus médiateurs.

Deuxièmement, le concept de médiation est central et a déjà été longuement traité (Lenoir, 1993, 1996, 2009, 2014 ; Lenoir & *al.*, 2002). Traiter de médiation, c'est considérer que le savoir résulte d'un rapport social dialectique, est une production humaine socialement déterminée qui requiert un processus cognitif d'objectivation : de constitution du sujet engagé dans un rapport social ; de constitution de la réalité objectivée (produite, structurée, reconnue comme sienne par le sujet). C'est reconnaître également que tout rapport au savoir requiert une rupture par rapport au segment du réel considéré ou, dit autrement, un processus de décentration, de mise à distance critique et objectivée par rapport à l'objet étudié, ce qui requiert précisément le recours à des processus médiateurs qui puissent surmonter cette rupture nécessaire afin d'éviter le piège de la réification.

Nous concevons alors l'existence, au sein du rapport d'enseignement-apprentissage, de deux processus médiateurs ou rapports d'objectivation en interaction : la médiation interne, intrinsèque, est celle par laquelle l'élève établit un rapport d'objectivation avec les objets de savoir en recourant à des processus cognitifs médiateurs (un processus de construction du savoir par le sujet), ce que nous appelons des démarches d'enseignement-apprentissage ; la médiation externe, extrinsèque, de type pédagogicodidactique, renvoie à l'intervention éducative de l'enseignante. Celle-ci relève d'une action extérieure nécessaire émanant de l'enseignante et constitue un moyen (médium) d'intervention. Cette médiation seconde « *porte sur le système de régulation objectif* » (Lenoir, 1993, p.81), c'est-à-dire sur la médiation intrinsèque au processus d'objectivation, celle mise en œuvre par l'élève.

Troisièmement, le concept de situation d'enseignement-apprentissage se situe au cœur de l'activité au sein de laquelle se rencontre la double médiation (élèves et enseignante). Par situation, nous entendons sur le plan plus opératoire cet espace de rencontre entre la médiation externe, relevant de l'intervention pédagogicodidactique de l'enseignante, et la médiation cognitive exercée par l'élève et sur laquelle la première porte. Cette rencontre, que nous qualifions d'existentielle au point de départ en nous référant à la pensée de Freire se réalise dans un espace à la fois physique, significatif, temporel, transitionnel, transactionnel, contextualisé et représentationnel (Lenoir, 2014).

Si une situation d'enseignement-apprentissage se caractérise en premier lieu par son interactivité, elle engage tous les acteurs participants (Grossen, Liengme-Bessire & Perret-Clermont, 1997). Ces acteurs s'insèrent dans un processus de coconstruction et de co-interprétation de significations au regard de la tâche et de la situation. Une situation d'enseignement-apprentissage constitue, en tant que situation d'interaction, « *un ensemble de pratiques sociales et institutionnelles qui engagent les acteurs dans quatre types d'activités différents* » (p.224) :

- une activité de construction de sens qui repose sur une triple perspective, épistémique (rapport au savoir), psychologique (rapport au sujet) et sociologique (rapport au social) ;
- une activité de construction du rapport social qui renvoie à l'interprétation et à l'actualisation des différents rôles au sein de la situation ;
- une activité de construction d'images identitaires qui s'expriment et se modifient au cours de l'activité interactive ;
- une activité cognitive qui est rendue possible par l'usage de dispositifs.

soumettant aux influences tout aussi illusoires de la rationalité de l'action wébérienne : voir Lenoir et Vanhulle (2006). Si la pratique d'enseignement peut être délibérée, intentionnelle, finalisée, elle ne peut toutefois être réduite à la conformité des « *règles logiques d'élaboration des savoirs, mais [elle] se déploie de manière plutôt aléatoire (ou hasardeuse) au travers des déterminismes multiples et hétérogènes du monde réel* » (Bronckart, 2001, p.134).

Finalement, la rencontre de la double médiation constitutive du rapport d'enseignement-apprentissage n'est concrétisée que par l'existence de dispositifs de formation de divers ordres mis en œuvre au sein d'une situation. La notion de dispositif renvoie à l'introduction d'un cadre d'action régulateur du processus d'apprentissage, de moyens mis en œuvre en vue d'atteindre les finalités poursuivies. Les dispositifs sont conçus pour le sujet apprenant et dirigés vers lui : Ce sont des objets complexes « *qui demande[nt] à l'apprenant de se situer dans une logique appropriative, qui permettra à ce dernier de construire ses règles d'action, de mobiliser ses capacités d'autodirection* » (Paquelin, nd). Ces moyens ont fonction de régulation, de support, de guide, d'ouverture, visant à favoriser la mise en œuvre de la médiation cognitive. Leur utilisation demeure aléatoire, liée à l'interprétation qui en est faite tant par les enseignantes que par les élèves. Nous distinguons deux types de dispositifs.

Les dispositifs instrumentaux,

- *d'ordre pédagogique* concernent l'ensemble des moyens généraux utilisés tant par l'enseignante que par les élèves sans lien direct de nécessité avec les objets de savoir traités et auxquels ils peuvent recourir en diverses circonstances. Tel est par exemple le cas du tableau, du rétroprojecteur ou encore du cahier ;
- *d'ordre didactique* sont directement associés aux objets de savoir disciplinaire. Norman (1994) les qualifie d'artefacts cognitifs : « *un artefact cognitif est un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle* » (p.16). Ces artefacts – par exemple la carte géographique en géographie, le document historique en histoire, le texte littéraire en français, mais aussi le compas en mathématiques, l'éprouvette en chimie ou le thermomètre en physique – ont cette caractéristique d'être liés spécifiquement à une ou à des disciplines scolaires d'un même champ.

Pour leur part, les dispositifs procéduraux sont fondamentalement relationnels. Nous distinguons alors entre les facilitateurs et les dispositifs didactiques :

- *par facilitateur*, nous entendons tout dispositif procédural de type pédagogique, socio-affectif et organisationnel – stratégies d'enseignement, techniques, méthodes pédagogiques, aménagement spatial, relations affectives, etc. – indépendant des contenus disciplinaires eux-mêmes et de leur exploitation sur le plan didactique, qui est jugé devoir favoriser positivement les conditions d'apprentissage (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon & Chard, 2001) ;
- *les dispositifs didactiques* renvoient pour leur part aux modalités de traitement des savoirs mis en œuvre par l'enseignante en vue de susciter, de soutenir et de guider les processus d'apprentissage (la médiation cognitive). Ils peuvent être de type constructif (conceptuel) en portant sur les processus de production conceptuelle en lien avec les démarches d'apprentissage, ou régulateurs (les démarches) en portant sur les processus cognitifs médiateurs mis en œuvre par les élèves dans leur opérationnalisation du rapport d'objectivation qu'ils établissent aux objets de savoir en vue de la production de la réalité naturelle, humaine et sociale, de son expression et de sa mise en relation avec cette réalité construite.

Nous introduisons une autre distinction au niveau des dispositifs procéduraux entre les démarches de sens commun et les démarches à caractère scientifique.

Les démarches de sens commun s'acquièrent au gré des circonstances de la vie quotidienne. Elles renvoient à l'univers de sens commun, sont naturalisées, spontanées, recourent aux connaissances, visent la connaissance pratique et sont fondées sur les us et coutumes, l'expérience, les préjugés, l'habitus, les convictions, etc. Elles relèvent de la connaissance « commune » qui fonctionne selon des schèmes opératoires implicites, discontinus ou ambigus, selon des modalités de détermination empirique qui relèvent de l'intuition, de la seule sensation ou perception et qui n'exercent pas de contrôle critique sur sa production et sur son utilisation des procédures mises en œuvre – naturalisation – (Gueorguieva, 2004). Nous les rapprochons du modèle opératif et des concepts pragmatiques de Pastré (2006, 2008) et spontanés de Vygotsky (Rieber & Carton, 1987), ou encore des notions de routines, de compétences

incorporées, sinon d'*habitus*. Ces démarches de sens commun ne peuvent être ignorées, ainsi que le souligne Bourdieu (1980) qui montre combien les pratiques peuvent être « pratiques » parce que considérées efficaces et économes en temps et en énergie par leurs utilisateurs.

Les démarches à caractère scientifique, qui doivent faire l'objet d'apprentissages systématisés et formalisés, sont pour leur part en lien direct avec les savoirs disciplinaires. Elles recourent à un processus d'objectivation à caractère scientifique de production de savoirs. Il s'agit des modalités opératoires, portées par la médiation externe, mises en œuvre par l'enseignante pour favoriser le rapport que l'élève établit avec les objets disciplinaires de savoir (médiation cognitive interne) en vue de la production de la réalité naturelle, humaine et sociale, de l'expression de cette réalité et de la mise en relation avec la réalité construite. Nous identifions alors les démarches de conceptualisation, de résolution de problèmes, expérimentale, communicationnelle, de conception, de réalisation (Lenoir, 2009a, 2010a).

■ Les procédures méthodologiques

Comment ce cadre conceptuel de référence est-il opérationnalisé sur le plan méthodologique ? Nous ne retiendrons ici que les procédures relatives à l'observation des pratiques d'enseignement elles-mêmes, n'abordant pas ainsi ni les analyses documentaires (du curriculum, de la documentation gouvernementale, de vulgarisation ou scientifique), ni celles des dispositifs instrumentaux (manuels, cahiers d'exercices, etc.), ni celles concernant les parents et les élèves qu'englobe le programme de recherche actuel de la CRCIE (figure 1)⁸.

Figure 1 - Le dispositif de recueil des données

⁸ Pour un développement détaillé des procédures méthodologiques, se référer à Lenoir et Esquivel, à paraître chez Groupéditions Éditeurs.

L'analyse des pratiques d'enseignement observées directement et indirectement s'inscrit dans un processus qui fait appel aux méthodes mixtes, c'est-à-dire au croisement et à la complémentarité enrichissante des méthodes qualitatives et quantitatives (Tashakkori & Teddlie, 2003). L'usage de méthodes mixtes nous paraît d'autant plus approprié pour analyser les pratiques d'enseignement que celles-ci détiennent, ainsi que nous venons de le rappeler, des caractéristiques multiples et hautement complexes. Afin de tenir compte de ces caractéristiques, nous recourons, en nous inscrivant sur un axe temporel, à différents dispositifs complémentaires de recueil des données empiriques sur les pratiques d'enseignement, avec la participation d'échantillons de convenance constitués d'enseignantes acceptant de participer bénévolement à la recherche. La seule demande spécifique que nous adressons à chacune d'elles est que les activités qui seront filmées soient de nouvelles activités d'enseignement-apprentissage (et non, par exemple, des activités centrées sur de l'exercisation, le renforcement ou la récapitulation évaluative) dans l'une des disciplines scolaires suivantes : français, mathématiques, univers social (sciences humaines et sociales) ou sciences et technologies. Parmi les professeurs associés à la CRCIE se trouve un didacticien couvrant une de ces disciplines. Nous adaptons donc les moments de captation à la planification de chaque enseignante et nous filmons la totalité de l'activité.

Étant donné la clarification notionnelle de la pratique apportée par Schutz (1987) et présentée précédemment, nous l'approchons d'un point de vue longitudinal :

- *la phase préactive*, d'anticipation, porte sur l'intention initiale de l'action et la planification de l'activité, saisies avant l'action en tant que projet (des « motifs-en-vue-de »). Il s'agit d'une protension qui est une « *anticipation préperceptive, [un] rapport au futur qui n'en est pas un, un futur qui est quasi présent* » (Bourdieu, 1994, p.155), du fait que cette protension découle d'un *habitus* et contient déjà la certitude des opérations à venir ;
- *la phase interactive*, d'effectuation en classe où l'intention d'action s'actualise en tant que manifestée dans l'action elle-même (l'agir tel qu'observé), ce qui implique de dégager la configuration de l'activité, la structuration du cheminement réalisé (sa séquentialisation) ;
- *la phase postactive*, de rétroaction, celle de l'interprétation du plan, de l'acte posé et des intentions considérées *post hoc* se caractérise par une légitimation qui conduit à l'expression d'une argumentation justificatrice (les « motifs-parce-que ») (Lenoir & Vanhulle, 2006). Rétrospective, l'interprétation de l'action terminée est le « *résultat d'une réflexion a posteriori liée à l'effort d'objectivation* » (Friedrich, 2001, p.103).

De notre point de vue, la pratique d'enseignement dépasse donc en amont et en aval « *l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent dans ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage* » (Talbot, 2005, p.35). Nous précisons aussi, en fonction de la définition du concept de pratique précédemment établie, que nous appréhendons la pratique d'enseignement comme un rapport d'objectivation médiatisé symboliquement à travers le discours et les actions des enseignantes durant les activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre. L'analyse des données découlant de ces trois phases interreliées a l'avantage de permettre une prise en compte à la fois longitudinale et comparative de la pratique approchée à partir du discours et de l'agir.

Sur le plan des outils d'observation, des entrevues de planification semi-dirigées, d'une durée de quarante-cinq minutes, enregistrées avec les enseignantes au cours desquelles ils relatent à voix haute la planification d'une activité d'enseignement-apprentissage, sont réalisées à partir d'un questionnaire d'entrevue. Des observations directes des pratiques d'enseignement annoncées sont réalisées le lendemain en recourant à la vidéoscopie. L'observation directe des pratiques effectives d'enseignement est réalisée actuellement dans quatre classes du primaire, dans trois par l'entremise d'un système de captation à distance, dans la quatrième de manière traditionnelle par une assistante munie d'une caméra. Un protocole respectant les règles de déontologie est appliqué et le déclenchement comme la fin de la captation sont sous le contrôle de l'enseignante. À la suite de la vidéoscopie de l'activité, une brève entrevue de rétroaction par téléphone (ou de manière présenteielle) est menée avec l'enseignante au cours de laquelle il lui est demandé de réagir par rapport à l'activité qui vient d'avoir lieu, au contenu enseigné, à son déroulement, et par rapport à la planification qu'elle avait annoncée. De plus, des entrevues que l'on nomme

« d'autoconfrontation » consistent en la venue au laboratoire de la CRCIE des enseignantes qui viennent visionner la vidéoscopie de leurs activités, y réagir et la commenter, en fonction d'une grille d'analyse, en présence d'une assistante de recherche.

À côté de ces trois dispositifs qui sont mis en œuvre séquentiellement, des entrevues sont menées tout au long de la recherche, les unes, générales au début, les autres, d'approfondissement ou d'explicitation relatives à des aspects spécifiques établis par les objectifs de la recherche ou ressortant des analyses des données, par la suite. S'ajoutent des *focus groups* portant eux aussi sur des aspects spécifiques (par exemple, l'interdisciplinarité, l'approche par projet, le travail d'équipe, le traitement de savoirs). Ces dispositifs ont pour raison d'être d'éclairer la compréhension des chercheurs vis-à-vis du processus d'enseignement en leur permettant de mieux cerner différentes conceptions des enseignantes. Toutes les entrevues sont enregistrées, puis transcrites à partir du logiciel Dragon Dictate selon le protocole établi de manière à pouvoir être traitées.

Quant au traitement des données, celui-ci est réalisé séparément dans un premier temps en recourant à des méthodes mixtes, avant de croiser les résultats obtenus dans un deuxième temps. Il importe de rappeler ici que toutes les analyses reposent sur une seule *Grille d'opérationnalisation du cadre conceptuel* concernant les entrevues de planification et de rétroaction, l'analyse des vidéoscopies, ainsi que les autres dispositifs de recueil des données (*focus groups*, entrevues, questionnaires) à partir des différentes dimensions identifiées pour caractériser une pratique d'enseignement et englobant les cinq premières composantes d'une structure curriculaire.

Nous recourons à l'analyse de contenu de Bardin (1996) pour traiter les diverses entrevues (phase de pré-analyse ; phase d'exploitation du contenu textuel incluant le codage et la catégorisation ; phase de traitement des résultats, inférence et interprétation). L'analyse des vidéoscopies des activités d'enseignement-apprentissage est réalisée à partir du logiciel StudioCode (sur Macintosh) et suit un protocole classique de découpage en unités de sens, de codification et de catégorisation de l'activité d'enseignement-apprentissage en fonction des dimensions suivantes de la grille d'analyse :

- la répartition du temps de parole (et sa cible) entre l'enseignante et les élèves ;
- la dimension pédagogique de l'intervention de l'enseignante qui peut être organisationnelle, relationnelles, socio-psycho-affective, disciplinaire ;
- la dimension didactique de l'intervention de l'enseignante portant sur les contenus traités, les dispositifs instrumentaux et les dispositifs procéduraux ;
- la configuration du cheminement de l'activité avec la contextualisation interactionnelle et la séquentialisation des actes et discours de l'enseignante ;
- Les questions formulées par l'enseignante.

Les professeurs associés à la CRCIE vont par ailleurs exploiter les données en fonction de grilles d'analyse élaborées en tenant compte de leur expertise spécifique. Enfin, signalons que le logiciel StudioCode permet une quantification des données traitées (par exemple sous forme d'histogrammes ou de *timeline*), ce qui constitue une aide précieuse pour l'établissement de synthèses, particulièrement sur le plan comparatif.

En plus d'inviter les enseignantes de réagir à la vidéoscopie de leurs activités par l'entremise d'entrevues d'autoconfrontation, nous présentons, lors de rencontres communes des enseignantes participantes qui ont lieu quatre à cinq fois l'an, les résultats des analyses de données réalisées. Ces débats, hautement appréciés, permettent de respecter le point de vue des enseignantes et d'en tenir compte, de manière à mieux saisir la logique de leurs actions et de cerner leur rapport pratique à la pratique en évitant d'imposer un cadre d'analyse *a priori*, ce qui est à la source d'espaces de liberté et de (re)mises en question par les chercheurs de leurs analyses et interprétations, tout en ayant un cadre conceptuel de référence fort.

Conclusion

Observer les pratiques d'enseignement dans une perspective sociologique critique sous-tendue par une démarche dialectique nous a conduit à concevoir un cadre conceptuel de référence s'appuyant sur la conception nord-américaine du curriculum et sur la multidimensionnalité de la pratique, en nous centrant plus particulièrement sur les dimensions curriculaires, contextuelles, épistémologiques, didactiques, psychopédagogiques, organisationnelles, socio-affectives et médiatrices. L'armature conceptuelle est organisée autour du construit d'intervention éducative et avec comme concepts centraux ceux de situation et de médiation. Le cœur de l'opérationnalisation de cette structure conceptuelle conduit à une confrontation, sur le plan des procédures méthodologiques, entre le discours projectif, anticipateur (entrevue de planification), le discours légitimant (entrevue de rétroaction) et la pratique effective analysée par les chercheurs et par les praticiens dans une perspective temporelle.

Nous adoptons ainsi la conception mise en avant par de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974) qui définissent le processus de recherche scientifique comme « *une activité méthodologique qui résulte de la tension dynamique entre quatre pôles orienteurs de la recherche* » (p.11) :

- le *pôle épistémologique* renvoie à l'exigence de pertinence et assure une fonction « *de vigilance critique sur les modes de production et de validation des connaissances* » (de Bruyne, 1988, p.12), ainsi que de maintien de l'objectivation scientifique ;
- le *pôle théorique* renvoie à l'exigence de la conceptualisation et concerne « *deux aspects indissociables, un aspect conceptuel d'explication du sens sur le plan sémantique et un aspect propositionnel de formulation cohérente sur le plan logique* » (p.12) ;
- le *pôle morphologique* renvoie à l'exigence de cohérence et « *énonce les règles de structuration, de formation de l'objet scientifique, lui impose une certaine figure, un certain ordre entre ses éléments* » (de Bruyne & al., 1974, p.35) ;
- le *pôle technique* renvoie à l'exigence de testabilité et « *contrôle le recueil des données, s'efforce de les constater pour pouvoir les confronter à la théorie qui les a suscitées* » (p.35). C'est le pôle technique qui renvoie aux méthodes de recueil et de traitement des données.

Ces quatre pôles sont inséparables sur le plan scientifique : « *ils constituent un espace méthodologique à l'intérieur duquel diverses voies peuvent être suivies* » (de Bruyne, 1988, p.11-13). Ce sont les instances qui structurent le champ de la recherche et qui, en vertu de leurs interactions mutuelles et de leurs exigences internes, le rendent productif. Le pôle technique, qui renvoie aux méthodes de recueil et de traitement des données, ne peut donc, dans la perspective que nous adoptons, être considéré indépendamment des trois autres pôles d'une démarche méthodologique. C'est en fonction de cette logique que ce texte a été produit.

Comme les résultats de nos observations des pratiques d'enseignement ont mis de plus en plus en exergue l'existence d'une tension entre les missions d'instruction et de socialisation chez les enseignantes du primaire qui participent à nos recherches, nous orientons nos activités de recherche vers le troisième axe du programme de recherche de la CRCIE, sans toutefois abandonner les deux premiers. Par le biais toujours de la vidéoscopie des activités d'apprentissage, d'entrevues individuelles et de *focus groups*, mais aussi par l'observation non participante en classe (*field work*) qui requiert une présence régulière dans les classes, nous visons à comprendre les significations accordées par les enseignantes à ces deux missions. Sur la base de recensions d'écrits, de résultats antérieurs et de travaux exploratoires, nous élaborons un cadre conceptuel de référence ayant pour pivot central la notion de finalités de l'enseignement primaire (Lenoir, 2009) et qui se décline autour des notions d'instruction et de socialisation. Parce que les enseignantes évoquent et invoquent, tout autant de manière récurrente, comme visées éducatives prioritaires à leurs yeux, le développement chez leurs élèves de l'estime de soi, de l'autonomie et de la responsabilité, au lieu de mentionner par exemple l'acquisition des savoirs prescrits par le curriculum, nous nous penchons également sur la signification qui leur est octroyée et, par là, sur la notion de reconnaissance. Nous privilégions dès lors les dimensions relatives à la morale, à l'éthique et aux finalités, en questionnant tout

particulièrement la fonction octroyée aux facilitateurs, et nous revisitons ainsi les rapports médiateurs sous l'angle des interrelations sociales entre l'enseignante et ses élèves.

Bibliographie

AKTOUF O. (1987), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations (une introduction à la démarche classique et une critique)*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

ALTET M. (2001), *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la Recherche, MSU – DS7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes*, Nantes, Université de Nantes.

ALTET M. (2002), « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n°138, p.85-93.

BABBIE E. (2001), *The practice of social research*, Belmont, CA, Wadsworth Publishing (9^e édition) (1^{re} édition 1975).

BARDIN L. (1996), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, (8^e édition).

BORG W.R. & GALL M.-D. (1989), *Educational research. An introduction*, New York, NY, Longman, (5^e édition) (1^{re} édition 1963).

BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de minuit.

BOURDIEU P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C. & PASSERON J.-C. (1968), *Le métier de sociologue*, Lille et Paris, Mouton/Bordas.

BRONCKART J.-P. (2001), « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, p.133-154.

BRU M. & TALBOT L. (2001), « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°5, p.9-33.

DE BRUYNE P. (1988), *Politique de la connaissance. Analyse des enjeux et décisions*, Bruxelles, De Boeck Université.

DE BRUYNE P., HERMAN J. & DE SCHOUTHEETE M. (1974), *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*, Paris, Presses universitaires de France.

DUVERGER M. (1964), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Presses universitaires de France (4^e édition) (1^{re} édition 1959).

FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

FRIEDRICH J. (2001), « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, p.93-112.

GAUTHIER B. (dir.) (1984), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses universitaires du Québec.

GERSTEN R., BAKER S., PUGACH M., SCANLON D. & CHARD D. (2001), « Contemporary research on special education teaching », *Handbook of research on teaching*, V. Richardson (dir.), Washington, DC, American Educational Research Association, p.695-722.

GOLDMANN L. (1966), *Sciences humaines et philosophie*, suivi de *Structuralisme génétique et création littéraire*, Paris, Gonthier.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997), *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001), *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.

GROSSEN M., LIENGME-BESSIRE M.-J. & PERRET-CLERMONT A.-N. (1997), « Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives », *Pratiques sociales et médiations symboliques*, M. Grossen & B. Py (dir.), Berne, Peter Lang, p.221-247.

GUEORGUIEVA V. (2004), *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*, Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.

GURVITCH G. (1953), « L'hyperempirisme dialectique, ses applications en sociologie », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°XV, p.3-33.

JACCOUD M. & MAYER R. (1997), « L'observation en situation et la recherche qualitative », *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayes & A.P. Pires (dir.), Montréal, Gaëtan Morin, p.211-249.

KLIEBARD H.M. (1992), *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*, New York, NY, Routledge.

LENOIR Y. (1993), « Entre Descartes et Hegel : De quels sens peut-il être question en didactique ? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique », *Sens des didactiques et didactique du sens*, P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, p.29-99.

LENOIR Y. (1996), « Médiation cognitive et médiation didactique », *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, C. Raïsky & M. Caillot (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, p.223-251.

LENOIR Y. (2006), « Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire », *Raisons Éducatives*, n°10, p.119-141.

LENOIR Y. (2009), « L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement », *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 12, n°1, p.9-29.

LENOIR Y. (2011), « Fondements épistémologiques et cadre de référence des travaux de recherche de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative », *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, C. Day & C. Laneve (dir.), Brescia, Editrice La Scuola, p.59-82.

LENOIR Y. (2014), *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*, Longueuil, Groupéditions Éditeurs.

LENOIR Y. & ESQUIVEL R. (dir.) (à paraître), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales*, Longueuil, Groupéditions Éditeurs.

LENOIR Y. & TUPIN F. (dir.) (2012), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, Québec, Presses de l'Université Laval.

LENOIR Y. & VANHULLE S. (2006), « Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement », *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.193-245.

NORMAN D. (1994), « Les artefacts cognitifs », *Les objets dans l'action*, B. Conein, N. Dodier & L. Thévenot (dir.), Paris, Éditions de l'EHESS, p.15-34.

PAQUELIN D. (nd), *Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant*, Bordeaux, Université de Bordeaux.
<http://membres.lycos.fr/autograf/Dispositif3.htm>

PASTRÉ P. (2008), « Apprentissage et activité », *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octarès Éditions, p.53-79.

PERETZ H. (2002), *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La Découverte.

PY B. & GROSSEN M. (1997), « Interactions, médiations et pratiques sociales », *Pratiques sociales et médiations symboliques*, M. Grossen & B. Py (dir.), Berne, Peter Lang, p.1-21.

RIEBER R.W. & CARTON A.S. (1987), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1 - Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*, New York, NY, Plenum Press (Traduction par N. Minick).

SCHUTZ A. (1967), *The phenomenology of the social world*, Evanston, IL, Northwestern University Press.

SCHUTZ A. (1987), *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck (Traduction par A. Noschis-Gilliéron).

TALBOT L. (2005), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Ramonville Saint-Ange, Éditions Éres.

TASHAKKORI A. & TEDDLIE C. (dir.) (2003), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

TREMBLAY A. (1968), *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*, Montréal, Mc Graw Hill.

TROGNON A. (1987), « Produire des données », *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat & A. Trognon (dir.), Paris, Dunod, p.1-10.

VAN DER MAREN J.-M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal-Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université, (2^e édition) (1^{re} édition 1995).

VANHULLE S. & LENOIR Y. (2005), *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*, Sherbrooke, Éditions du CRP.