

## AVANT-PROPOS

### LA PRÉPARATION DE L'HDR COMME « TRAJET »

*Dans le cadre de la préparation de mon HDR, j'ai répondu favorablement à l'invitation de Christiane Etévé, qui en tant que Rédacteur en Chef de la revue « Perspectives documentaires en éducation », de rédiger mon itinéraire de recherche. La rédaction de cet écrit (RB4I)<sup>1</sup> a assumé une fonction non négligeable dans la préparation. En effet, il en a constitué une sorte de première étape en rendant tangible le projet et en accompagnant une première stabilisation (après environ un an de travail) qui apparaît aujourd'hui assez éloignée de la version actuelle (qui a requis deux années complémentaires) dans la mesure où elle ne concerne guère plus que la première des trois parties de ce mémoire. Par exemple la notion « d'exercice professionnel » qui en constitue une sorte d'aboutissement a aujourd'hui disparu (elle n'apparaît d'ailleurs pratiquement plus dans ce mémoire) dans la mesure où elle n'a correspondu qu'à une phase de la genèse de l'objet « développement professionnel de l'enseignant ».*

*Ce texte situe toutefois mon « trajet de recherche » en faisant apparaître, de manière peut-être plus nette que la note de synthèse, les différentes composantes de cet itinéraire : des recherches bien sûr, mais aussi des rencontres, des lectures, des prises de responsabilités, l'ouverture de nouveaux cours, des propositions, des opportunités, etc. Son second intérêt me paraît se situer dans la mise en perspective qu'il offre à la note de synthèse car il fait clairement apparaître le « trajet » qu'a constitué la préparation de l'HDR. Au démarrage, j'étais persuadé qu'elle avait pour fonction première de « rendre compte » d'un « trajet » et, d'ailleurs, la première étape de ce travail s'avérait particulièrement « auto-référencée » en ce sens que j'avais cherché à « organiser » mes différents travaux et à mettre au jour une dynamique structurante. Or, une fois repérée, cette dynamique est devenue une sorte « d'éperon »<sup>2</sup> qui me forçait à aller de l'avant, à compléter un travail dont elle avait exposé crûment et en pleine lumière les différentes limites. Il a été nécessaire d'élaborer de nouveaux dispositifs d'enquête et d'être assidûment présent sur le terrain, il a fallu surtout lire énormément (la trentaine de pages que comporte la bibliographie en constitue un indicateur) lire pour stabiliser un cadre théorique émergent, lire pour le positionner par rapport à la production scientifique existante, lire pour affiner les dispositifs d'enquête et les modes d'analyse. Parallèlement, il a fallu aussi beaucoup écrire, écrire pour l'HDR bien sûr, écrire pour continuer de publier, mais peut-être tout simplement écrire pour m'aider à penser. Je pourrai certainement convoquer Wallon pour rendre compte de ce « trajet » qu'a constituée l'HDR pour ma « personnalité » de chercheur, entre le passage d'une phase « centripète » (celle du démarrage) à une phase « centrifuge » (celle du bouclage). Ce trajet a duré trois ans mais laisse aujourd'hui entrevoir un chercheur plus « ouvert » vis-à-vis de la communauté et de la production scientifiques (peut-être du champ social en général). Bref, et en guise de clin d'œil à l'intitulé de ce mémoire, je dirai que j'ai clairement pu, en cette occasion, « apprendre en travaillant ».*

---

<sup>1</sup> Cela correspond au code de la publication (RB4I : Référence Bibliographique, année 2004, rang I) dont le récapitulatif figure en première partie de la bibliographie de ce mémoire.

<sup>2</sup> Il convient de souligner à ce propos la contribution de l'accompagnement de Marc Bru qui ne se bornait pas à préserver un regard extérieur et à rappeler le degré d'exigence mais qui « participait » à l'élaboration du projet par des conseils, des suggestions assidues de lectures et des controverses théoriques. Je voudrais associer à ces remerciements Michel Sonntag qui m'a soutenu durant toute la préparation. Ses remarques (à propos de l'avant-dernière version) m'ont été des plus précieuses.

## INTRODUCTION

# TRAVAIL DE RECHERCHE SUR LE TRAVAIL ENSEIGNANT

Démarrer une note de synthèse des travaux en vue de l'habilitation à diriger des recherches revient à renier Antonio Machado et son (trop) fameux « *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar* »<sup>3</sup>. Pour nous, ces vers avaient quelque chose de fondateur sans que cela ait la moindre chose à voir (mais sait-on jamais ?) avec le fait que l'Université de Toulouse II le Mirail soit sise sur les allées Antonio Machado. Ces vers, en fait, occupaient une place privilégiée dans notre thèse en ce sens qu'ils rendaient compte de la démarche de recherche en sciences de l'éducation telle que nous la percevions à ce moment là. Il n'y avait aucune voie tracée, aucun chemin balisé à emprunter. Il fallait tout inventer et se construire comme chercheur en construisant sa recherche. Cette logique de « one self research-man » peut paraître bien radicale et elle sera largement remise en cause tout au long de ce document ; nous percevions, en fait, ce chemin à tracer comme une condamnation inhérente à l'initiation du chercheur. Par conséquent, et à force de se construire en « contre » notre trajectoire de thèse a parfois revêtu les figures erratiques de celle d'une bille de flipper et cette insuffisance dans le « construire avec » éclaire différemment cette production qui a certainement trop pris au pied de la lettre les vers d'Antonio Machado.

Il est intéressant de constater que ce reniement du poète espagnol est double. Il concerne d'abord la démarche de recherche en sciences de l'éducation et nous aurons tout le loisir de l'explicitier tout au long de ce mémoire. Il concerne ensuite et surtout le principe même de cet exercice. S'il n'y avait pas de chemin (« *Caminante, no hay camino, sino estelas en el mar* »<sup>4</sup>), cet exercice serait vain et illusoire. En acceptant les règles de ce travail, nous acceptons de fait de rendre compte de l'existence d'une voie que nous aurions tracée.

Nous allons, pour ce faire, procéder à une reconstruction de cet itinéraire, entreprise fortement marquée par une ambivalence que nous déclinons en dix points dans le premier paragraphe. Cette introduction s'attachera ensuite à présenter le document, à fournir d'abord au lecteur quelques clés de lecture à partir des aspects formels de ce mémoire et à baliser ensuite l'itinéraire en trois étapes chronologiques. Nous nous appuyons pour ce faire sur la « métaphore du bâtisseur ». L'évolution entre « le marcheur de la thèse » et le « bâtisseur de l'HDR » constitue déjà la marque d'un « déplacement » et, certainement, un premier niveau de lecture de cet itinéraire de recherche.

---

<sup>3</sup> Marcheur, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant

<sup>4</sup> Marcheur, il n'y a pas de chemin, mais des sillages dans la mer

## 1 – UN TRAVAIL MARQUÉ PAR L'AMBIVALENCE

Les notes de synthèse démarrent le plus souvent par une réflexion sur cet exercice. Peyronie (2000) justifie cet état de fait par la relative nouveauté du dispositif HDR et recense un certain nombre de réflexions à propos de la note de synthèse. Cette recension et la touche personnelle de Peyronie montrent bien que cet exercice peut prendre des formes relativement diversifiées mais qu'il respecte scrupuleusement des normes qui présentent la spécificité d'être peu explicites. Nous retiendrons, de cette analyse, l'ambivalence qui caractérise cet exercice et nous nous attacherons à la développer en nous appuyant, bien sûr, sur notre expérience de ce travail, c'est-à-dire en récusant toute velléité de généralisation automatique.

### 1.1 - METTRE EN FORME L'INFORMEL

La première gageure de cette entreprise est d'aboutir à un itinéraire structuré. Les étapes qui le composent vont donc s'agencer de manière rigoureuse et leurs enchaînements ne pourront être régis que par des choix argumentés et rationnels. « L'homo rationalis » est la figure qu'il est convenu de mettre en avant lorsqu'on a la prétention de construire sa place au sein de la communauté scientifique. Pourtant, lorsque nous avons vécu cet itinéraire au quotidien, nous avons eu souvent le sentiment d'être emporté par des logiques non maîtrisées, des temporalités inflexibles, des opportunités ou des occasions manquées. Bien sûr, nous nous sommes efforcé de préserver un certain nombre de principes (déontologiques en particulier), bien sûr, nous avons aussi décidé, choisi, privilégié ou écarté des projets ou des propositions. Il n'empêche que la cohérence des étapes que nous présenterons nous apparaissait bien moins lisible au quotidien. Sans souscrire, bien au contraire, à un itinéraire établi sur la base d'une rationalité triomphante, nous dirons toutefois que nos actions de chercheur nous paraissaient certainement beaucoup plus désordonnées qu'elles ne l'étaient effectivement. La forme que nous avons donnée à notre itinéraire s'est nourrie d'une forte dose d'informalité, c'est un fait. Des lignes de force nous sont apparues et elles nous ont permis de structurer cette forme. Il est en revanche difficile de trancher pour savoir si ces lignes pré-existaient et si nous nous sommes simplement borné à les mettre au jour, ou, si, à l'inverse, c'est en nous livrant à cet exercice que nous les avons fabriquées. Il reste difficile de se défaire de « l'ombre du marcheur » qui semble planer sur notre réflexion.

### 1.2 – SE FORMER EN PLAIDANT

Les différentes formes d'analyse qui ont été mobilisées pour ce travail ont permis une prise de recul, une distanciation, bref une réflexivité par rapport à notre expérience qui en font indéniablement un acte formateur. Tout ce que nous avons pu écrire sur l'analyse des pratiques ou sur l'écriture comme vecteur de formation trouve dans ce mémoire une illustration de premier choix. En rédigeant cette note de synthèse, nous avons appris : nous avons mis le doigt sur des limites de certains de nos travaux, nous avons précisé nos prises de positions épistémologiques, nous avons affiné et stabilisé nos

propositions théoriques ou méthodologiques, nous les avons confrontées et positionnées par rapport à la production scientifique existante, etc. Bref, la note de synthèse est aux antipodes d'une forme évoluée du copier / coller que nous envisagions au départ de l'aventure pour mieux nous inciter à la démarrer. Il s'agit d'un texte scientifique au sens fort du terme qui ne se borne pas à capitaliser mais qui prolonge et propose du « nouveau ». A notre sens, c'est d'ailleurs dans ce « nouveau » que réside son principal intérêt (et l'attestation de nos « apprentissages »). Nous comprenons mieux aujourd'hui l'ouverture d'une collection<sup>5</sup> destinée (entre autres) à accueillir ces écrits.

En revanche, la note de synthèse n'est pas qu'un exercice de formation continue du Maître de Conférences en quête d'évolution scientifique (et ou professionnelle), il s'agit aussi d'une sorte de plaidoirie. Si le terme peut paraître un peu fort, convenons tout de même que l'argumentaire est sous-jacent : il s'agit de convaincre le lecteur et le jury de notre « capacité à diriger des recherches ». Après ce que nous venons de dire sur le caractère formateur de l'entreprise, il n'est peut-être pas inutile (et certainement plus honnête) de reconnaître que nous avons tenté de faire épauler l'auto-formateur par un avocat. Cela fut loin d'être simple et la cohabitation parfois difficile risque de transparaître parfois au détour d'une phrase ou d'une formulation pour laquelle un des deux comparses aurait « pris le pouvoir », l'espace d'un instant.

### 1.3 – METTRE EN EXERGUE « LE MIEUX » EN ATTESTANT « LE PLUS »

Le récurrent problème de l'équilibre entre le mieux et le plus est particulièrement exacerbé dans le cas de la note de synthèse. L'important est ici de mettre en exergue ce qu'il y a de mieux dans notre itinéraire or, à nos yeux, le mieux est toujours à venir. Il est compris dans les potentialités de nos projets mais beaucoup plus difficile à extraire de nos travaux antérieurs. Il ne s'agit pas de laisser penser que nous renions quoi que ce soit ou que nous pratiquons une sorte de politique de la « terre brûlée » mais si chacune de nos recherches fournit des contributions à plusieurs niveaux (épistémologiques, théoriques, méthodologiques, résultats) elle génère d'abord un projet à venir qui permettra d'instruire la question nouvelle qu'elle a soulevée.

Non sans mal, nous nous sommes efforcé de repérer les éléments forts contenus dans nos travaux mais il nous a été particulièrement difficile de les hiérarchiser car nous avons tendance à évaluer leur importance à l'aune de nos préoccupations actuelles (ce qui est particulièrement inadapté pour les travaux d'il y a deux ans par exemple). Cette difficulté d'évaluation, cette difficulté d'extraire le mieux (donc de qualifier le reste de moins bien ...) a généré la dérive habituelle de compenser par le « plus », c'est-à-dire une insistance à détailler l'exhaustivité de notre expérience quitte à s'attarder sur des éléments totalement secondaires et à courir le risque de niveler l'ensemble par le bas.

---

<sup>5</sup> Collection « Education et Formation. Série Ecrits Universitaires » dirigée par Claude BERNARD aux Editions L'Harmattan.

Cette tension entre le « mieux » (que nous ne sommes pas sûr de savoir repérer avec pertinence) et ce « plus » (dont nous avons du mal à circonscrire les velléités compensatoires) a constitué une des difficultés majeure de l'exercice.

#### 1.4 - S'EXPOSER EN SE PROTÉGEANT

Ecrire son itinéraire, c'est se mettre en scène et cette mise en scène sera d'ailleurs prolongée par le moment de soutenance. Au delà des risques potentiels de dérive narcissique qui peuvent parasiter le propos, il s'avère toujours périlleux de s'exposer (cela expliquerait peut-être le relativement faible pourcentage de MCF qui soutiennent leur HDR). Surtout quand nous cumulons les fonctions d'auteur, d'acteur et de metteur en scène.

Nous souhaiterions tendre vers l'itinéraire parfait, celui qui ne susciterait qu'éloge et déférence et n'envisagerait pas la moindre possibilité de questionnements ni de remise en cause. Alors, nous travaillons les mots, nous ciselons un discours pour se rapprocher au plus près de l'itinéraire idéal.

Pourtant, nous manquons de naïveté pour pouvoir croire que cet itinéraire est un tant soit peu exceptionnel. Il est un parmi les autres et le jury n'aura aucune difficulté à repérer des approximations, des failles ou des limites. Il convient donc de l'anticiper un minimum, de penser à se protéger en circonscrivant toute verve littéraire. Il ne s'agit pas de séduire, il s'agit de convaincre et, pour cela, il faut fourbir nos arguments mais aussi, ou surtout, savoir nous prémunir contre les arguments du jury. La meilleure stratégie est sans doute de les anticiper, ce qui veut dire revisiter la présentation de notre itinéraire en bottant les fesses au Narcisse qui sommeille en nous. Encore une fois, l'exercice est périlleux car il est difficile d'être sûr d'avoir expulsé l'imposteur.

#### 1.5 - FAIRE SEUL MAIS AVEC LES AUTRES

L'itinéraire de recherche est un itinéraire individuel qui tend, qui plus est, à accéder à un degré d'autonomie plus important au sein de l'institution. Il doit donc insister sur les choix, les stratégies, les prises d'initiatives.

Or, cet itinéraire s'est fait avec les autres. Derrière cet « avec », il y a des accompagnements, des conseils, des échanges, des collaborations, des solutions, des coups de main ou tout simplement des formes d'influence. Il y a aussi des plaisanteries, des soutiens, des encouragements, des stimulations, des remises en cause, bref, tout ce qui caractérise les relations humaines.

Dans l'itinéraire de recherche, il est préférable de se cibler sur la collaboration des « autres » sur le plan de la recherche et ne pas trop insister sur la dimension psychosociale. Mais cela ne résout qu'en partie la difficulté car s'il est nécessaire de rendre compte de l'importance d'une équipe de recherche, il convient en même temps de repérer sa trajectoire. Comment faire ressortir le « je » si ce n'est au dépens du « nous » ?

## 1.6 – POURSUIVRE UNE TRADITION EN « OUVRANT » SUR UNE INNOVATION

Nous prolongeons ici la tension entre le « je » et le « nous » en l'inscrivant dans une histoire. Cette histoire c'est d'abord celle d'une équipe au sein de laquelle le « nous » a façonné le « je ». C'est ensuite celle d'un « je » qui a cherché à exister en se différenciant du « nous », c'est-à-dire en se référant d'abord à ce « nous ». C'est enfin l'histoire d'un « je » qui après s'être différencié du « nous » veut s'en émanciper et conquérir son autonomie.

Cette histoire, nous la retrouvons avec les travaux de recherche, entendus comme incluant aussi bien leurs objets que leurs orientations, leurs champs théoriques et leurs méthodologies.

L'itinéraire de recherche doit donc préserver cet ancrage historique du chercheur au sein de son équipe de recherche et insister sur ce « semblable » commun, mais, en même temps, il doit insister sur ses différences, sur sa spécificité, car c'est sur elle qu'il aura à s'appuyer pour passer d'une identité marquée par le collectif (un chercheur de l'équipe) à l'identité individuelle d'un chercheur habilité à diriger des recherches.

Il s'agit d'arriver à rendre compte de notre évolution sans rien casser, sans rien détruire, en préservant cette histoire qui est définitivement la nôtre : aucun avenir ne saurait se construire sur les ruines du passé.

## 1.7 – CHOISIR EN ÉTANT INTERDIT DE CHOIX

La question du choix est intéressante dans le cas de l'itinéraire. En effet le candidat fait le choix de s'engager dans la préparation d'une HDR, il n'y a aucun caractère obligatoire sinon celui de vouloir évoluer dans sa carrière et dans ses activités professionnelles. En revanche, c'est un choix coûteux, qui passe par une solide remise en cause, par une mise en danger assumée et qui, du moins en ce qui nous concerne, s'est engagée sur les accents nietzschéen du « *Tu peux donc tu dois* ».

A part ce choix initial, la marge est beaucoup plus restreinte qu'il n'y paraît. En effet, il n'existe pas de normes précises pour cet exercice et la tradition n'a pas suffisamment de poids pour dégager un consensus. Du coup, les normes supposées varient en fonction des interlocuteurs et des points de vue. Chacun élabore ses normes en fonction de sa représentation de l'HDR. La liberté est là, mais pas dans les mains du candidat qui est contraint de jongler avec ces normes supposées qui exercent une contrainte beaucoup plus forte sur le travail (il n'y a aucune possibilité de jeu avec une limite « molle » car elle oblige à préserver de larges marges de sécurité ce qui réduit d'autant le champ d'action). Les accents kantien du « *Tu dois donc tu peux* » ont eu rapidement raison de la liberté initiale supposée.

Préparer une HDR c'est donc faire un choix, celui de démarrer un projet et par-là même de renoncer à avoir le choix de le conduire entièrement selon ses choix.

### 1.8 – EMPRUNTER UN CHEMIN EN DÉLAISSANT D'AUTRES CHEMINS

Les activités de recherche au quotidien se traduisent par une multitude de choix plus ou moins délibérés et, parfois même, plus ou moins conscientisés. Ensuite, quand il s'agit de rendre compte d'un itinéraire et de reconstruire le chemin suivi pour en attester de la pertinence et de l'intérêt, apparaissent en creux tous les chemins que nous n'avons pas suivis. Si certains choix se trouvent confortés par le recul que permet l'exercice, d'autres, au contraire, s'avèrent plus hasardeux et leurs potentialités non exploitées génèrent doutes et insatisfactions, ceux des « occasions manquées ».

L'ambivalence n'est pas ici relative à l'exercice mais plutôt à l'itinéraire lui-même qui s'il prend la forme d'un seul chemin se nourrit de tous les autres chemins que nous avons bien fait de ne pas suivre mais surtout de ceux que nous regrettons de ne pas avoir suivis, et qui pourraient, dans l'avenir se traduire par quelque forme de bifurcation, à la recherche des « chemins perdus ».

### 1.9 – SAISIR DES OPPORTUNITÉS EN PRÉSERVANT SON UTOPIE

Nous avons insisté sur ces décisions dans l'urgence qui ont marqué le quotidien de nos activités de recherche. Elles ont souvent simplement consisté à saisir une opportunité qui se présentait. Dès lors, il paraîtrait impossible de prétendre ériger en itinéraire une simple succession d'acceptation de propositions non anticipées. Il existe quand même deux gardes-fous particulièrement efficaces. Le premier est l'utopie, ce « lieu où l'on n'arrive jamais » et où réside à vie notre idéal de chercheur. Lorsque l'opportunité s'avère en dissonance manifeste avec cette utopie vigilante, elle se voit définitivement rejetée. Le second garde fou est qu'accepter une opportunité n'est qu'un engagement relatif et que le plus important réside dans la manière dont on exploite cette opportunité, le sens que l'on lui donne, la place qu'on lui accorde, l'engagement que l'on y consacre, les enjeux dont on l'affecte. Tout cela reste négociable et l'itinéraire peut sans difficulté se construire en incluant les choix liés aux opportunités.

### 1.10 – SE POSER EN SE REGARDANT CONTINUER D'AVANCER

La dernière ambivalence que nous avons relevée n'est pas la moindre, elle concerne des temporalités incompatibles.

Les activités de recherche sont structurées par une temporalité linéaire et irréversible et la flèche du temps insiste particulièrement sur le pôle « avenir ». A l'inverse l'itinéraire est régi par la temporalité réversible de l'écriture, à la dynamique de l'activité il oppose le statique du document et puis surtout il cible (en partie tout au moins) le passé. Comment en présentant des caractéristiques aussi antagonistes à celles des activités de recherche, l'itinéraire peut-il prétendre en rendre compte ?

En fait, il fige le présent, le déconstruit et le reconstruit à partir des morceaux de puzzles du passé pour arriver à une figure cohérente. Bien sûr certains morceaux, comme les moutons de poussière oubliés, sont prestement évacués sous le tapis. Pourtant ce n'est pas le plus important et l'itinéraire se doit d'assumer son artificialité. En revanche, la réification du présent le prive de ce qui en fait sa qualité

première, c'est-à-dire le futur qu'il porte en potentialité. Quels sens peuvent bien avoir nos activités de recherche d'aujourd'hui si on les prive de leur avenir ? Le plus douloureux est, qu'à nos yeux, le principal intérêt de notre itinéraire réside dans son devenir ...

## 2 – L'AIGUILLON DU CHERCHEUR

L'engagement dans la recherche en éducation relève bien sûr d'une pluralité de facteurs parmi lesquels nous pouvons certainement relever des stratégies professionnelles. En revanche, elles s'avèrent totalement inaptes à épuiser l'explication car cet engagement s'appuie également sur quelque chose que nous avons qualifié d'aiguillon et qui s'apparente à un désir de connaître. Ce désir de connaître, du moins en ce qui nous concerne, porte sur deux processus interdépendants, l'invention et la transformation.

Si nous nous intéressons aux pratiques enseignantes, c'est d'abord parce qu'elles comportent une part irréductible d'invention. Dans un cadre institutionnel pourtant considérablement balisé et légiféré, l'enseignant préserve sa capacité de création pour s'adapter à ces élèves, à ces collègues, à l'IEN<sup>6</sup>, aux parents, au quartier, aux politiques éducatives, etc. Ce processus d'invention en situation (qui se caractérise par un degré d'émancipation de toute forme de préparation) ne peut s'envisager et se comprendre qu'au travers de la prise en compte des différents niveaux de contextes précédemment évoqués.

Si nous nous intéressons aux pratiques enseignantes c'est aussi parce qu'elles transforment, sont transformées et se transforment. Elles transforment bien sûr en organisant des conditions pour permettre aux élèves de construire leurs apprentissages mais ce n'est pas le niveau que nous privilégions. Nous nous intéressons plutôt à la transformation du travail des enseignants, et par là même aux transformations du fonctionnement de l'école. Bien sûr, ces pratiques sont transformées par des injonctions ministérielles qui modifient le recrutement et la formation des enseignants<sup>7</sup>, qui rendent obligatoire le travail collectif et qui incitent au travail en partenariat. Mais ces transformations « impulsées » ne sont que faiblement indicatives des transformations repérables dans le quotidien de l'école. Comme nous l'avons dit précédemment, le cadre ne constitue qu'un des paramètres de l'invention. Ce qui retient notre attention, c'est précisément comment les pratiques se transforment au quotidien, comment l'invention structure la transformation en rajoutant qu'à l'invention individuelle, il apparaît aujourd'hui nécessaire d'adjoindre l'invention collective. Ces différents niveaux d'invention participent à la mobilisation et à la construction de différentes formes de savoirs professionnels ce qui nous a incité à adopter une approche socio-cognitive. Cet aiguillon intellectuel qui sous-tend la dynamique de nos travaux semble donc constitué par la traque des savoirs professionnels de l'enseignant et de leurs évolutions. Cela pourrait paraître opportuniste (la VAE est à la mode !) ou subversif (par la mise à mal des relativement récents « référentiels de compétences ») ; il

---

<sup>6</sup> Inspecteur de l'Éducation Nationale

<sup>7</sup> Voir à ce propos RAYOU et VAN ZANTEN (2004).



s'agit peut-être tout simplement d'une velléité de réhabilitation de notre ancien métier<sup>8</sup> ou d'une sorte d'ode à la « liberté pédagogique » au plein sens du terme.

Pourtant, à notre sens, cet « aiguillon » ne se comprend que par son inscription dans notre histoire et dans les valeurs qui la structurent. Au palmarès de ces valeurs, celle du « travail » occupe une place privilégiée. Le travail c'est d'abord celui de notre famille de paysans dont chacune des phases est concrète, tangible et repérable : avoir fait son travail c'est, selon les saisons, avoir taillé la vigne, « rechaussé » la base des ceps nouvellement plantés, soufré, sulfaté, enroulé les lianes autour de l'espalier et puis, surtout, avoir vendangé, récolté le fruit de son travail (à tous les sens du terme). Le résultat est systématiquement mis en étroite relation<sup>9</sup> avec la quantité et la qualité du travail consacré à l'obtenir. C'est avec cette manière de voir (et de partager, il n'est pas inutile de la rappeler) le travail de la vigne que nous avons abordé le travail scolaire. Travailler en classe permet d'avoir des résultats (des bonnes notes, des diplômes) et d'obtenir une situation professionnelle (avec l'entrée à l'Ecole normale) si possible « meilleure » que celle de ses parents (une thématique récurrente et unanime de la rhétorique familiale). Ici « l'ascenseur social » est un concept inadapté, l'ascension, si elle s'obtient, n'a rien de mécanique, elle se gagne à la force du travail. Cette relation au travail, plus proche d'une logique de l'opiniâtreté (souvent décriée) que de celle du talent (souvent glorifiée), a conditionné notre scolarité, notre carrière d'instituteur puis, plus tard, d'universitaire et elle ne doit pas être étrangère au nombre conséquent de pages que comportent ce mémoire.

Or, le « travail » de l'enseignant se trouve central dans notre mémoire et même « glorifié » dans son titre puisqu'en dehors de ses « avantages habituels » (rémunération, reconnaissance sociale, accomplissement personnel, promotion sociale, etc.) nous mettons ici en exergue qu'il permet d'apprendre. Il rejoint en cela le proverbe populaire « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », à la différence qu'on n'apprend pas seul mais par, de et avec ses collègues. Nous retenons en fait le caractère émancipateur du travail en général et du travail enseignant en particulier, celui qui permet de transformer et de se transformer, celui qui permet d'inventer voire de s'inventer en tant que « professionnel ». La « valeur du travail » sous-tend les thématiques de la « transformation » et de « l'invention » qui constituent les aiguillons de nos recherches.

Rajoutons pour terminer qu'au travers de cette centration sur le travail nous retrouvons la notion de base des principes pédagogiques défendus par Célestin Freinet ce qui renforce les liens avec notre histoire d'ancien instituteur.

---

<sup>8</sup> Comme Peyronie (1998), nous sommes aussi « tâchés d'encre » (p. 73), sans que, pas plus que lui, nous le considérons comme une quelconque forme de handicap dans nos travaux universitaires.

<sup>9</sup> Les valeurs de l'Occitanie viticole, du moins à cette époque là, semblent aux antipodes de celles actuellement attribuées aux agriculteurs qui se voient ramenés à des stratèges dans l'obtention de subvention (européennes de préférence), c'est-à-dire une idée du « travail » totalement émancipé de son « résultat ».

### 3 – LA FORME DU DOCUMENT

A la suite de la réflexion sur l'exercice que constitue cet itinéraire et de la tentative d'éclairage de ses « arrières plans », retrouvons les fonctions habituelles d'une introduction, à savoir présenter l'ensemble du document. Dans ce cadre ce paragraphe s'attachera d'abord à six aspects formels.

- a) Après de longues hésitations, nous avons finalement choisi de recourir au nous rédactionnel. Ce choix s'explique, en dehors des stratégies de respect des « normes supposées » par une volonté de créer une distance plus importante entre le rédacteur et l'itinéraire, de dresser une digue de solennité pour éviter que les aspects plus personnels viennent inférer sur cet itinéraire de recherche (le paragraphe précédent est largement suffisant à ce propos).
- b) Le texte principal est prolongé par un certain nombre d'extraits de productions antérieures (en cours pour certaines). Ces écrits facilement repérables (encadrés) ont deux fonctions. D'une part éviter de paraphraser un texte déjà existant et d'autre part (et surtout) de rattacher cet itinéraire à la « réalité concrète » des publications qui l'ont jalonné. Il s'agissait en fait de ne pas cantonner cet itinéraire à un simple récit et à « attester » qu'il n'était pas romancé. Rajoutons que ces extraits sont accompagnés d'un « code » renvoyant à la liste de nos références bibliographiques qui constitue le premier volet de la bibliographie générale de ce mémoire.
- c) Nous venons de voir que la bibliographie comportait un volet constitué par nos références et un second volet plus traditionnel constitué par l'ensemble des « autres » références. Le terme de « références » mérite ici quelques nuances car, si une très large majorité d'entre-elles méritent pleinement ce titre (en étant citées dans le corps du texte), une partie n'y figurent pas. Nous avons souhaité « maintenir » leur présence parce qu'elles ont contribué à élaborer le contexte intellectuel de la production de ce texte mais nous n'avons pas jugé utile de surcharger le texte avec des renvois (supplémentaires et non indispensables) se limitant à « attester » de leur contribution. Par ailleurs, et dans cette même logique, les références apparaissant dans les « extraits » ne sont pas reprises systématiquement (même si un grand nombre s'y retrouve de fait). En effet, elles relèvent du contexte intellectuel, spécifique et partiellement autonome, qui a présidé à la rédaction de chacun des textes et qui, au vu des objectifs et des temporalités différents, ne coïncide pas tout à fait avec le(s) contexte(s)<sup>10</sup> d'écriture du mémoire.
- d) Cet itinéraire de recherche ne correspond qu'à une partie de l'ensemble des documents réunis en vue de soutenir cette habilitation. Les premiers sont la thèse et son rapport de soutenance qui constituent en quelque sorte le point de départ de cet itinéraire. Il est ensuite complété par un curriculum vitae qui s'attache à rendre compte de notre expérience universitaire en différenciant les activités d'enseignement et de formation, les responsabilités administratives

---

<sup>10</sup> Ce pluriel s'explique par l'évolution de ces contextes en raison de la durée d'écriture (qui a couru sur trois ans) et au gré des différentes versions intermédiaires.

et électives et les activités de recherche et en consacrant une place particulière à notre bibliographie personnelle. Ce curriculum inscrit cet itinéraire dans le contexte plus général de nos activités quotidiennes au sein de notre champ professionnel. Le recueil d'articles, enfin, s'inscrit dans une logique assez proche de celle de la convocation des extraits. Il a pour fonction d'une part « d'attester » de ces publications (et de leurs supports éditoriaux) et, d'autre part, de les « exposer » en tant qu'écrits « autonomes », c'est-à-dire affranchis de la trame narrative du mémoire.

- e) Dans le paragraphe consacré à « l'aiguillon » du chercheur, nous avons abordé la question du titre en soulignant la valeur accordée au travail en général et au travail enseignant dans ce cas. C'est d'ailleurs pour cela que le titre de l'introduction insiste sur ce terme en adaptant le titre d'un précédent article (RB2E). « *Apprendre en travaillant* » est une entrée qui n'est pas habituellement mise en avant dans le système éducatif, sinon en adoptant éventuellement (même si c'est assez rare) la perspective de l'élève. Ici il s'agit du professeur. Alors, bien sûr, une formulation aurait été plus séduisante, il s'agit de « *Apprendre en enseignant* » qui prenait le contre-pied « *d'enseigner pour faire apprendre* » mais il paraissait difficile de mettre en exergue, au sein du travail de l'enseignant, les pratiques d'enseignement, alors que, tout au long du mémoire, nous défendons que l'enseignant apprend surtout quand il travaille avec ses collègues (voire avec d'autres partenaires) au travers de cette dimension sociale du travail dont nous soulignerons le développement récent, dimension regroupant le « travail conjoint » et le « travail collectif ». Le sous-titre en revanche est à la fois plus traditionnel et plus explicite. Il reprend en quelque sorte notre projet de recherche autour de notre objet, c'est-à-dire celui de fournir notre contribution à la définition d'une « approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant », même s'il l'ampute (pour des raisons de dimensions) d'un complément important « au travers des pratiques enseignantes ». En structurant le titre autour de nos valeurs et en délestant le sous-titre de « pratiques enseignantes » (dont l'importance dans notre histoire scientifique - et dans nos recherches, y compris actuelles - sera soulignée) peut-être avons-nous, bien involontairement au départ, « entériné » une forme d'émancipation ?
- f) Nous avons choisi de ne pas rédiger de conclusion et cette absence tient à affirmer que cet itinéraire n'est absolument pas abouti, qu'il n'est qu'un fragment d'un parcours de chercheur qui va se poursuivre en essayant d'acquiescer une assise voire une envergure plus importantes. Il a été proposé pour remplir les conditions requises pour accéder à une nouvelle étape de notre carrière qui pourrait nous ouvrir des perspectives plus intéressantes, notamment en terme de marge d'initiative et de prise de responsabilités dans le champ de la recherche. Mais il reste un document non seulement « dépassé » dès sa finalisation mais surtout appauvri car privé de ce qui nous semble le plus important dans nos travaux, à savoir la recherche que nous conduirons demain. Elle est en train de se préparer dès aujourd'hui sans que sa lente maturation ne puisse

être repérée au travers de ces pages et c'est d'autant plus regrettable pour l'intérêt du document.

## 4 – L'ARCHITECTURE DU DOCUMENT

Après avoir évoqué les aspects formels du document, il convenait d'en présenter le fond et nous aborderons le contenu des trois étapes qui composent cet itinéraire à l'aide de la métaphore du bâtisseur.

### 4.1 - LA MÉTAPHORE DU BÂTISSEUR

La métaphore du bâtisseur s'est imposée comme une évidence à la fin de l'écriture de cet itinéraire. Il ne revêt aucune once de forfanterie : nous avons bâti quelque chose, cela nous paraît indéniable. En revanche, ce constat n'augure aucun jugement que ce soit sur la qualité du bâti. Le néologisme de Claude NOUGARO, quand il se compare à un « intellect-truelle », retrouve d'ailleurs cette métaphore en lui insufflant une dose de cynisme salutaire.

Cet itinéraire s'apparente à une construction en ce sens où chaque nouvelle recherche a mis à profit les apports des précédentes et s'est attachée à en dépasser leurs limites. Chaque étape correspond à la montée d'un cran supplémentaire. On y retrouve cette progression « petit à petit », pierre après pierre, qui essaie de renforcer les joints et de colmater les brèches pour pouvoir « aller plus haut », vers cette utopie dont nous parlions précédemment.

Cette « verticalité » tient en fait à deux éléments qui pourraient paraître antagonistes (et qui renvoie à l'ambivalence de l'exercice), la continuité et le changement. La continuité est solidement assurée par les fondations construites au sein du GPE-CREFI : elles soutiennent et structurent l'ensemble de l'édifice. Le changement est apporté par la réorientation de nos travaux. En effet, le risque de ces fondations était de nous inviter à nous cantonner sur une seule et unique ligne de travail, au nom de la tradition et d'une certaine facilité, et de refaire inlassablement la même recherche, de plus en plus enfermée dans son carcan de certitude comme bouclier contre tout questionnement et toute remise en cause. Ce n'est pas la voie que nous avons choisie et à partir de ces fondations communes, notre bâtisse n'a pas hésité à faire montre d'une certaine forme d'originalité. Elle a cherché tout simplement à s'émanciper, c'est-à-dire installer un espace d'autonomie qui se dessine chronologiquement sur la durée du document. La première partie, renvoyant plutôt à notre histoire, va s'inscrire dans « l'hier » comme un point de départ de l'itinéraire pour préciser nos « points d'ancrage » et présenter nos premières velléités d'émancipation. La deuxième partie dresse un état des lieux, le plus détaillé et précis possible de ce qui constitue nos « points d'amarrage », c'est-à-dire le « cadre » de nos recherches « d'aujourd'hui ». Elle constitue évidemment la partie principale de ce mémoire, pas simplement en nombre des pages, mais parce qu'elle recèle le cœur même de notre contribution, aussi modeste soit-elle, à l'entreprise scientifique. Elle fournira les « points d'appui » à la troisième partie afin de dresser des « perspectives » « pour demain ».

Ce document prétend restituer le sens de la démarche et, pour illustrer ce point, nous reprendrons volontiers une parabole empruntée aux compagnons du devoir<sup>11</sup> : « *Un visiteur pénètre dans un chantier et voit trois ouvriers faisant exactement le même travail, c'est-à-dire occupés à casser des pierres. Il demande au premier : « Qu'est-ce que tu fais ? », le premier ouvrier lui répond « Je casse des pierres ». Il demande au deuxième : « Qu'est-ce que tu fais ? », le deuxième ouvrier lui répond « Je gagne ma vie ». Alors il demande au troisième : « Qu'est-ce que tu fais ? », le troisième ouvrier lui répond « Je bâtis une cathédrale ». Cet ouvrier était un compagnon. »*

#### 4.2 – PREMIÈRE ÉTAPE : POSER LES FONDATIONS ET ESQUISSE LE PLAN

Il convenait, pour la première étape de notre itinéraire, de poser les fondations de notre travail, d'ancrer cet itinéraire dans notre histoire de chercheur. Ces fondations, nous l'avons dit, s'originent dans l'équipe GPE-CREFI au sein de laquelle nous avons appris (et apprenons encore) à être chercheur. Elles comportent quatre composantes fondamentales, mais surtout indissociables : l'étude des pratiques enseignantes (c'est de là que vient son nom), une visée heuristique pour ces pratiques (c'est là qu'elle a construit sa différence) une place importante concédée à l'empirie, principalement à l'aide de dispositifs d'observation (c'est de là qu'elle tient sa spécificité) et une orientation épistémologique réfutant toute forme de déterminisme (c'est elle qui sous-tend l'ensemble). Il s'agit là de choix qui n'ont rien d'unanimes au sein de notre communauté, comme nous le verrons par exemple avec la recherche pédagogique. Ces choix nous les partageons, nous les assumons et nous les revendiquons : c'est à partir d'eux que nous nous sommes construits et que nous continuons à déployer nos travaux de recherche.

Cet itinéraire (en tant que cheminement) débute à la suite de la thèse et de notre nomination comme Maître de Conférences à l'Université de Toulouse II le Mirail. A la base se trouve une frustration certaine, consécutive à cette thèse et notre première recherche importante s'attachera à produire, dans des conditions plus conformes à nos attentes, une seconde thèse, plus aboutie tant au niveau théorique que méthodologique ou empirique. Elle mobilisait le concept de contextualisation pour étudier, au sein des pratiques d'enseignement, le « différentiel » entre préparation et mise en œuvre d'une séance de classe. C'est à la suite de ce travail, que nous prolongerons de manière assez limitée (autour de la thématique de l'imprévu dans la classe), que nous amorcerons un début de ré-orientation.

Ce début de ré-orientation s'appuie au moins sur deux éléments différents. Une remise en cause de notre approche strictement quantitative des pratiques d'enseignement et surtout une première analyse de l'évolution du travail enseignant, notamment dans le premier degré français. Cela nous a conduit à ne plus circonscrire nos préoccupations aux pratiques d'enseignement mais à prendre en compte l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant. Pour ce faire, nous avons mobilisé

---

<sup>11</sup> Remarquons au passage que la philosophie des compagnons du devoir pouvait se rapprocher de cet « apprendre en travaillant » qui constitue le titre de cette note. Il faudrait bien sûr rajouter « et en voyageant » (pour le « Tour de France ») et repérer les limites de la comparaison dans le « modèle » du maître positionné (par rapport à l'élève) sur un mode de hiérarchie symbolique très élevé.

l'approche systémique pour définir un cadre de travail : le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (le SPPEP) à partir duquel, nous avons déployé plusieurs travaux à caractère exploratoire, visant à particulier à montrer que les différentes catégories de pratiques « formaient système ». Pour ce faire, nous avons exploré un certain nombre d'indicateurs « d'interrelations » entre d'une part l'ensemble des pratiques d'enseignement « individuelles » (dans les classes) et les pratiques enseignantes « collectives » (dans l'école). Le SPPEP offrait l'intérêt de repérer des composantes et leurs interrelations mais, en se bornant à n'être qu'une syntaxe, il ne « disait rien » sur ces interrelations. Il nous a permis, en fait, d'esquisser le « plan de la bâtisse ».

#### 4.3 - DEUXIÈME ÉTAPE : LA CHARPENTE ET LE GROS ŒUVRE DE LA BATISSE

La deuxième étape, ayant pris en compte les esquisses précédentes, va avoir la charge de la construction à proprement parler, celle correspondant à la charpente et au gros œuvre, c'est-à-dire à l'élaboration de l'objet de recherche. Elle se fera en trois phases :

- après avoir constaté que les pratiques professionnelles de l'enseignant « dépassaient » l'espace-temps de la classe pour investir celui de l'école, il s'agissait d'abord de circonscrire l'espace scientifique de cet objet, repérer et délimiter l'emplacement et dresser les plans de la bâtisse. Pour ce faire, nous avons procédé à une large recension de recherches étudiant, selon des orientations, des cadres théoriques et des dispositifs méthodologiques très différenciés, les pratiques enseignantes au sein de l'établissement scolaire. A la suite de cette recension (et grâce à elle), nous avons pu proposer une théorisation de l'établissement scolaire que nous avons nommée « l'établissement développant » et qui correspond à l'architecture générale de notre programme de recherche sur une large échéance,
- il s'agissait ensuite d'affiner l'analyse de l'évolution du travail enseignant en explorant sa caractéristique principale, à savoir le développement de sa dimension sociale (le « travail conjoint » et le « travail collectif » qui nous a conduit à définir la notion de « collectifs d'enseignants) corrélative à la marge d'autonomie supplémentaire « déléguée » à l'établissement. Cette marge d'autonomie a modifié et diversifié les rapports à l'environnement de l'établissement (tant au niveau des politiques éducatives, que des modes de régulation du système éducatif ou que des dynamiques locales). Cette analyse a toutefois principalement permis de mettre au jour les « transformations » des pratiques enseignantes consécutives à l'intégration de cette dimension sociale. Ainsi, en particulier, les processus de socialisation professionnelle et les processus de construction de l'expérience professionnelle pouvaient s'en trouver affecter,
- en envisageant ces deux processus dans une perspective cognitive (entendue comme mise en jeu de savoirs professionnels au travers des pratiques) nous avons stabilisé une approche socio-cognitive (ciblant la dimension sociale de cette cognition) du développement professionnel de l'enseignant (DPE). La définition du DPE a nécessité d'abord de clarifier nos

choix par rapport aux travaux existants sur ce champ (visée heuristique et non pas praxéologique, DPE en milieu de travail ordinaire et non au sein de dispositifs de formation, centration sur les pratiques comme « mode d'entrée »). Il s'est agi ensuite d'en détailler les composantes, à la fois les catégories de savoirs professionnels en jeu et les dimensions socio-cognitives des processus de cette « mise en jeu » dans et par les pratiques. Parmi ces quatre processus complémentaires et interdépendants (la construction, la mobilisation, la diffusion et la capitalisation des savoirs professionnels), celui de construction requerra un éclairage théorique approfondi. Enfin, il convenait de compléter cette définition en précisant le potentiel énergétique qui sous-tend ce DPE. Il est envisagé comme la résultante de cinq formes de dynamiques au sein desquelles la « dynamique sociale » occupe une place privilégiée.

Cette définition de l'objet « approche socio-cognitive du DPE au travers les pratiques » constitue la charpente de notre bâtisse. Un chapitre consacré à une présentation critique de l'opérationnalisation de l'étude de cet objet au travers d'enquêtes empiriques a permis de prolonger la charpente des principaux éléments du « gros œuvre ».

#### 4.7 – TROISIÈME ÉTAPE : OUVRIR LA PORTE ET PRÉVOIR LES FINITIONS

Inutile d'occulter que la bâtisse est en chantier et que beaucoup de travaux seront encore nécessaire pour l'améliorer. Pour ce faire, il convient de poser des repères en termes de méthode de travail et nous avons consacré un chapitre à traiter ces questions méthodologiques, à partir en particulier d'une revue de littérature sur les approches qualitatives. Ainsi, nous avons pu préciser notre démarche de « type ethnographique », qualitative (en utilisant les approches quantitatives au titre de compléments), comparative et soucieuse des modalités de validation et de généralisation.

En reprenant l'ensemble des points d'appuis jalonnant cet itinéraire, en les complétant sur la dimension épistémologique (à propos de l'inscription de nos travaux au sein du paradigme constructiviste) et sur les questions éthiques (notamment en ce qui concerne la relation aux enseignants « étudiés »), nous avons dressé une « carte d'identité scientifique » qui constitue le bilan de cette HDR.

Nous avons vu que la méthode pour s'attaquer aux « finitions » était précisée, il s'agissait à présent d'en dresser le « programme » en l'inscrivant dans l'avenir et pour ce faire « ouvrir la porte » de la bâtisse. Des perspectives de recherches seront ainsi tracées, en lien avec les potentialités de notre objet mais en travaillant également les questions de positionnement au sein de la communauté scientifique et les modalités de relations avec le champ social.

#### 4.8 – SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE

Cette démarche est résumée dans le tableau ci-joint qui sera repris au début de chacune des trois parties pour faciliter le repérage de ses étapes :

Parties	Chapitres	Repères
D'HIER ... : « POINTS D'ANCRAGE », LES FONDATIONS DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	Etudier les pratiques enseignantes	Points d'ancrage pour un itinéraire de recherche
	Les pratiques d'enseignement	Points d'ancrage pour une réorientation de nos travaux
	Les pratiques enseignantes	Points d'ancrage pour la construction de notre objet de recherche
... À AUJOURD'HUI : « POINTS D'AMARRAGE », LE CADRE DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	Pratiques enseignantes et établissement scolaire	Points d'amarrage : le positionnement de l'objet de recherche au sein de la production scientifique
	De la dimension sociale du travail enseignant	Points d'amarrage : les évolutions du travail enseignement comme fondements du choix d'une approche socio-cognitive du développement professionnel
	Approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant	Points d'amarrage : la définition de l'objet de recherche
	Le développement professionnel : illustrations empiriques	Points d'amarrage : avancées et limites des résultats des premiers travaux sur le développement professionnel
... POUR DEMAIN : « POINTS D'APPUI », LES PERSPECTIVES DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	Vers une démarche de type ethnographique	Points d'appui méthodologiques
	Pour une dynamique de recherche	Synthèse générale des points d'appui pour les travaux à venir

Il comporte une colonne « repères » qui correspond, pour chacun des chapitres<sup>12</sup>, à l'intitulé du paragraphe final. Ces repères (tour à tour « points d'ancrage », « points d'amarrage » ou « points d'appui ») constituent les jalons principaux de cette démarche.

<sup>12</sup> Seul le dernier chapitre (qui récapitule l'ensemble des points d'appui) échappe à cette structure.



## PREMIÈRE PARTIE

# D'HIER ... : « POINTS D'ANCRAGE », LES FONDATIONS DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE

Parties	Chapitres	Repères
<b>D'HIER ... :</b> <b>« POINTS D'ANCRAGE »,</b> <b>LES FONDATIONS DE NOS</b> <b>TRAVAUX DE RECHERCHE</b>	<b>Etudier les pratiques</b> <b>enseignantes</b>	<b>Points d'ancrage pour un itinéraire de recherche</b>
	<b>Les pratiques d'enseignement</b>	<b>Points d'ancrage pour une réorientation de nos travaux</b>
	<b>Les pratiques enseignantes</b>	<b>Points d'ancrage pour la construction de notre objet de recherche</b>
<b>... À AUJOURD'HUI :</b> <b>« POINTS D'AMARRAGE »,</b> <b>LE CADRE DE NOS TRAVAUX</b> <b>DE RECHERCHE</b>	Pratiques enseignantes et établissement scolaire	Points d'amarrage : le positionnement de l'objet de recherche au sein de la production scientifique
	De la dimension sociale du travail enseignant	Points d'amarrage : les évolutions du travail enseignement comme fondements du choix d'une approche socio-cognitive du développement professionnel
	Approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant	Points d'amarrage : la définition de l'objet de recherche
	Le développement professionnel : illustrations empiriques	Points d'amarrage : avancées et limites des résultats des premiers travaux sur le développement professionnel
<b>... POUR DEMAIN :</b> <b>« POINTS D'APPUI », LES</b> <b>PERSPECTIVES DE NOS</b> <b>TRAVAUX DE RECHERCHE</b>	Vers une démarche de type ethnographique	Points d'appui méthodologiques
	Pour une dynamique de recherche	Synthèse générale des points d'appui pour les travaux à venir

## CHAPITRE 1

# ETUDIER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Avant d'amorcer notre itinéraire de recherche, il est nécessaire de clarifier les choix initiaux sans lesquels il perdrait tout ancrage. Ces choix se feront d'abord parmi plusieurs orientations de recherche (paragraphe 1); il conviendra ensuite de les argumenter (paragraphe 2) sans omettre de les positionner par rapport à l'équipe de recherche d'appartenance (paragraphe 4). Enfin une synthèse (paragraphe 5) permettra d'exposer les points d'ancrage de cet itinéraire.

## 1 - LES ORIENTATIONS DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Bru (2002) s'attache précisément à distinguer et à caractériser les principales orientations des recherches sur les pratiques enseignantes. Sans en faire une présentation très approfondie, reprenons-en les points principaux.

### 1.1 – LA QUÊTE DES « BONNES » PRATIQUES : UNE VISÉE PRESCRIPTIVE

Ce courant de recherche se donne pour objectif de mettre au jour une « manière de faire » idéale qu'il suffirait ensuite de demander aux praticiens d'appliquer au nom de la science (d'où la qualification de prescriptive). Dans un premier temps, ces travaux ont surtout utilisé de larges recensions de travaux pour légitimer leurs préconisations. Il s'agissait ainsi de caractériser la « bonne » méthode d'enseignement ou le « bon » enseignant. Ils ont ensuite évolué tant au niveau théorique que méthodologique et sémantique. Cette évolution a été amorcée par l'émergence du paradigme « processus-produit ». Ce paradigme, largement présenté par ailleurs (Doyle, 1986 ou Clermont Gauthier, 1997 par exemple) envisage l'enseignement comme un processus (versus enseignant) dont l'apprentissage (versus élève) serait le résultat (le produit). « L'explication » de l'apprentissage est circonscrite à l'enseignement (et même à la technique d'enseignement) et les recherches s'attachent donc, le plus souvent par des dispositifs expérimentaux, à repérer dans les pratiques enseignantes les éléments (variables explicatives) qui ont le plus « d'effet » sur les variations des apprentissages des élèves (variable expliquée). Il s'agit à présent de caractériser les pratiques et les enseignants « efficaces »<sup>13</sup> mais aussi dévaluer les « effets », qu'ils soient du maître, de la classe ou de l'école.

---

<sup>13</sup> L'influence du paradigme « processus-produit » est loin d'avoir disparue, témoin le tout récent numéro de la revue « Les dossiers des Sciences de l'Education » (Tupin, 2003)

Cette orientation a fait l'objet de nombreuses remises en cause et nous retiendrons principalement deux arguments :

- une velléité d'universalité : les pratiques sont envisagées comme « bonnes » ou « efficaces » quels que soient les enseignants d'abord, mais aussi quels que soient les élèves et plus généralement les différents contextes dans lesquels s'actualisent ces pratiques.
- un statut des acteurs réduits à une agentivité caricaturale : l'enseignant est envisagé comme dépourvu d'initiative et réduit à appliquer le plus fidèlement possible la bonne technique tandis que l'élève est privé de toute forme de « prise » sur ses apprentissages, on « lui » apprend.

## 1.2 – TRANSFORMER LES PRATIQUES : UNE VISÉE PRAXÉOLOGIQUE

Cette deuxième grande orientation de la recherche sur les pratiques enseignantes va trouver sa légitimation dans leurs transformations. La recherche est ici d'abord mise au service de l'action (d'où sa qualification de praxéologique) et passe nécessairement par une forme « d'intervention » du chercheur.

Ce courant s'est développé à partir des dispositifs de « recherche-action » (voir Bataille, 1998). Nous pourrions dire que les méthodologies de la recherche se trouvent ici mobilisées pour solutionner un problème professionnel que rencontrent les enseignants en les associant à l'ensemble de la démarche.

Les principales difficultés qu'ont rencontrées ces dispositifs relèvent des postures des différents partenaires et des fréquents et préjudiciables « glissements » entre la sphère de l'action et celle de la recherche. Si cette confusion peut-être présentée comme une utilisation « passerelle » du trait d'union du vocable « recherche-action », d'autres difficultés ont été générées par une utilisation « cloison » qui mettait carrément en péril l'ensemble du dispositif.

Même si les principes sont fort différents, nous rapprocherons de cette orientation praxéologique les dispositifs d'analyse des pratiques utilisées en formation des enseignants (voir exemple Blanchard-Laville, 2001 et Marcel et al., 2002). Le matériau de travail est fourni par les pratiques professionnelles (le plus souvent des pratiques qualifiées de problématique) et une pluralité de lectures sont convoquées pour analyser ces pratiques. Il s'agit de permettre aux formés d'acquérir une « compétence en analyse » susceptible d'être mobilisée pour appréhender les situations professionnelles problématiques auxquelles le professionnel pourra se trouver confronté.

Ce dispositif, présenté ici comme un dispositif de formation, se double parfois d'un dispositif de recherche et les « interférences » entre les postures peuvent, dans certains cas, s'avérer aussi délicates que dans le cas de la recherche-action.

Cette orientation praxéologique offre l'avantage notable de « répondre » aux préoccupations des enseignants et de s'attaquer à la résolution des problèmes professionnels qu'ils rencontrent. Il serait toutefois difficile d'occulter le risque majeur qui est celui non seulement d'une « perversion » du

procès de recherche (dans sa confusion avec les nécessités de l'action) mais aussi celui d'utiliser la recherche comme alibi pour se positionner en expert de l'action.

Nous ne nous inscrivons pas dans cette orientation de recherche praxéologique et ce même si, et nous le développerons ultérieurement, nous recourons parfois (selon des conditions très précises) à des dispositifs d'analyse de pratiques ou de recherche-formation (et non recherche-action)

### 1.3 – CONNAÎTRE LES PRATIQUES ENSEIGNANTES : LA VISÉE HEURISTIQUE

Les deux orientations précédentes peuvent être qualifiées de recherche « pour » les pratiques enseignantes (à son service), la première choisissant de prescrire pour les optimiser en termes d'efficacité et la seconde s'attachant à les transformer. La troisième orientation est volontairement coupée de préoccupations directement liées à l'action et, en ce sens, elle peut être qualifiée de recherche « sur » les pratiques.

Dans la tradition de la recherche fondamentale, cette orientation se donne pour objectif de mieux connaître les pratiques enseignantes. Cette visée heuristique est actuellement en train de se développer, principalement en France, comme en atteste par exemple la création du réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) dont nous reprenons sur son site un extrait des motifs : *« Le projet porte sur la constitution et l'animation d'un réseau d'équipes de recherche qui travaillent sur les pratiques enseignantes en accordant une large place à l'observation de ces pratiques, dans une perspective pluridisciplinaire convoquant à la fois les Sciences de l'Éducation, les Didactiques des disciplines, la Sociologie, la Psychologie, les Sciences du langage, l'Ergonomie.*

*L'enjeu de ces recherches est avant tout de poursuivre et d'approfondir les analyses des modalités de la pratique enseignante en classe pour en comprendre les relations avec les apprentissages des élèves ».*

Cette posture s'avère difficile à tenir à propos d'un objet fortement inscrit dans un champ de pratiques sociales et il est souvent renvoyé à ces travaux la question de leur utilité. Avant de consacrer le paragraphe suivant à l'instruction de cette question, soulignons au passage l'extrême diversité de cadres théoriques mobilisés pour étudier les pratiques enseignantes dans une visée heuristique, pour peu que l'on entende « pratiques » dans un sens générique englobant action, conduite, activité et travail (pour un rapide aperçu, voir Bru et Maurice (Coord.), 2001 ou Marcel et al., 2002).

## 2 – DE « L'UTILITÉ » À « L'UTILISATION » DES RECHERCHES

Comme nous l'écrivions précédemment, une approche heuristique des pratiques enseignantes reste très difficile à faire admettre dans le champ social. La question de l'utilité de ces recherches reste sous-jacente et renvoie à une sorte de « à quoi ça sert ? ». Nous avons choisi d'examiner plusieurs formes de réponse possible en inscrivant une argumentation concernant « l'utilité » dans la perspective plus large des possibilités « d'utilisation ».

Il semble toutefois nécessaire de rappeler que la première « utilité » de la recherche à visée heuristique se situe dans la perspective générale du progrès de l'humanité, de l'émancipation de l'homme par l'accroissement de ses connaissances et de la lutte contre toutes les formes d'ignorance ou d'obscurantisme. Cet argument vaut aussi pour les recherches sur les pratiques enseignantes.

## 2.1 - LA « RECHERCHE PÉDAGOGIQUE »

Une forme de réponse est fournie par ce qui est repérée comme « recherche pédagogique ». Van der Maren (2002) en donne la définition suivante : *« J'entends par recherche pédagogique, une recherche qui part des problèmes de la pratique des enseignants, non pas comme un alibi pour tester des théories mais comme le noyau de la construction des connaissances pédagogiques. Ces connaissances sont celles qui instrumentent la pratique des enseignants et qui permettent à ces derniers d'améliorer leur pratique et d'en contrôler les conditions d'exercice »* (p. 91). Il s'agit donc d'une démarche de recherche qui se positionne comme une réponse aux difficultés professionnelles des enseignants. Cela l'amène à remplacer la phase de problématisation du procès de recherche par la « demande » sociale. Il conviendrait toutefois de ne pas occulter que la problématisation d'une recherche correspond à son inscription dans le champ scientifiques, dans ses théories, ses concepts et son épistémologie. Peut-être pourrait-on penser que dans la recherche pédagogique, la problématisation est assumée par un « travail » à partir de cette demande, c'est-à-dire par un processus de décontextualisation / recontextualisation entre le champ social et le champ scientifique ? Ce n'est pas vraiment le cas puisque le champ scientifique semble carrément déserté au profit du champ social. En effet, après avoir réduit le principe popperien de « falsifiabilité » à une simple manipulation (*« En somme, tout en étant testable, la théorie se sauve en excommuniant le fait infidèle »* ou *« La décontextualisation des situations par leur analyse en éléments isolables permet de protéger la cohérence des théorie en sacrifiant la cohérence des situations »*, p. 95), Van der Maren revendique une validation de la recherche pédagogique par le champ social : *« L'objectif général de la recherche pédagogique n'est pas la vérité (jugement vrai ou faux sur les énoncés d'une théorie). Son objectif st la fonctionnalité. Etant donné un ensemble de priorités et de contraintes, les questions q'elle pose sont : est-ce que ça fonctionne ? est-ce que ça marche ? Peu importe pourquoi, mais cela doit être satisfaisant, efficace, efficient, en respectant un ensemble de valeurs et de coutumes (normes sociales et morale) »* (p. 100). A la fois en ce qui concerne sa problématisation (c'est-à-dire au niveau de son ancrage initial) qu'en ce qui concerne sa validation (c'est-à-dire la légitimation de ses résultats), nous pouvons constater que la recherche pédagogique s'émancipe des principes de la recherche scientifique. Cela lui permet de répondre à la question de l'utilité d'une manière, du moins à notre sens, un peu trop proche de l'utilitarisme.

Ce n'est pas l'option que nous retiendrons et nous revendiquons de mettre en oeuvre une recherche scientifique sur les pratiques enseignantes. Cela nous autorise toutefois à regretter que dans un

« dossier exceptionnel » récent<sup>14</sup> de la Revue Sciences Humaines intitulé « L'éducation, un objet de recherche », le seul article d'orientation épistémologique soit précisément un interview de Van der Maren dans lequel il défend la nécessité de la recherche pédagogique.

## 2.2 - LA « RECHERCHE APPLIQUÉE »

Une autre manière de répondre à la question de l'utilité d'une recherche de type fondamental est d'envisager une forme d'utilisation de ses résultats par une recherche de type appliquée. Dans les sciences dures, la phase d'application est le plus souvent prise en charge par de grands groupes industriels qui en assument le financement. Ce financement est d'ailleurs également utilisé, par les équipes de recherche, pour pallier les limites de la dotation ministérielle et poursuivre leurs travaux à orientation fondamentale qui permettront les applications futures, ce qui ne va d'ailleurs pas sans poser de gros problème en termes de temporalités.

Au delà de la question des financements, nous pouvons retenir des lignes qui précèdent le fait que ces deux types de recherche sont clairement dissociés : la phase fondamentale est rigoureusement inscrite dans le champ scientifique, la phase appliquée dans le champ industriel et commercial. Aucune confusion entre les deux n'est envisageable. Cette séparation nette gagnerait à être respectée aussi rigoureusement dans le champ des pratiques enseignantes, mais c'est évidemment moins facile en travaillant sur des pratiques sociales que sur les propriétés d'un élément chimique. Nous ne reviendrons pas sur ce point que nous avons déjà évoqué dans l'orientation prescriptive qui envisage en quelque sorte une application automatique de ses résultats.

Par ailleurs, le champ d'application des résultats de recherches sur les pratiques enseignantes s'avère particulièrement limité, en termes de diversité tout au moins. Force est de reconnaître que le seul champ d'application est le système éducatif entendu bien sûr au sens large, c'est-à-dire en incluant la sphère de la formation, un champ relevant lui-même de la responsabilité d'un Ministère. Cela signifie, d'une part, que la recherche sur les pratiques enseignantes sera mal ou peu financée et que son application sera rendue particulièrement difficile par la diversité et la complexité des différents niveaux décisionnels qui caractérisent, en France, le système éducatif et son ministère de tutelle.

De plus, un peu comme pour les sciences dures d'ailleurs, cette application ne saurait aller de soit. Elle relève d'une démarche spécifique et, dans ce cadre, les propositions de Van der Maren sur la recherche pédagogique pourraient certainement être reconsidérées. Il l'assume d'ailleurs assez clairement : « *La recherche pédagogique, comme recherche pratique, diffère de la recherche scientifique parce que sa validité tient essentiellement à sa contribution ou à sa possibilité d'application à la pratique pédagogique des enseignants. Ce qu'elle vise, c'est de les instrumenter, de les aider à agir et à interpréter les difficultés de leurs actions afin de leur permettre d'en accroître la maîtrise* » (p. 99).

En revanche, nous nous différencierons de cette position selon deux niveaux. D'abord, cette recherche pratique semble exclusivement destinée aux enseignants alors que l'application de la recherche sur les

---

<sup>14</sup> N° 142, octobre 2003.

pratiques enseignantes pourrait certes concerner les enseignants mais les formateurs d'enseignants et les cadres du système nous paraissent des destinataires mieux appropriés (dans le premier cas le « chercheur pédagogique » semble très – voire trop – proche de la posture du formateur d'enseignants).

Le point principal réside cependant dans son articulation avec une recherche fondamentale. Pour Van der Maren, cette recherche pédagogique semble envisagée comme autonome. Or, comment envisager une recherche appliquée sans une « alimentation » par les résultats d'une recherche fondamentale ?

En résumé, la recherche fondamentale sur les pratiques enseignantes nous paraît nécessaire pour alimenter une recherche appliquée, à laquelle nous apporterions volontiers notre contribution pour peu qu'elle soit clairement distinguée de la précédente. Ce conditionnel se justifie principalement par les difficultés particulières d'accès à ce champ d'application précédemment évoquées.

### 2.3 – AUTRES « UTILISATIONS » DES SAVOIRS PRODUITS

L'application ne constitue pas la seule modalité d'utilisation de la recherche heuristique sur les pratiques enseignantes. Envisageons deux pistes, relevant de niveaux différents .

La première piste concerne la communauté des chercheurs, à un niveau que nous pourrions qualifier de national. La recherche heuristique sur les pratiques enseignantes pourrait s'attacher à capitaliser ses résultats et constituer une mémoire de l'évolution de ces pratiques en fonction des évolutions historiques des publics, des contextes sociaux, des réformes, etc. Bien sûr cette capitalisation est tributaire d'une décision ministérielle (la création d'un observatoire des pratiques enseignantes, par exemple<sup>15</sup>) mais ce corpus de résultats constituerait pour les décideurs (en complément de structures comme la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche par exemple) un instrument d'aide à la décision tout à fait appréciable en même temps qu'il instaurerait, au niveau des chercheurs, une dynamique nouvelle pour la recherche fondamentale. Il participerait en plus à la consolidation d'une reconnaissance sociale pour l'instant quelque peu fragile, nous l'avons dit.

La seconde piste concerne le niveau individuel, celui de nos recherches au quotidien. Nous avons mis au point un dispositif articulant recherche et formation. Nous aurons l'occasion de le détailler ultérieurement mais présentons-le brièvement. Il s'agit à la base d'un dispositif de recherche (notamment par sa phase de problématisation) dont la mise en œuvre est « négociée » avec les enseignants concernés. Cette négociation se traduit par l'utilisation des résultats de la recherche pour alimenter un dispositif de formation (ou d'accompagnement) assez proche des orientations de l'analyse des pratiques. Ce qui caractérise ce dispositif, c'est que ses phases de mise en œuvre se succèdent sans jamais se superposer, il y a des phases de recherche et des phases de formation clairement repérables.

---

<sup>15</sup> La reconnaissance du réseau OPEN peut-elle être considérée comme un signe favorable ?

### 3 – L'INSCRIPTION DANS UNE ÉQUIPE DE RECHERCHE

Le choix d'une recherche à visée heuristique nécessite d'être positionné à la fois par rapport à « l'héritage » de l'équipe de recherche à laquelle nous appartenons et aux stratégies de travail, de positionnement, de communication ou de défense qu'il induit et qui participe de la sédimentation sociale de cette équipe.

#### 3.1 – LE GPE-CREFI

Inscrite au sein du CREFI (Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion), équipe d'accueil fédérant quatre composante, notre équipe s'est d'abord appelée EURECASD (Equipe Universitaire de Recherche et d'Etude des Conduites des Acteurs en Situations Didactiques) avant d'adopter le sigle GPE (Groupe Pratiques Enseignantes) en 2001.

Dirigée par Marc BRU, elle regroupe six Maîtres de Conférences<sup>16</sup> et se caractérise par une large diversité d'objets (ou plutôt de « sous objets de l'objet principal « pratiques enseignantes ») et d'approches théoriques et méthodologiques. En revanche elle est identifiable par l'orientation rigoureuse de ses travaux : « *La perspective est explicite : il s'agit de contribuer à une meilleure connaissance des pratiques enseignantes dans une visée descriptive, explicative et compréhensive* » (Bru in Bru et Talbot, 2001, p. 30)<sup>17</sup>.

Cette orientation est clairement affirmée (depuis Bru, 1991) et nettement revendiquée (depuis Bru, 1994) tout au long de nos publications. Elle est d'abord constitutive de l'identité de l'équipe et cette visée commune permet les échanges et les controverses. Elle a d'abord eu quelques difficultés à se faire entendre dans une période où son discours était quelque peu marginal, mais sa consistance lui a permis d'accéder sinon à un certain rayonnement tout au moins à une capacité de fédérer d'autres équipes voyons-en pour preuve le constat que les orientations du réseau OPEN s'inscrivent directement dans le prolongement de celles du GPE.

#### 3.2 – LA MISE EN ŒUVRE DES LOGIQUES DE « L'EXPÉRIENCE SCIENTIFIQUE »

Nous avons insisté sur le caractère fédérateur de l'orientation heuristique au sein du GPE et lors de nos interventions, de nos participations à des colloques et à des symposiums ou dans nos publications, lorsque nous rappelons ces visées, nous mettons en œuvre des actions relevant, si l'on suit Dubet (1994), d'une « logique de l'intégration », structurée par le « nous ».

Si nous transposons la théorie de l'expérience sociale dans le champ des pratiques de recherche, nous pourrions lire les controverses au sein des séances de travail du GPE comme structurées par des « logiques stratégiques », celles des « je » cherchant à poser clairement leurs différences, sans exclure, surtout en présence d'étudiants, la notion de « concurrence » caractéristique de la logique du marché.

---

<sup>16</sup> Pour une présentation du GPE-CREFI, voir Bru et Talbot (2001)

<sup>17</sup> Voir aussi Talbot (2004).



Enfin, nous repérerons la mise en œuvre d'une « logique de la subjectivation », du moins en ce qui nous concerne, dans le présent exercice. D'après Dubet, cette logique permet au sujet de s'émanciper des deux logiques précédentes et de préserver son libre arbitre. C'est dans cette perspective que nous inscrivons notre projet d'écriture en souhaitant :

- mettre en avant, valoriser et préserver l'appartenance à une équipe au sein de laquelle nous nous sommes scientifiquement construits *mais* sans disparaître derrière elle
- rendre le « je-chercheur » repérable, en le distinguant des autres par son objet d'étude, ses choix théoriques et méthodologiques *mais* sans mettre en péril ni son inscription dans le GPE, ni l'image du GPE

L'identité du chercheur que va dévoiler ce mémoire se construit dans une tension entre l'ancrage collectif au sein du GPE et les stratégies d'émancipations individuelles, assez fidèles à la notion bourdieusienne de « distinction ». Elle ne peut s'appréhender que comme une genèse avec des étapes, repérables uniquement a posteriori, et l'approche chronologique paraît la seule mesure de permettre de rendre compte de la complexité du processus.

## 4 - POINTS D'ANCRAGE POUR UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE

Avant de démarrer véritablement cet itinéraire, reprenons, en guise de synthèse de ce premier chapitre, les points d'ancrage qui en constitueront les fondations. L'équipe du GPE-CREFI constitue le creuset au sein duquel nous nous sommes construits comme chercheur, en partageant, défendant, faisant évoluer un certain nombre de principes communs (certains comme ceux relevant de l'éthique ne sont pas développés ici mais ils n'en restent pas moins très prégnants). Elle constitue également un site intellectuel permettant aux intuitions d'être objectivées, aux utopies de rencontrer le principe de réalité, aux avancées théoriques ou conceptuelles d'être soumises à la question, aux dispositifs et aux résultats d'être livrés à la controverse. Elle allie donc le confort rassurant de la « famille » scientifique et l'intransigeance dans la répartition de ceux qui vous connaissent de très près et depuis longtemps.

### 4.1 – UN THÈME DE RECHERCHE

Le premier héritage scientifique du GPE concerne le thème de recherche. C'est sciemment que nous n'employons pas le terme d'objet de recherche car nous nous attacherons à préciser « notre » objet tout au long de ce mémoire. Nous parlons du thème des pratiques enseignantes car il recouvre une diversité d'approches et de méthodologies. Il a d'ailleurs été sujet à quelques variations sémantiques, « conduites » en un temps où l'approche psychologique restait influente, « action » un peu plus tard<sup>18</sup> avant de se stabiliser pour l'instant sur le terme de « pratiques ».

Nous nous intéressons « aux manières de faire » de l'enseignant (et des enseignants) sans les réduire aux comportements, et en privilégiant, selon des dosages diversifiés, le recours à des observations parfois armées de grilles, parfois ethnographiques, parfois assistées de vidéo.

<sup>18</sup> Le titre de notre thèse est « L'action enseignante »

Cette thématique constitue un repérage fort au sein de la communauté des chercheurs en éducation, tant au niveau national que francophone. Mais, en même temps, elle ménage un espace d'initiatives suffisamment large pour autoriser chacun de nous à déployer des problématiques différentes. En tant que membre du GPE-CREFI, nous pouvons certainement revendiquer le qualificatif de « spécialiste de l'étude des pratiques enseignantes ». En revanche, l'ensemble de ce mémoire sera nécessaire pour préciser en quoi consiste cette spécialité.

#### 4.2 - UNE ORIENTATION DE RECHERCHE

Le second héritage est certainement le plus prégnant car il a constitué le point de référence depuis le tout départ. « Décrire, expliquer ou comprendre mais ne pas prescrire » pourrait en constituer une sorte de slogan. En revanche, ce principe qui pourrait paraître simpliste draine avec lui un certain nombre d'allant de soi qu'il convient d'objectiver pour le lecteur :

- une véritable réhabilitation de la description des pratiques avec une place considérable accordée à la dimension empirique
- une prudence extrême dans l'interprétation des résultats comme en atteste l'acceptation de ces deux perspectives opposées que sont l'explication et la compréhension
- dans ce prolongement, l'absence d'un cadre théorique uniformisé et identique qui tolère une pluralité d'approches mais qui protège mal ses membres, comme le ferait le fonctionnement d'une équipe plus dogmatique
- une relation au champ social scrupuleusement analysée, un peu rigide parfois, surtout dans les premiers temps où nous hésitions à nous exprimer pour ne pas laisser penser que nous étions en mesure de prescrire quoi que ce soit « au nom de la science ». Cette attitude s'est assouplie et nous maîtrisons aujourd'hui beaucoup mieux nos relations avec le champ social. Nous sommes passés maîtres dans l'art de « travailler la demande » pour n'avoir à fournir que des réponses compatibles avec nos orientations. En revanche, quand nous relisons nos projets de réponse, nous accordons une vigilance particulière à cette question. Cette visée heuristique fonctionne comme une veilleuse qui ne pourra jamais s'éteindre car elle perpétue notre identité de chercheurs.

#### 4.4 – UN ANCRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Les travaux de Bru (1991) à partir desquels s'est constituée l'équipe de recherche s'appuyaient sur l'approche systémique comme en atteste le modèle du système enseignement – apprentissage dit des interactions en contexte. A partir de ce modèle, avaient été dégagées onze « variables d'action » qui constituaient un instrument de description des pratiques d'enseignement. Cette description s'appuyait sur des grilles d'observation qui permettaient, par une démarche à dominante inductive, de construire des profils d'action.

Nous nous sommes au départ appuyés exclusivement sur l'approche systémique comme le montreront les deux prochains chapitres. Par la suite, et même s'il n'y a pas eu à proprement parler de rupture, nous avons résolument inscrit nos travaux au sein du paradigme constructiviste. En plus de dépasser les limites d'une approche exclusivement inductive, cet ancrage nous a permis, au travers de la thèse d'un « réel construit », de clarifier un certain nombre de définitions (du sujet, des pratiques, etc.), de stabiliser nos méthodologies (en particulier le rapport à l'empirie et les procédures de validation) et notre posture (principalement par rapport aux enseignants).

L'absence de rupture se traduit en particulier par notre rejet radical de toute forme de déterminisme. Les pratiques enseignantes ne sont pas appréhendées comme des « effets » de quelque « cause » que ce soit (origine sociale des enseignants ou des élèves, discipline d'enseignement, situation, etc.)<sup>19</sup>. En revanche, ces pratiques sont organisées par différents processus et notre objectif est de mettre au jour (et de décrire) ce que Bru (2002) appelle les « organisateurs » des pratiques.

#### 4.4 – L'ÉMERGENCE D'UN CADRE DE RECHERCHE

Nos travaux sur les pratiques enseignantes « en contextes » se sont progressivement centrés sur les « savoirs professionnels » mobilisés au sein des pratiques. Plus exactement, ils se focalisent aujourd'hui sur quatre « processus organisateurs » des pratiques enseignantes (à savoir ceux de mobilisation, construction et capitalisation de ces savoirs professionnels) et c'est l'ensemble de ces processus que nous identifions comme « développement professionnel ».

Nous pouvons voir qu'ils s'inscrivent dans une approche « cognitive » mais elle est indissociable d'une dimension « sociale » qui émerge de l'analyse de l'évolution du travail enseignant (avec le développement du « travail conjoint » et du « travail collectif »). Chacun des processus précédemment cités relève donc de deux niveaux interdépendants (l'individuel et le collectif), ce qui nous conduit à inscrire nos recherches dans une approche socio-cognitive du développement professionnel.

---

<sup>19</sup> Voir Clanet (2005 b)

## CHAPITRE 2

# LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

La première grande étape de notre itinéraire de recherche concerne les travaux portant sur les pratiques d'enseignement. En partant de notre thèse, nous présenterons une recherche portant sur le différentiel entre préparation et réalisation d'une séance pédagogique qui s'inscrit nettement dans son prolongement mais nous permet de dépasser les quelques insatisfactions générées par la thèse. Nous qualifierons d'ailleurs cette recherche de « seconde thèse ». A partir du bilan de ce travail, nous envisagerons deux pistes de réorientations. La première concernera un travail sur le traitement de l'imprévu dans la classe en s'appuyant sur une méthodologie et un rapport au terrain très différents. Elle sera rapidement abandonnée. De la seconde piste, à laquelle nous consacrerons les chapitres suivants, nous n'examinerons pour l'instant que l'amorce et conclurons ce chapitre en présentant les points d'ancrage pour une réorientation de nos travaux.

### 1 – LA THÈSE COMME POINT DE DÉPART

Notre thèse, soutenue en juillet 1997, s'intitule « L'action enseignante. Eléments pour une théorie : la contextualis-action ». Elle s'est attachée, dans le prolongement du modèle du système enseignement-apprentissage dit « des interactions en contextes » (Bru, 1991), à amorcer la définition du concept de contextualisation entendu comme « l'ensemble des interactions entre l'enseignant agissant et les contextes de ses pratiques ».

Elle souffre d'un certain nombre de limites<sup>20</sup> et le moment paraît opportun pour essayer de parvenir à les expliciter. Cette recherche était basée sur une démarche inductive mais elle n'a pas été assumée jusqu'au bout. Nous avons voulu ré-équilibrer en introduisant une approche déductive par le biais d'hypothèses largement artificielles qui ont fortement perturbé l'architecture du travail. Elles n'ont par ailleurs fourni qu'une contribution fort restreinte car elles se sont trouvées cantonnées à un niveau de généralité trop important sans pouvoir être véritablement opérationnalisées et, surtout, sans que leur confrontation à l'empirie puisse s'avérer satisfaisante.

Cette limite principale (du moins à nos yeux) s'est trouvée prolongée par un manque de maîtrise (tant au niveau théorique de par la diversité des références qu'au niveau empirique de par la profusion de données) de notre démarche inductive. En revanche, si ce travail présentait certaines limites, il n'en comportait pas moins quelques avancées non négligeables. Nous pourrions citer l'ensemble de la démarche de définition du concept de contextualisation, des réflexions épistémologiques sur les questions de validation ou de posture et plusieurs étapes de l'interprétation des données. Pourtant, nous n'en retiendrons qu'une car elle constitue en quelque sorte le fil rouge qui va structurer cet itinéraire et cette avancée reste au cœur de nos travaux actuels. Il s'agit du principe méthodologique de la « double lecture » des pratiques, c'est à dire l'articulation (sans hiérarchisation) d'une lecture « du

<sup>20</sup> L'absence de « félicitations du jury », en dépit de l'exigence qui a présidé à sa composition, en constitue un indicateur.

point de vue de l'enseignant » et d'une lecture « du point de vue de l'observateur » (nous y reviendrons bien évidemment). Il ne saurait être considéré comme une technique car il relève d'une définition des pratiques que, grâce à lui, nous avons réussi à objectiver par la suite. En revanche, c'est bien dans notre thèse qu'il a été initié. Ce point important réhabilite une recherche que nous avons parfois tendance à rejeter et installe notre thèse à sa place légitime, celle du point de départ de l'itinéraire qui nous conduit aujourd'hui à préparer l'HDR.

## **2 – UNE SOCIALISATION UNIVERSITAIRE « ACCÉLÉRÉE »**

Dans la foulée, nous fûmes recruté comme Maître de Conférences<sup>21</sup> en septembre 1998 et nous soulignerons brièvement le caractère intensif de cette nouvelle socialisation professionnelle<sup>22</sup>. Dès notre arrivée, il nous fut confié la responsabilité de la licence (environ 800 étudiants à ce moment-là). et la préparation de la maquette des enseignements pour la campagne d'habilitation de 1999, dans le contexte très particulier de la mise en place de la semestrialisation. Cette socialisation locale fut prolongée au même moment par une socialisation nationale au travers de notre « entrée » au Conseil d'Administration de l'AECSE (Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Education) afin d'y représenter la communauté toulousaine.

L'année suivante, l'Université amorça une restructuration autour d'une politique d'UFR forts. La direction du Département se retrouvant vacante et nous fûmes élu en mars 2000. Notre mandat se déroula dans un contexte institutionnel particulièrement perturbé. Nous nous efforcions de ne pas « lâcher » nos activités de recherche et une proposition redynamisa ces activités. En tant qu'originaire de l'Aude, il nous fut demandé d'organiser une manifestation scientifique avec, comme objectif, de promouvoir une présence universitaire dans ce département. Cette manifestation bénéficierait du double soutien du Conseil Général de l'Aude et de l'université de Toulouse II. A partir d'un cadre général assez large (« Université d'été de l'Aude »), nous élaborâmes un principe qui s'est perpétué depuis, celui d'un symposium scientifique international prolongé par une séance de rencontre avec les audois (du style « conférence-débat »).

## **3 – LA « SECONDE » THÈSE : UNE NOUVELLE CONFRONTATION À L'EMPIRIE**

Le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche est posé, un emploi du temps largement phagocyté par nos responsabilités administratives (sans oublier la charge de cours) mais un aiguillon de production scientifique avec les symposiums annuels. Rajoutons que, dans le cadre de l'opération « La charte pour bâtir l'école du XXIème siècle »<sup>23</sup>, nous avons pu négocier un accès à un échantillon de classes qui a ainsi pu accueillir le groupe d'étudiants de maîtrise que nous avons constitué à cet effet. Cette

---

<sup>21</sup> Support n° 700 MCF 0820

<sup>22</sup> Nous avons d'ailleurs été invité pour un témoignage sur ce thème dans une table ronde du troisième congrès international de l'AECSE : « Actualité de la Recherche en Education et Formation », Université de Bordeaux 2, 1999, table ronde intitulée : « La socialisation des jeunes chercheurs ».

<sup>23</sup> Citons pour information l'intitulé du rapport final que nous avons assumé (sous la direction de Marc BRU) : « Les pratiques partenariales de l'enseignant du primaire ».

recherche s'inscrivait en fait directement dans le prolongement de la thèse en n'étudiant les processus de contextualisation que dans une « occasion » bien précise : les moments de la séance pédagogique où sa mise en œuvre se différençait de sa conception. Elle nous a d'abord fourni l'opportunité de stabiliser quelques définitions comme, par exemple, celle de pratiques (RB2B) :

### **Les pratiques**

En premier lieu, nous les définirons à la suite de DE CERTEAU<sup>24</sup> comme des "manières de faire", des « manières de penser investies dans des manières d'agir ». Les pratiques renvoient donc à un individu agissant au sein d'un environnement ce qui permet d'envisager trois pôles (ou plutôt trois entrées potentiellement privilégiées pour aborder les pratiques) : un individu, une activité et un environnement. La particularité<sup>25</sup> de notre définition concerne les relations qu'entretiennent ces trois pôles : elles sont en interaction, c'est-à-dire, comme l'a défini l'approche systémique, qu'elles sont simultanément modifiantes et modifiées les unes par rapport aux autres.

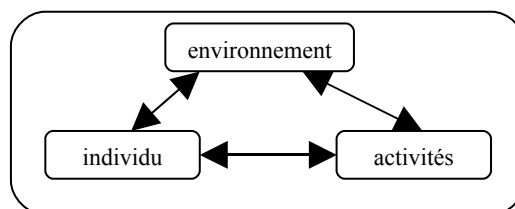


Schéma 1 : Les trois pôles des pratiques

A la suite du repérage des pôles des pratiques, envisageons à présent les deux dimensions, bien évidemment interdépendantes, qui constituent les caractéristiques essentielles de notre définition des pratiques :

- une dimension conscientisable par l'acteur agissant, celle que les ethnométhodologues ont privilégié en défendant « l'accountability » de l'action (GARFINKEL, 1967). Cette dimension est structurée par les rationalités de l'acteur. Nous définirons ces rationalités en convoquant tout d'abord BOUDON (1998) pour qui l'intentionnalité se traduit par l'élaboration de stratégies optimisatrices et adaptatives mises au service de préférences subjectives qui ne sauraient se réduire à des buts utilitaires, ce qui le conduit à rejeter « le modèle du choix rationnel » et à proposer une « théorie générale de la rationalité » dans laquelle il distingue la rationalité limitée, la rationalité cognitive et la rationalité axiologique. Nous compléterons cette définition à l'aide de la distinction qu'effectue SCHÜTZ (1987) entre les motifs « en vue de » (qui renvoient au projet d'action initial de l'acteur) et les motifs « parce que » (qui sont pour l'acteur les « vrais » motifs qu'il ne peut saisir que rétrospectivement). En résumé, d'une part les rationalités de l'acteur sont de plusieurs ordres (par exemple, toutes les pratiques enseignantes ne visent pas l'optimisation des

<sup>24</sup> DE CERTEAU, M. (1990). L'invention au quotidien. 1. Arts de faire. Editions Gallimard : Paris.

<sup>25</sup> Notre approche se préserve à la fois d'un psychologisme radical qui envisagerait un sujet souverain, totalement affranchi d'une histoire et d'un environnement maîtrisés et d'un sociologisme radical qui n'envisagerait qu'un agent dont l'action serait déterminée par les structures sociales, aussi bien d'appartenance que d'actualisations des actions.

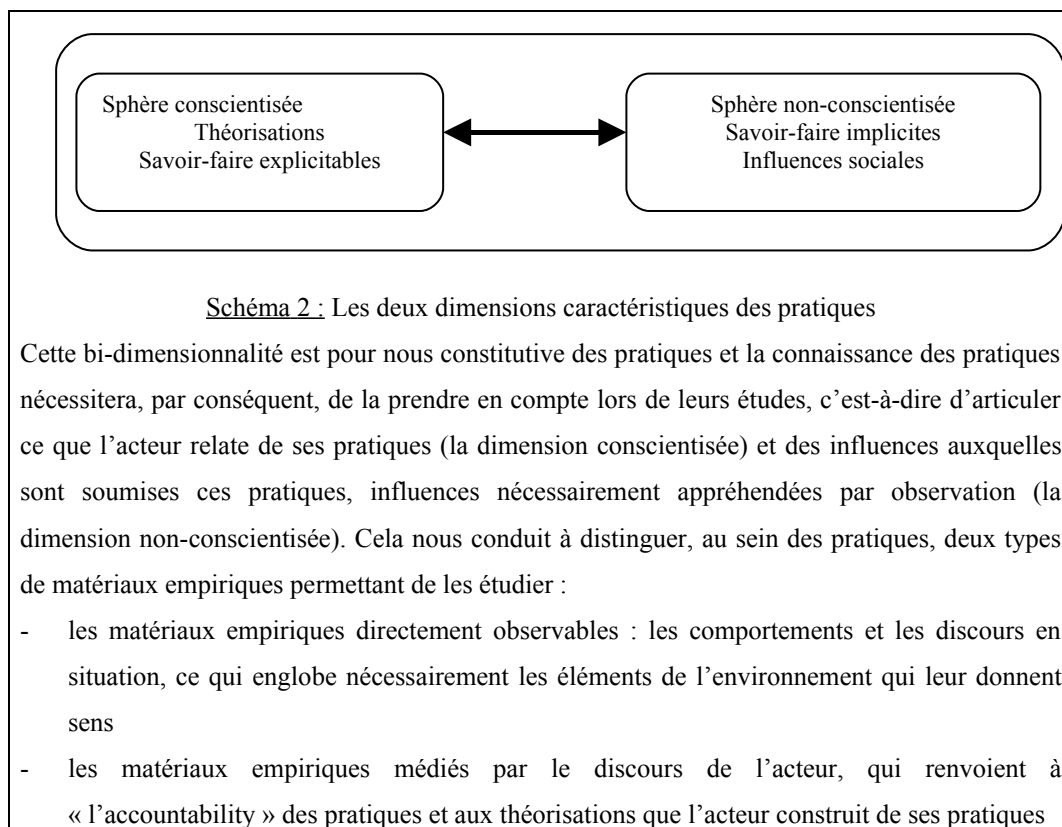
apprentissages des élèves), d'autre part, ces rationalités sont susceptibles de se modifier dans le cours de l'action et leurs objectivations par l'acteur ne pourront s'effectuer qu'a posteriori.

Par ailleurs, cette dimension conscientisable englobe également un certain nombre de savoirs procéduraux que le degré et les modalités de maîtrise rendent communicables par l'acteur. En ce qui concerne les enseignants, cette catégorie de savoirs est un des objets privilégiés des travaux se réclamant du « paradigme de la pensée des enseignants » (TOCHON, 1989, 1993). En fait, si la rationalité permet à l'acteur d'interroger le « pourquoi » de ses pratiques, ces savoirs procéduraux lui permettent d'explicitier leur « comment ».

- une dimension dont l'acteur n'a pas et ne peut avoir conscience. Pour la caractériser, nous citerons deux illustrations, une qui renvoie à la dimension cognitive de l'acteur et l'autre qui renvoie à sa dimension sociale. Nous avons précédemment mentionné les savoir-faire communicables mais une autre catégorie de savoir-faire ne l'est pas. Il s'agit de savoirs implicites, ceux que VERGNAUD (1996) situe comme caractéristiques de la compétence du professionnel expérimenté et qui confortent sa proposition du concept de schème comme instance générative de l'action. En ce qui concerne les enseignants, ils correspondent à ce que MAURICE (1996) appelle les habiletés de l'enseignant.

Une illustration des influences d'origine sociale dont peuvent être l'objet les pratiques sans que l'acteur en soit conscient, se trouve dans la notion d'habitus développée par BOURDIEU (1980, 1994, 1997). L'habitus, « incorporation des structures sociales » est constitué de « principes générateurs » de pratiques. D'après BOURDIEU, le champ des possibles dont dispose un acteur agissant est circonscrit, via son habitus, par sa classe sociale d'origine. Quand il écrit « l'habitus rend possible la production libre de toutes les pensées, toutes les perceptions et toutes les actions inscrites dans les limites inhérentes aux conditions particulières de sa production, et de celles-là seulement », nous sommes contraint d'admettre que, pour lui, l'habitus n'influence pas les pratiques mais qu'il les détermine. Nous ne le suivons pas dans ce radicalisme mais nous retiendrons l'appartenance sociale comme source d'influence potentielle sur les pratiques de l'acteur, influences non conscientisables s'entend.

En distinguant ces deux dimensions des pratiques, nous avons pu constater que chacune d'entre-elles avait fait l'objet de propositions théoriques fort étayées. Pourtant notre proposition des pratiques se démarque de ces différentes théories de l'action en ce sens qu'elle considère ces deux dimensions comme interdépendantes mais surtout qu'elle défend la nécessité de ne pas les hiérarchiser comme le font les théories pré-citées en privilégiant l'une ou l'autre de ces dimensions.



Cette recherche (RB2A) a permis plusieurs catégories d'avancées que nous reprendrons brièvement puisque la publication figure dans le recueil d'articles :

- une définition plus opératoire du concept de contextualisation
- la mobilisation raisonnée du principe méthodologique de la double lecture
- un mode de connaissance spécifique, le « profil de pratiques »

En revanche, elle est restée fidèle à l'objectif de la thèse qui était d'attester la pertinence du concept de contextualisation et même à sa démarche générale en préservant les observations par grilles et les traitement multivariés mais en rajoutant toutefois les entretiens a posteriori absents dans la thèse.

Plusieurs mémoires de maîtrise ont été produits et soutenus en parallèle de cette recherche et l'un d'eux a été poursuivi par un mémoire de DEA<sup>26</sup>. Ce travail s'est inscrit dans le prolongement de la recherche présentée et il décrit les différenciations des modalités d'interactions individuelles à l'initiative de l'enseignant en fonction des différents « statuts »<sup>27</sup> de l'élève destinataire.

Nous avons choisi d'effectuer deux publications complémentaires (RB2F et RB2G) qui nous offraient la possibilité d'explicitier l'analyse des données (que nous n'avions pu détailler dans l'article de la RFP) et de les prolonger un peu.

<sup>26</sup> PILOT, Caroline (2001). Statuts des élèves et interactions individualisées de l'enseignant : contribution à l'étude des pratiques enseignantes. Mémoire de DEA, direction : Marc BRU, tutorat : Jean-François MARCEL (non édité).

<sup>27</sup> Statut sexuel, statut social, statut culturel, statut linguistique, statut scolaire et statut psychosocial.



De cette recherche, nous retiendrons pourtant la formalisation de la démarche d'étude des pratiques d'enseignement qui constitue le principal « point fixe » à partir duquel nous avons amorcé notre réorientation (RB2B) :

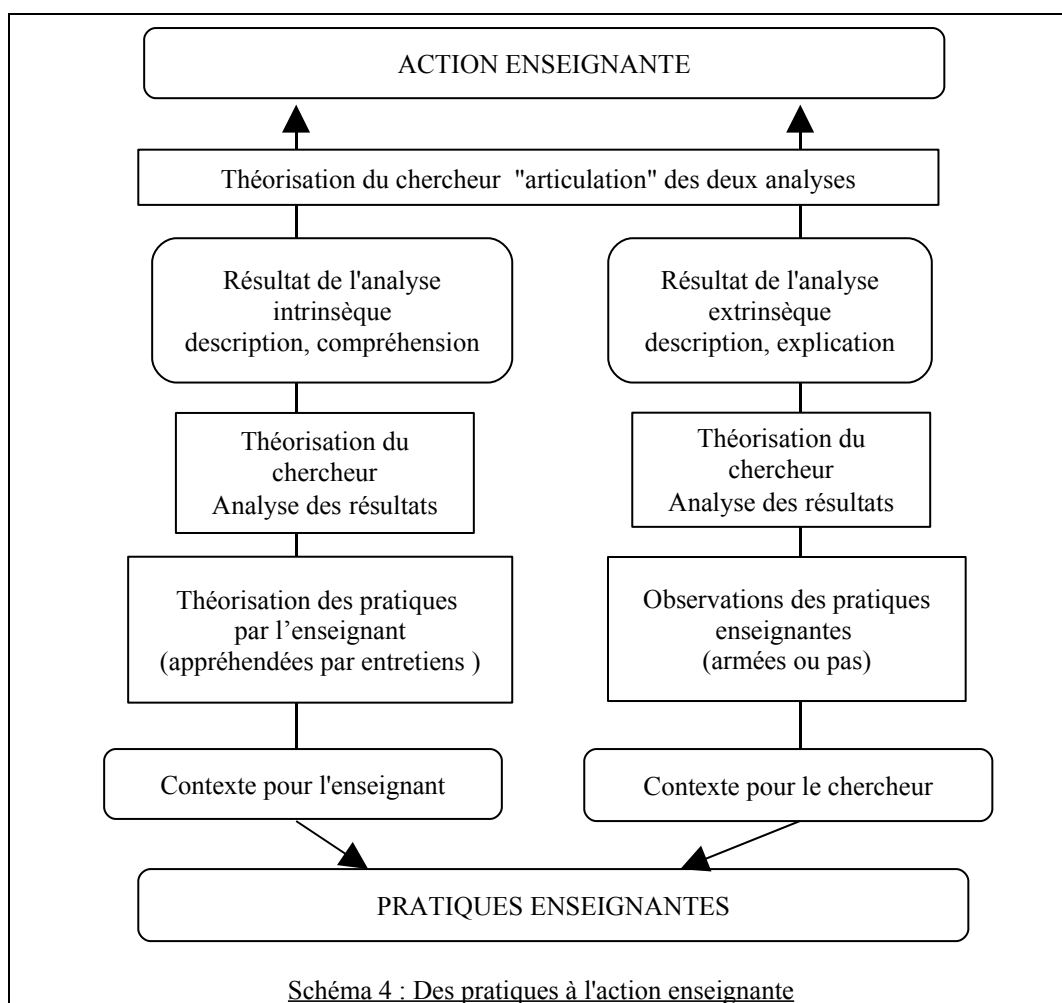


Schéma 4 : Des pratiques à l'action enseignante

#### 4 – DES REMISES EN CAUSE

Par ailleurs, cette recherche a débouché sur un certain nombre de remise en question dont la première a concerné le rapport entretenu avec les enseignants. Nous nous sommes attaché à caractériser différentes modalités de ce « rapport au terrain » entre pillage, négociation et contractualisation (RB2B). Cela nous a permis de constater que dans notre thèse nous étions dans une logique de « pillage » et que dans la recherche sur le différentiel, nous tendions vers une position de « négociation » relativement restreinte toutefois. Ces modalités ne nous satisfaisaient pas car elles nous apparaissaient de plus en plus comme des marques d'une sorte de méfiance-défiante par rapport aux enseignants, ce que nous n'acceptons plus. Nous avons décidé de « revenir » dans l'école, en tant que chercheur cette fois-ci (nous avons le sentiment de l'avoir déserté) et d'assumer pleinement notre nouvelle posture. De plus, et même si cela relève d'un niveau différent, il nous paraissait cohérent de remettre en adéquation l'enseignant dont nous étudions les pratiques (que nous considérons comme potentiellement agent, acteur ou auteur) et l'enseignant avec lequel nous engageons une collaboration

(avec une place à penser dans le procès de recherche). Nous souhaitons rompre avec une approche schizophrénique du « sujet-enseignant ». La remise en cause se poursuit au niveau méthodologique au niveau des grilles d'observation (RB2B) :

**Approche « analytique » et chronologie des pratiques**

En effet, les choix méthodologiques requièrent également quelques questionnements. En choisissant, pour la lecture extrinsèque, un découpage des pratiques en différentes dimensions (nous observons les interactions au niveau spatial, temporel, social et disciplinaire) nous privilégions l'approche comparative mais nous perdons la cohérence globale de chaque unité de pratiques (une séance d'enseignement) qui ne peut s'appréhender qu'en préservant la chronologie, selon une approche convoquant des techniques plutôt qualitatives.

La recherche citée s'est appuyée sur une approche « analytique » des pratiques, en ce sens qu'elles étaient « débitées » en variables fixées a priori. Il nous semble nécessaire qu'une recherche prochaine<sup>28</sup> privilégie une approche chronologique en se focalisant sur la singularité de l'action. Nous pourrions ainsi évaluer la contribution heuristique de chacune d'entre elles et nous pourrions travailler différemment la percolation entre les deux lectures des pratiques. En effet, cette percolation entre une approche longitudinale des pratiques (par observation) et une approche par le "récit" de l'enseignant de ces mêmes pratiques sera facilitée. En revanche, nous perdrons des possibilités de comparaisons inter-individuelles.

Les grilles d'observation<sup>29</sup> constituaient, au sein du GPE-CREFI, l'instrument de recherche premier et participaient certainement de son identité tant au niveau local (par rapport aux autres équipes du CREFI) que national (au sein du réseau OPEN en particulier). En choisissant une autre voie, celle de l'émancipation en fait, nous nous coupions un peu de nos racines d'autant plus que nous envisagions de développer une approche qualitative, quasiment absente de la tradition toulousaine de l'Université du Mirail. En voulant retrouver le sens des pratiques, nous donnions, sans en être vraiment conscient, non seulement une nouvelle orientation à nos recherches mais certainement une autre orientation à notre carrière.

La reconnaissance « tangible » de l'irruption du qualitatif fut la soutenance d'un mémoire de maîtrise<sup>30</sup> basé sur une analyse fine d'enregistrements vidéos de séances de classe. L'étudiante mettait au jour cinq « savoirs d'action corporels » (registre du non verbal) qu'elle décrivait puis distinguait à partir de leurs fonctions.

<sup>28</sup> Nous avons engagé une étude portant sur la genèse des savoirs expérimentiels de l'enseignant débutant en suivant sur l'année le traitement de l'imprévu en classe par trois enseignantes recrutées sur listes complémentaires.

<sup>29</sup> Voir par exemple Clanet (2005 a), Talbot (2005) ou Maurice (2005).

<sup>30</sup> CASTEX, Audrey (2001). Contribution à l'étude des savoirs d'action corporels de l'enseignant de l'école primaire. Mémoire de maîtrise. Direction : Jean-François MARCEL (non édité)

## 5 – VERS UNE RÉORIENTATION DE NOS TRAVAUX

Cette première forme de réorientation de nos travaux autour de « l'imprévu dans la classe » a en fait servi « d'interface » entre nos travaux antérieurs et nos travaux futurs. D'abord, elle s'inscrivait en grande partie dans le prolongement de nos recherches précédentes en ciblant les pratiques d'enseignement, en s'appuyant sur le concept de contextualisation (à partir du principe de la double lecture) et en poursuivant l'exploration du différentiel préparation / réalisation avec la notion « d'imprévu dans la classe ». En revanche, deux ruptures furent conséquentes, la mise en œuvre d'une approche qualitative et un rapport très « impliqué » avec les enseignants concernés. Elles furent certainement un peu trop radicales (elles seront régulées par la suite), mais à cette étape de notre itinéraire, elles constituaient certainement un passage nécessaire.

La première étape fut constituée par une enquête exploratoire par questionnaire. En nous appuyant sur les travaux sur ce thème (notamment ceux d'Huber et Chautard, 2001), nous construisîmes 24 scénarios pédagogiques dans lesquels figurait chaque fois un imprévu afin d'étudier les différences de « gestion de l'imprévu » entre des enseignants novices<sup>31</sup> et des enseignants expérimentés (RB4J).

Dans le prolongement, nous avons mis en place un nouveau dispositif de recherche utilisant la vidéo commentée et articulant, sans les confondre, un dispositif de recherche et un dispositif de formation (RB4H). Cette recherche s'est déroulée durant l'ensemble de l'année scolaire, en raison d'une « séance » mensuelle et qu'une étudiante préparait simultanément un DEA<sup>32</sup> à partir d'une problématique et d'un dispositif similaires. L'analyse qualitative des enregistrements vidéos des séances et des enregistrements audios des entretiens nous fournit quelques résultats intéressants<sup>33</sup> qui se situaient clairement au niveau de ce « sens » des pratiques que nous avions, à nos yeux, trop « occulté » jusque là (RB4H) :

- La re-définition de l'imprévu à laquelle nous aboutissons (une étudiante de DEA - BLANC, 2002 - a mené une recherche similaire en parallèle) est assez surprenante. Pour l'enseignante confirmée, il n'y a pratiquement pas « d'imprévu ». Les deux qu'elle a relevés concernaient une erreur dans l'appréciation de ce qu'avaient réalisés les élèves (en travail de groupe) qui l'a obligée à modifier la fin de la séance.
- Pour les PE0, « l'imprévu » correspondait à un moment d'inconfort psychologique maximum (nous leur soumettions une échelle d'auto-évaluation face à l'enregistrement du confort de la situation – voir DURAND et RIA, 2001 -). En fait, elles repéraient parfaitement un problème ou une difficulté qui allaient survenir (le diagnostic était fiable) mais elles n'arrivaient pas à trouver une solution dans l'instant et elles se retrouvaient coincées (le plus souvent, elles interrompaient

<sup>31</sup> Cela nous fournit l'opportunité d'une collaboration différente avec l'IUFM de Carcassonne lequel nous travaillions déjà dans le cadre des universités d'été de l'Aude.

<sup>32</sup> BLANC, J. (2002). *La mobilisation des savoirs expérimentiels de l'enseignant du primaire dans le traitement de l'imprévu en classe*. Mémoire de DEA, direction : Marc BRU, tutorat : Jean-François MARCEL (non édité).

<sup>33</sup> Rappelons que les PE0 désignent des enseignants recrutés sur liste complémentaire (qui font classe sans avoir suivi de formation initiale) tandis que les PE3 désignent les « sortants » de l'IUFM (aujourd'hui, ils ont l'appellation officielle de PET1).

alors la séance). Evidemment, plus elles « perdaient pied » moins elles avaient de disponibilité pour trouver une solution. Bien sûr, pendant le revisionnage, elles étaient capables d'envisager d'autres alternatives (peu faut bien le dire) mais pas sur le moment

- Les PE0 ont acquis une expérience sensible en quelques mois. Elles étaient capables de repérer des éléments qu'elles maîtrisaient progressivement : les deux principaux étant le niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves et la gestion du temps (en adéquation avec les tâches de l'élève mais aussi de l'enseignante – conduite des séances -). Les consignes en devenant plus précises s'avéraient également plus efficaces.
- Le recours à « des élèves repères » a pu être mis à jour. Contrairement aux enseignants expérimentés qui se focalisent plutôt sur des élèves moyens, les PE0 régulaient à partir des « bons élèves » durant la séance (« si lui n'y arrivent pas, les autres non plus »). Et des moins bons élèves au moment de la préparation (mais les anticipations étaient peu fiables)
- Au niveau de la prise d'informations, l'empan de l'enseignante expérimentée est largement plus important. Elle est plus disponible et « couvre » l'ensemble de la séance (élèves, durées, préparation); la vidéo est alors utilisée pour traquer les petits détails omis. Les PE0 « découvrent » dans l'enregistrement une foule d'informations qu'elles n'avaient pas enregistrées. Elles se focalisent préférentiellement sur la préparation et sur ce que dit l'élève interrogé ; le reste apparaît comme en arrière plan.
- Dans l'échantillon de Julie BLANC, il y avait une PE0 et une PE3 (qui avait donc suivi une formation initiale). La principale différence entre les deux relevait d'une sorte de facilité à « parler » de ses pratiques de la part de la PE3 (le pourquoi et le comment), facilité de théorisation qui faisait défaut à la PE0..

Cette thématique de l'imprévu fut abandonnée à la suite de ces travaux et ce pour deux raisons différentes. La première est liée à l'objet « imprévu » dont nous avons pu constater qu'il était particulièrement difficile à saisir et, pour les enseignants novices<sup>34</sup>, assimilé à (ou confondu avec) des moments d'inconfort psychologique. Parmi les pistes envisageables pour dépasser cette difficulté, il y avait « l'imprévu provoqué » (exemple : l'enseignant est appelé au téléphone par l'IEN en plein milieu de la séance) ce qui aurait demandé la mise au point d'un dispositif qui posait des problèmes techniques (avec l'enrôlement de « complices ») mais surtout déontologiques. La seconde raison relève d'une stratégie d'investissement. La deuxième piste de réorientation nous paraissant heuristiquement plus féconde que celle-ci, nous avons choisi d'y consacrer l'ensemble de nos travaux. Cette deuxième piste de réorientation a été amorcée en parallèle avec la première. Lorsque nous avons stabilisé la définition du concept de contextualisation, nous avons distingué quatre dimensions (temporelle, spatiale, sociale et épistémologique). Il nous est apparu assez vite que ces dimensions circonscrivaient (de manière un peu trop radicale peut-être) les différents contextes à l'intérieur de

<sup>34</sup> A propos de recherches sur les enseignants débutants voir Garcia-Debanc et al. (2002), Garcia-Debanc et Laurent (2003) ou Garcia-Debanc (à paraître). Notons par ailleurs que les modalités d'accompagnement de « l'entrée de le métier » (Garcia-Debanc et Paolacci, 2005), au niveau de chacune des écoles, se sont avérées particulièrement différenciées.

l'espace-temps de la séance et de la classe. Nous avons même envisagé de rajouter la dimension institutionnelle car nous pouvions considérer que les injonctions ministérielles « formataient » en quelque sorte les pratiques enseignantes (contenus enseignés, allocations temporelles par discipline, durée des journées, des récréations, affichages, cahier journal, etc.). De plus, au sein de cette dimension institutionnelle, il nous paraissait pertinent de repérer un niveau « école » qui n'aurait pas exactement le même caractère injonctif même s'il introduisait un niveau de prescription supplémentaire. Nous avons choisi de conduire notre recherche sur le différentiel sans prendre en compte ces dimensions qui requerraient un travail d'analyse renvoyé à une étape ultérieure. Cette analyse s'amorça avec la préparation d'un cours de licence consacré à l'organisation de l'école primaire après la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Il permit de préciser l'importance qu'avait pu prendre l'instauration de la « 27<sup>ème</sup> heure » (nous y reviendrons) et le développement de pratiques professionnelles collectives (avec la participation « obligatoire » aux conseils des maîtres, de cycle et d'école). Progressivement se fit jour l'intuition que cette évolution clairement repérable des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire ne pouvait pas, de quelque manière que ce soit, ne pas « affecter » les pratiques d'enseignement.

## 6 – POINTS D'ANCRAGE POUR UNE RÉORIENTATION DE NOS TRAVAUX

La réorientation de nos travaux prendra appui sur une définition socio-cognitive des pratiques, sur le concept de contextualisation et sur le principe de la double lecture, trois éléments qui ne prennent sens qu'au travers les choix que nous avons effectués effectués par rapport aux théories de l'action.

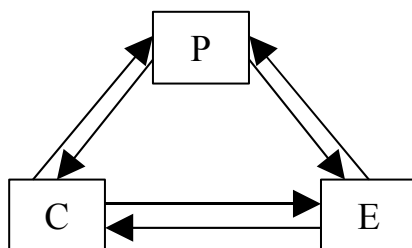
### 6.1 – UNE DÉFINITION SOCIOCOGNITIVE DES PRATIQUES

Le premier des points d'appui sur lesquels reposera la réorientation de nos travaux est une stabilisation de la définition de pratiques. Nous avons avancé une première définition à partir de trois pôles interdépendants : l'individu, l'environnement et les activités. Pour prolonger la réflexion, nous convoquerons les propositions de Bandura (2003) autour de ce qu'il appelle « *l'agentivité humaine* » qu'à la suite de Carré (2004) nous pourrions définir comme la « *capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions* » (p. 30) et qui, au-delà des différences lexicales, permet de préciser notre définition des pratiques et de l'inscrire dans une approche sociocognitive. Il s'agit d'une théorie générale de l'acteur et de l'action (et ce même si la terminologie et la notion « d'agentivité » pose question) : « *L'agentivité fait partie intégrante du fonctionnement des acteurs institutionnels comme des individus indépendants. La théorie sociocognitive évite ainsi le dualisme entre les individus et la société et entre la structure et l'agentivité personnelle.* » (p. 17)

Il est nécessaire de préciser tout d'abord que le statut du sujet dans les propositions de Bandura (2003) est en adéquation avec celui que nous défendons : sans en être totalement affranchi, le sujet n'est pas déterminé par son environnement : « *Mais le comportement humain ne peut être vraiment compris uniquement en termes de facteurs sociostructurels ou de facteurs psychologiques. Une pleine*

*compréhension requiert une perspective causale intégrée dans laquelle les influences sociales opèrent à travers des autoprocessus qui produisent les actes. Le système de soi n'est pas simplement un canal pour les influences extérieures, comme les réductionnistes structurels l'affirment. Certes, le soi est socialement constitué mais, en exerçant une influence sur eux-mêmes, les individus contribuent partiellement à ce qu'ils font et à ce qu'ils deviennent.* » (p. 17 – 18). Même dans un cadre contraint, le sujet préserve une part irréductible d'initiatives : *« Mais ni les contraintes structurelles, ni les ressources ne prédéterminent ce que les individus font et deviennent dans une situation donnée »* (p. 17) et l'application des règles n'a rien de mécanique, chacune fait l'objet d'une forme d'appropriation : *« Il y a de fortes variations personnelles dans l'interprétation des règles, leur application, leur violation, ou l'opposition actives à leur égard »* (p. 17).

La théorie de l'agentivité se rapproche de notre définition des pratiques en retenant trois composantes interdépendantes, interdépendance que l'auteur décline en *« une causalité triadique réciproque »* : *« Dans la théorie sociocognitive, l'agentivité humaine opère au sein d'une structure causale interdépendante impliquant une causalité triadique réciproque. Selon cette conception transactionnelle du soi et de la société, les facteurs personnels internes – sous forme d'évènements cognitifs, émotionnels et biologiques -, les comportements et l'environnement opèrent tous comme des facteurs en interaction qui s'influencent réciproquement »*. (p. 16 –17). Un schéma vient préciser cette définition :



La figure est commentée de la sorte : *« Les relations entre les trois principales catégories de facteurs dans une causalité triadique réciproque. C représente le comportement, P les facteurs personnels internes sous forme d'évènements cognitifs, émotionnels et biologiques, et E l'environnement. »* (p. 17). Revenons quelques instants sur ces trois composantes pour remarquer que la principale différence par rapport à notre proposition repose sur *« comportement »* au lieu *« d'activités »*. En fait, nous avons souhaité *« raccrocher »* à ce pôle l'ensemble des contraintes liées à la spécificité de la tâche effectuée : la conduite d'une séance d'éducation physique va induire des comportements différents de celle d'une séance de découverte du traitement de texte, indépendamment de la différence d'environnement entre le gymnase et la salle informatique.

La proposition de Bandura est d'autant plus pertinente pour notre projet qu'elle s'appuie sur un acteur socialement situé : *« L'adaptation et le changement humains sont enracinés dans des systèmes sociaux. L'agentivité personnelle opère donc au sein d'un vaste réseau d'influences sociostructurelles. Dans les transactions agentiques, les individus sont à la fois producteurs et*

*produits de leur société. » (p. 17). Elle envisage l'acteur et son action insérés au sein d'un collectif qui ne se réduit pas à la somme des individualités : « Les conceptions relatives à la causalité de l'agent ont été associées à l'agentivité individuelle. La théorie sociocognitive adopte une vision plus large de l'agentivité. Les gens ne vivent pas de façon isolée et agissent ensemble pour produire les effets qu'ils souhaitent. L'interdépendance grandissante de la vie sociale et économique souligne le besoin d'élargir le thème des recherches au-delà de l'influence individuelle, vers l'action collective destinée à façonner le cours des évènements. La théorie sociocognitive étend donc l'analyse des mécanismes de l'agentivité humaine à l'agentivité collective. L'efficacité collective n'est pas simplement la somme des croyances des individus en leur efficacité, mais il s'agit plutôt d'une caractéristique émergente du groupe, produite par des dynamiques coordonnées et interactives. » (p. 18)*

Au sein de cette théorie socio-cognitive, nous adoptons sans difficulté le volet « social ». Voyons ce qu'il en est pour le volet « cognitif ». Bandura (op. cit.) met en avant le rôle de la « pensée réflexive » : « Le choix d'une activité parmi diverses possibilités n'est pas complètement et involontairement déterminé par l'environnement. Les choix sont plutôt facilités par la pensée réflexive, par laquelle l'influence sur soi est largement exercée. Les gens exercent une certaine influence sur ce qu'ils font en fonction des alternatives qu'ils prennent en considération, de la façon dont ils prévoient et évaluent les résultats – en incluant leurs propres réactions auto évaluatives -, et enfin de l'évaluation de leur aptitude à accomplir les choix qu'ils font ». (p. 19) puis celui d'une sorte d'historicité de la cognition au travers de l'expérience : « Quoique l'ingéniosité humaine incorpore certains aspects de l'expérience passée, elle transforme celle-ci, lui ajoute de nouvelles caractéristiques, et crée ainsi quelque chose qui n'est pas seulement un conglomérat ou la réplique du passé. En résumé, le comportement humain est déterminé, mais il est partiellement déterminé par l'individu plutôt que par l'environnement seul. » (p. 21).

En revanche, au sein de la cognition, il privilégie le « sentiment d'efficacité personnelle » : « Les individus contribuent causalement à leur fonctionnement psychosocial par des mécanismes d'agentivité personnelle, dont le plus important et le plus répandu est la croyance d'efficacité personnelle. Les hommes sont peu inclinés à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent. La croyance d'efficacité est donc un fondement majeur du comportement. Les individus guident leur existence en se basant sur la croyance en leur efficacité personnelle. L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (p 12). Sans contester l'intérêt de cette partie de la cognition, ce n'est pas celle que nous retiendrons<sup>35</sup> et, dans le cadre de l'étude des pratiques professionnelles des enseignants, nous nous intéresserons aux savoirs qu'ils construisent et mobilisent pour prendre en charge leur travail.

---

<sup>35</sup> Le recours exclusif au discours de l'enseignant (par l'intermédiaire de questionnaires certes particulièrement structurés) nous semble indirectement assujettir les pratiques « en situation » à une cognition « hors situation ».

## 6.2 – LE CONCEPT DE CONTEXTUALISATION

A la suite de cette définition des pratiques, le concept de contextualisation se positionne comme un instrument intellectuel de lecture de ces pratiques en situation. Rappelons qu'il se focalise sur les processus interactifs d'un sujet agissant avec ses contextes. Nous retrouvons l'idée que, dans l'action, le sujet va avoir à s'adapter à ses contextes mais que, simultanément, il va aussi les transformer.

Jusqu'à présent, notre démarche s'est davantage attachée à préciser les différents contextes qu'à caractériser les processus interactifs (c'est cette lacune qui nous incitera à adopter progressivement une perspective socio-cognitive). Ainsi, pour l'étude des pratiques d'enseignement, nous avons distingué quatre dimensions de l'environnement : la dimension spatiale (qui renvoyait à l'utilisation de l'espace-classe et du matériel pédagogique), la dimension temporelle (qui concernait les différentes allocations temporelles : emploi du temps, préparation de la journée, phases de la séance, etc.), la dimension qualifiée de sociale (mais réduite aux relations et aux échanges avec les élèves) et enfin la dimension épistémologique qui, dans le cadre des séances d'enseignement, se rapprochait d'une lecture didactique en se centrant sur les savoirs enseignés.

Comme nous l'avons vu, la réorientation de nos travaux est consécutive à l'analyse de l'évolution du travail de l'enseignant et au constat de la diversification de ses tâches professionnelles. Il s'agissait donc de prendre en compte d'autres dimensions du contexte, deux en particulier. La première (que nous avons brièvement évoquée dans le paragraphe précédent) concerne la spécificité de la tâche professionnelle qui s'avère d'autant plus nécessaire pour étudier les pratiques enseignantes sans les réduire aux pratiques d'enseignement. Cette dimension, qui nous entraîne vers l'ergonomie, est à prolonger par l'ensemble de la prescription qui enserme ces activités, en particulier tous les textes officiels et les recommandations institutionnelles.

La seconde dimension, directement induite par les transformations du travail enseignant impulsées par la loi d'orientation de 1989, concerne une autre forme de dimension sociale. L'enseignant ne travaille plus seul, il est membre d'une équipe pédagogique, d'un conseil de cycle et est régulièrement incité à diverses formes de collaborations et de partenariats (y compris avec les parents d'élèves). En orientant nos préoccupations autour de ces deux dimensions, nous nous inscrivons dans l'étude de ce que Bru (2002) repère comme « *la contextualisation externe de la pratique d'enseignement* » et qu'il définit ainsi « *il s'agit des rapports avec le contexte proximal ou plus lointain dans le temps et dans l'espace. Le cadre réglementaire national et local (les programmes, le règlement intérieur de l'établissement ...), les contraintes et les ressources disponibles (locaux, personnels, moyens matériels ...), les participations aux travaux d'une équipe pédagogique, les rapports avec les parents d'élèves ne sont pas neutres par rapport à la pratique quotidienne d'enseignement* ». (p. 69).

En résumé, nous pourrions dire que le concept de contextualisation était jusqu'à présent circonscrit aux pratiques d'enseignement d'un enseignant isolé dans l'espace-temps de la classe (à condition de rajouter toutefois quelques éléments relatifs à l'histoire de l'enseignant) et qu'il s'élargit désormais à l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant, en distinguant les différentes formes de



pratiques (en lien avec leur spécificité et leur cadre de prescription) et en envisageant l'enseignant comme membre d'un collectif de travail au sein d'un espace école ouvert. En revanche, il convient de préciser qu'il ne s'agit aucunement de « dissoudre » les pratiques d'enseignement au sein d'un objet plus large qui serait les pratiques enseignantes; il s'agit plus exactement de prendre en compte l'ensemble des pratiques enseignantes pour étudier les pratiques d'enseignement (qui restent l'épicentre de l'activité professionnelle de l'enseignant<sup>36</sup> et de nos préoccupations).

### 6.3 – LE PRINCIPE DE LA « DOUBLE LECTURE »

Nous venons de voir que le concept de contextualisation est principalement un instrument descriptif des pratiques de l'enseignant. Il permet en particulier de repérer un certain nombre de dimensions de l'environnement de l'action à prendre en compte. Il défend également l'intérêt d'envisager les interrelations entre l'enseignant agissant et l'environnement sous la forme d'un processus au sein duquel aucun des deux membres n'a un statut prépondérant, l'enseignant s'adapte à l'environnement et en même temps il adapte cet environnement (en le transformant). En revanche, ce processus relativement général, est peu caractérisé (nous l'inscrivons progressivement dans une perspective sociocognitive) et nous contraint à recourir à une démarche exclusivement inductive.

Il n'en demeure pas moins que les recherches conduites à partir de ce concept nous ont permis de stabiliser un principe méthodologique central encore dans nos travaux actuels, celui de la double lecture. Il s'appuie bien évidemment sur la définition des pratiques précédemment stabilisée et s'attache à prendre en compte à la fois les influences que subissent l'acteur et son action (le plus souvent à l'insu de l'acteur) de la part de l'environnement (entendu dans son acception la plus large) et les transformations « délibérées » que l'acteur opère sur l'environnement (nous avons à ce propos distingué la « sphère conscientisable » et la « sphère non-conscientisée » des pratiques qui renvoient à « l'accountable » et à « l'implicite » de toute action). Cette double prise en compte nous a conduit à décliner la notion générique d'environnement en deux contextes. Nous entendons par contexte à la fois la partie de l'environnement signifiante pour un sujet agissant et l'ensemble des significations qu'il élabore à son endroit<sup>37</sup>. La double lecture s'appuie donc sur la mobilisation de deux contextes<sup>38</sup>, le contexte « du point de vue de l'enseignant » qui permettra d'appréhender les transformations que l'acteur a délibérément opérées sur l'environnement et le contexte « du point de vue de l'observateur » qui s'attachera à appréhender l'ensemble des influences qui pèsent, à son insu, sur l'action de l'enseignant, influences bien évidemment accessibles qu'au travers du prisme de la rationalité et de la subjectivité de l'observateur.

---

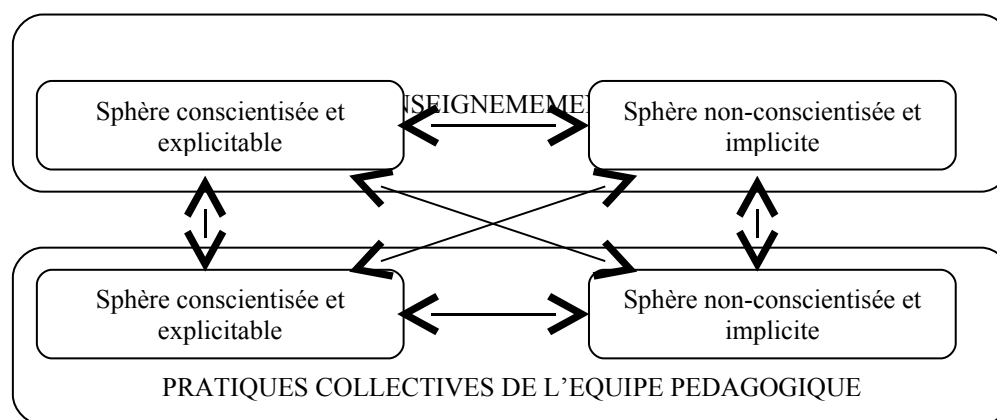
<sup>36</sup> Thierry Piot (2005) positionne la classe comme le « centre de gravité » de l'espace professionnel de l'enseignant qui ne peut se comprendre qu'à l'aune des ses « multiples périphéries ».

<sup>37</sup> Nous nous situons là dans une perspective assez proche de ce que MOLES et ROHMER (1978) qualifient de « philosophie de la centralité » dans laquelle le Moi est le centre du monde. Nous retrouvons également l'ancrage de nos travaux au sein d'une épistémologie constructiviste, ancrage que nous développerons ultérieurement.

<sup>38</sup> Il est aisé de constater que ces deux contextes se distinguent nettement des notions à partir desquelles ALBERT BANDURA décline l'environnement, qui sont « l'environnement choisi », « l'environnement construit » et « l'environnement imposé ».

Ce principe de la double lecture requiert la mobilisation de deux types de construction d'éléments empiriques, l'un à partir de l'observation des comportements et des discours « en situation » ainsi que de tous les textes relatifs à la prescription officielle (lecture du contexte pour l'observateur) et l'autre à partir du discours de l'enseignant sur ses pratiques (entretiens, questionnaires) permettant la lecture du contexte pour l'enseignant. Tant qu'il ne concernait que les pratiques d'enseignement, la question du contexte pour l'enseignant était relativement simple à prendre en charge. A partir du moment où ce principe allait aussi être appliqué à l'étude des pratiques collectives, il convenait de le transposer d'un sujet individuel à un sujet collectif. Si pour l'observation, cette transposition est assez aisée, pour le « contexte du point de vue de l'enseignant », il s'agit de passer d'un dispositif d'entretien traditionnel à un dispositif de type « focus group ». « *Le focus group est une méthode de recherche fondée sur des discussions collectives libres qui explorent une question particulière ou un ensemble de questions. Toutefois, les focus groups ne donnent pas lieu à des discussions spontanées mais à des échanges que suscite le chercheur avec un objectif de recherche en tête* » (Markova, 2003, p. 221). Ce dispositif est adapté à la lecture du contexte pour le collectif d'enseignants : « *Nous considérons les focus groups comme des communications socialement situées, où les participants négocient des significations, créent de nouvelles significations et produisent la diversité et la divergence des opinions, ainsi que leur consensus* ». (Markova, op. cit.).

En résumé, nous pourrions proposer la schématisation suivante :



#### 6.4 – UN POSITIONNEMENT AU SEIN DES THÉORIES DE L'ACTION

Barbier (2000) reprend dans un tableau de synthèse « *les fonctions susceptibles d'être repérées dans l'approche de la singularité des actions* » (p. 46) :

	<b>L'environnement</b>	<b>Le sujet agissant</b>	<b>L'organisation d'activités</b>
<b>Les fonctions de fondation des actions</b>	La configuration de processus en cours sur lesquels intervient l'action	La configuration émotionnelle jouant le rôle de ressort de l'action, en se prolongeant dans une configuration attitudinale	La configuration d'investissements consentis pour l'action
<b>Les fonctions de mise en représentation des actions</b>	La construction par l'(les) acteur(s) de la situation	La représentation de soi comme sujet agissant	La conduite de l'action

Les fonctions de performance des actions	La position adoptée ou occupée par l'acteur dans l'espace d'activités	Compétences d'action, style et transformations identitaires associées	La spécificité des processus de transformation du monde
--	---	---	---

La recension de ces « fonctions » (que nous ne discuterons pas ici) permet d'abord, en adéquation avec le concept de contextualisation, de viser une connaissance de l'action qui d'une part prend en compte la « connaissance ordinaire » des acteurs et qui, d'autre part, ne s'y limite pas en allant collecter, au sein de l'environnement, des « organisateurs » de l'action qui échapperaient à la « prise de conscience » des acteurs. C'est ce que traduit méthodologiquement le principe de la double lecture.

Pourtant ce tableau de synthèse présente un intérêt complémentaire, celui de réhabiliter le troisième pôle des pratiques. En effet, si au travers des organisateurs des pratiques, nous avons clairement identifié la contribution à la fois de l'acteur agissant et de l'environnement (ou plutôt des contextes) à la compréhension et à l'explication de l'action, il convient de ne pas négliger le pôle de « l'organisation de l'activité », celui que Bandura réduisait à celui des comportements. Dans cette « colonne » du tableau, Barbier souligne le caractère auto-organisateur de l'action et de son « déroulement », organisation qui porte l'autonomie irréductible de l'action et qui, dans le prolongement des points d'ancrage épistémologiques du GPE-CREFI (voir chapitre précédent) s'oppose à toute forme de déterminisme. Pour illustrer ce point, citons Thereau (1992) qui définit le « caractère créateur de l'activité » par le fait que « l'activité contient toujours du nouveau » et qu'elle « s'adapte constamment aux situations nouvelles » (p. 67).

En résumé, l'action n'est déterminée ni par le sujet agissant, ni par son environnement, ni d'ailleurs par sa propre organisation (ou son « déroulement »). Elle est un processus dynamique qui résulte de la combinaison de ces trois composantes contributrices ce qui, pour la connaître, invite à mobiliser trois catégories d'organisateur : ceux relevant du sujet agissant, ceux relevant des contextes d'actions et ceux relevant de l'auto-organisation de l'action (et de son « déroulement »).

### CHAPITRE 3

## LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Si nous avons à présenter cette réorientation, du moins à ce stade, nous pourrions dire qu'il s'agit en fait d'un passage de l'étude des pratiques d'enseignement (circonscrites à la classe) à l'étude des pratiques enseignantes, entendues comme l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant, sans exclure, bien sûr, les pratiques d'enseignement, mais en les envisageant comme un sous-système d'un système plus général. Nous constatons d'une part que le vocabulaire mobilisé est celui de l'approche systémique sur laquelle s'appuiera ce chapitre avant qu'elle soit « délaissée » au profit d'une perspective socio-cognitive (qui lui largement compatible d'ailleurs). Nous constatons d'autre part que nos travaux ciblent pour l'instant exclusivement le niveau de l'école primaire et que nous procéderons ensuite à une « extension » de nos études (avec en particulier le niveau des établissements du secondaire)

Cette réorientation a d'abord trouvé sa source dans une analyse du contexte institutionnel de ces pratiques (l'école primaire après la loi d'orientation de 1989) montrant la diversification des pratiques professionnelles, diversification traduite par le passage des pratiques d'enseignement aux pratiques enseignantes (paragraphe 1). Cela nous a conduit à proposer un cadre d'étude de l'ensemble des pratiques professionnelles, il s'agit du Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (le SPPEP) qui envisage l'ensemble des pratiques comme « formant système » et à la définition duquel nous avons consacré le deuxième paragraphe.

Cette stabilisation nous a d'une part conduit à mettre en œuvre un certain nombre de recherches visant à mieux connaître chacune des composantes du SPPEP (paragraphe 3) puis à consacrer deux recherches plus importantes à son étude. L'objectif était « d'opérationnaliser » l'hypothèse de « pratiques formant système » en montrant l'existence d'interrelations entre les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans chacune des classes et les pratiques collectives mises en œuvre au sein de l'école. La première (paragraphe 4) a été mise en place dans deux écoles maternelles et a montré l'existence de « caractéristiques communes » des pratiques actualisées dans chacune des écoles. La seconde (paragraphe 5) a procédé à une approche comparative des pratiques (individuelles, partenariales et collectives) mises en œuvre par les enseignants de deux cycles d'une même école et concernant la prise en charge de la difficulté scolaire. Elle a mis au jour deux organisateurs de ces pratiques. Après avoir présenté d'autres mobilisations du SPPEP (paragraphe 6), nous nous attacherons, à partir d'une recherche conduite en maternelle, à explorer les modalités d'interrelations entre « pratiques collectives » et « pratiques individuelles ». En conclusion de ce chapitre, seront présentés les points d'ancrage pour la construction de notre objet de recherche. Tout en reconnaissant l'intérêt du SPPEP, le paragraphe 7 pointe les limites de l'approche systémique qui ne peut dépasser le niveau du modèle syntaxique. Il choisit de positionner le SPPEP comme un instrument descriptif des

pratiques enseignantes mais souligne la nécessité, pour la suite de nos travaux, de construire « l'objet de recherche ».

## 1 – LA DIVERSIFICATION DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE : LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Il apparaît que la promulgation de la loi d'orientation (1989) a constitué un vecteur principal de la diversification des pratiques professionnelles « requises » pour l'enseignant du primaire. De manière à préciser les changements qu'elle a voulu impulser, nous procéderons à une rapide analyse du texte de loi qui s'appuiera sur les documents officiels promulgués par le Ministère de l'Education Nationale, en particulier le texte de loi<sup>39</sup> et son principal décret d'application<sup>40</sup>.

Deux éléments préalables sont nécessaires pour comprendre la philosophie générale de la loi promulguée par le Ministère Jospin le 10 juillet 1989. L'objectif annoncé est celui de la « réussite pour tous »<sup>41</sup> qui s'est traduit par la phrase qui en est devenue le slogan « Placer l'élève au centre du système ». La modalité retenue pour y parvenir est d'accorder une « marge d'autonomie » à l'école, et ce dans le prolongement des lois de décentralisation (1982).

Les modifications sur le fonctionnement de l'école sont conséquentes avec en particulier l'instauration de ce qui peut être considéré comme le principal vecteur de la marge d'autonomie, le « projet d'école ». Il s'agit pour chaque école, en fonction de la spécificité de son contexte, d'élaborer les réponses les mieux adaptées aux difficultés rencontrées, de choisir les modalités pédagogiques les plus appropriées pour atteindre les objectifs qui eux restent nationaux.

Au niveau pédagogique, sont mis en place les « cycles d'apprentissage »<sup>42</sup>. Privilégiant la souplesse et la continuité, ils visent à permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs de fin de cycle. Ces derniers sont présentés sous forme de compétences où sont distinguées les compétences disciplinaires (renvoyant aux disciplines d'enseignement) et les compétences transversales (renvoyant globalement au « métier d'élève »).

L'évaluation de ces compétences nourrira un « livret scolaire » permettant à la fois d'assurer la continuité entre les cycles et l'information des parents. Un dispositif spécifique est mis en place à l'entrée du cycle III, les « évaluations CE2 ». Il se traduit par l'édition d'épreuves d'évaluation nationales concernant les compétences en français et en mathématiques visées en cycle II. L'objectif est de repérer les éventuelles lacunes des élèves pour pouvoir mettre en œuvre des remédiations (des exercices spécifiques sont également diffusés).

<sup>39</sup> Bulletin Officiel, numéro spécial 4 du 31 août 1989.

<sup>40</sup> Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990.

<sup>41</sup> Qui est à mettre en parallèle avec le rapport Migeon (préparatoire à la loi) et intitulé « La réussite à l'école » (1989) et ce qui est devenu une sorte de slogan : « 80 % d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat » (qui date pourtant de 1985 et du Ministère Chevènement).

<sup>42</sup> La scolarité primaire comporte trois cycles, le cycle des apprentissages premiers, le cycle des apprentissages fondamentaux et le cycle des approfondissements

En termes de moyens, les allocations des durées hebdomadaires d'enseignement, pour chacune des disciplines, sont laissées à l'initiative de l'école, et ne restent circonscrites nationalement que par un encadrement entre un horaire minimum et un horaire maximum.

Au niveau structurel, sont créés trois conseils :

- le conseil d'école qui est composé des enseignants, du maire ou de son représentant, de l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) ou de son représentant et de parents d'élèves élus. Sa principale fonction est l'adoption du règlement intérieur et surtout du projet d'école ;
- le conseil de cycle qui réunit les enseignants d'un même cycle et qui a pour objectif le suivi des élèves et la mise en œuvre de la continuité des apprentissages ;
- le conseil des maîtres qui réunit les enseignants de l'école.

L'instauration de la « 27<sup>ème</sup> heure » permet aux enseignants de participer à ces conseils dans le cadre de leur service. Il s'agit d'une modification qui offre la particularité d'imposer aux enseignants la mise en œuvre, dans le cadre de leur travail, de pratiques professionnelles collectives qui sont, de plus, contrôlées, dans la mesure où il est rendu obligatoire de transmettre un compte-rendu de ces conseils à l'IEN.

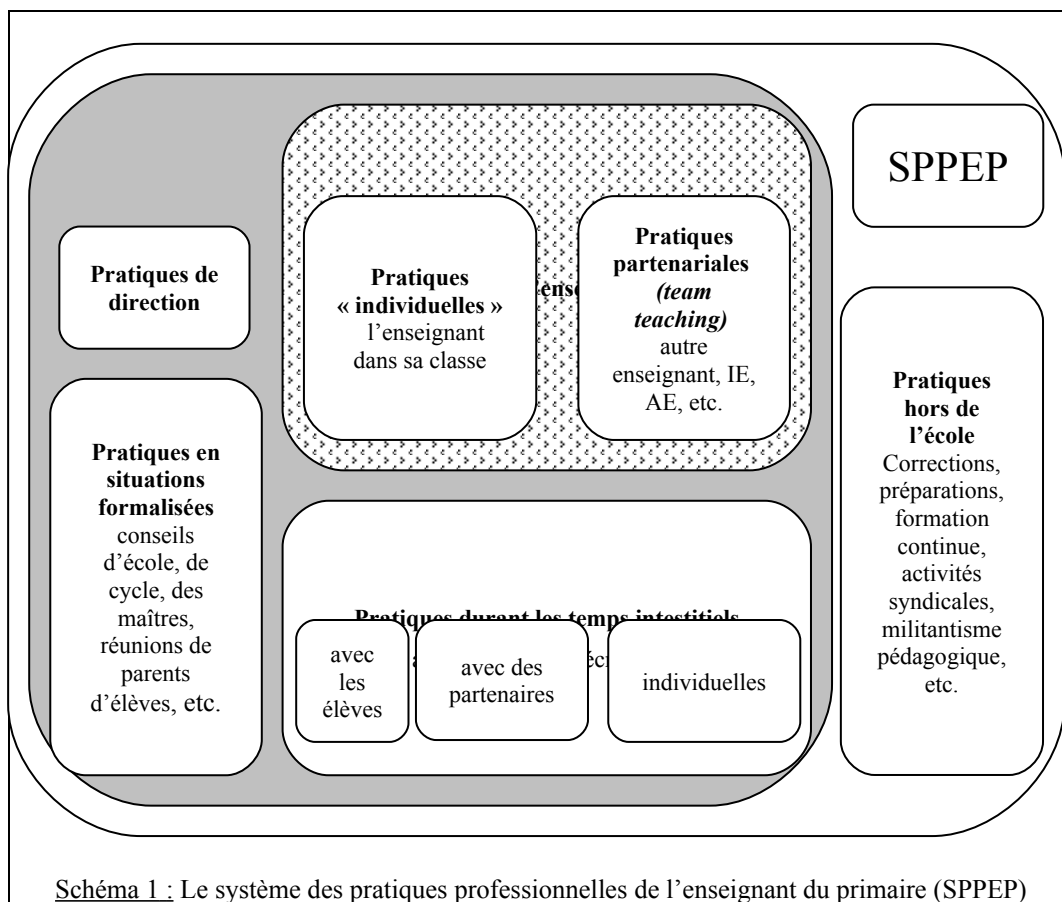
Par ailleurs, est mis en place le RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficultés). Coordonné par un psychologue scolaire, il met en réseau les structures relevant de l' AIS (Adaptation et Intégration Scolaire) avec l'objectif de maintenir un maximum d'élèves dans les cursus traditionnels. Il comprend aussi des enseignants spécialisés qui interviennent comme rééducateurs dans les écoles auprès des élèves en difficultés.

Le statut des parents d'élèves s'en trouve modifié puisqu'ils sont érigés en membres de la communauté éducative et en partenaires de l'enseignant : ils sont élus au conseil d'école, destinataires du livret scolaire et, avant de pouvoir être appliquées, les modalités de différenciation de la durée du cycle (en particulier le prolongement) leur sont « proposées » par le conseil de cycle. En cas de désaccord, ils ont toute facilité pour introduire un recours.

## **2 – L'HYPOTHÈSE DU SYSTÈME DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE (SPPEP)**

Le constat de la diversification des pratiques professionnelles (l'extension de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire) nous incita d'abord à repérer les différentes catégories de pratiques en fonction de leurs finalités. Dans un deuxième temps, en nous appuyant sur la permanence de l'espace-temps professionnel d'une part et sur celle des acteurs-enseignants d'autre part, nous avons

envisagé l'ensemble de ces pratiques professionnelles comme reliées entre elles et formant un tout<sup>43</sup> ce qui nous conduira à définir le SPPEP comme un système de pratiques (RB4A) :



Le SPPEP est composé de sous-systèmes renvoyant aux différentes catégories de pratiques professionnelles. Le repérage de ces différents sous-systèmes se justifie soit par les fonctions et les buts de ces pratiques, soit par les acteurs qu'elles mobilisent. Ainsi nous pouvons distinguer :

- les pratiques d'enseignement : l'enseignant intervient seul devant ses élèves dans la classe, dans une autre salle de l'école (BCD, salle informatique, etc.) ou à l'extérieur (gymnase, piscine, centre de classe d'environnement, etc.)
- les pratiques partenariales (ou de team-teaching) : l'intervention devant un groupe d'élèves se fait à plusieurs (plusieurs enseignants, les rééducateurs du RASED, des intervenants extérieurs<sup>44</sup>, etc.).
- les pratiques de direction : la direction d'école est assumée par un enseignant qui est chargé de coordonner l'équipe pédagogique<sup>45</sup> mais sans être le supérieur hiérarchique des

<sup>43</sup> Voir à ce propos deux publications de 2001 : *Propositions pour un cadre d'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire* in Acte du Colloque international : "Nouveaux métiers et métiers en évolution. Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation ?" Laboratoire AEP, Université de Reims. Cédérom. et *Le concept de contextualisation et le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire* in Actes du quatrième congrès AECSE « Actualité de la Recherche en Education et Formation », Université de Lille 3, Cédérom

<sup>44</sup> Citons également l'épisode « aides-éducateurs » (Clanet et Maurice, 2004).

<sup>45</sup> A propos des tâches du directeur d'école, voir Talbot (2004).

enseignants. Il peut être déchargé de classe pour tout ou partie de son service en fonction du nombre de classes de l'école.

- les pratiques collectives des enseignants : elles mobilisent l'ensemble des enseignants de l'école et peuvent relever de situation formelles (conseils, réunions) ou de situation moins formalisées (récréations, accueils, sorties, entre « midi et deux »)
- les pratiques collectives partenariales : à l'équipe pédagogique se joignent ici d'autres partenaires, c'est le cas du Conseil d'école ou des réunions de parents d'élèves. La participation à la préparation ou la mise en œuvre d'un CEL (Contrat Educatif Local) permet d'envisager ces pratiques hors de l'espace de l'école.
- les pratiques professionnelles hors de l'école : il s'agit plutôt de pratiques individuelles s'inscrivant dans le prolongement des pratiques d'enseignement (préparation, correction, recherche documentaire) ou dans le cadre plus large de l'exercice professionnel (formation continue, pratiques syndicales, pratiques de militantisme pédagogique, etc.). Certaines peuvent être collectives, nous l'avons vu avec la participation à un CEL par exemple.

Considérer l'ensemble des pratiques professionnelles comme un système signifie d'abord que chacun des sous-systèmes est doté d'une marge d'autonomie qui permet aux acteurs mobilisés d'assumer les fonctions et de poursuivre les buts « assignés »<sup>46</sup> à ce sous-système. Cela signifie ensuite que ces sous-systèmes sont en interrelations entre eux et qu'ils s'influencent réciproquement. En effet, cette présentation analytique des sous-systèmes ne doit pas occulter l'hypothèse première d'une organisation générale des pratiques professionnelles au sein du SPPEP. Cette organisation est constituée par un ensemble de processus interactifs qui relèvent des processus de contextualisation en considérant chaque catégorie de pratiques simultanément « contextualisée par » et « contextualisant » les autres catégories. Par conséquent, nous sommes conduits à distinguer deux niveaux de processus interdépendants : nous appellerons « organisateurs seconds » les processus organisateurs de chacune des catégories de pratiques (au niveau des sous-systèmes) et « organisateurs premiers » les processus organisateurs de l'ensemble du SPPEP (au niveau du système général).

Afin de préciser cette définition, convoquons les travaux sur le « Modèle du Système des Activités ». Pour ce faire, reprenons le postulat d'Hajjar (1995) : « *Les activités accomplies (ou projetées) par les sujets dans les divers milieux et temps de leur socialisation forment système. Celui-ci est constitué de plusieurs sous-systèmes (familial, professionnel, personnel et social) qui sont à la fois relativement autonomes et interdépendants* » (p. 96).

L'auteure précise que « *entre les sphères d'activités qui composent le système total s'effectuent des échanges motivationnels, informationnels, matériels* » (p.96) puis introduit une instance : le modèle de vie. Il est défini comme « *un organisateur des rapports entre sous-systèmes* » (p.97) ce qui revient à

---

<sup>46</sup> Il convient d'entendre « assigné » comme la résultante d'une assignation institutionnelle (ce que l'Education nationale demande) et d'une assignation par l'acteur ou le groupe d'acteurs (qui renvoie à la manière dont sont prises en compte, acceptées, comprises, etc.) les injonctions ministérielles.



faire assumer à cette instance des fonctions de pilotage, d'arbitrage et de régulation du Système des Activités.

Ce modèle offre l'avantage d'envisager différentes catégories d'activités et d'admettre à la fois leurs autonomies relatives et leurs interrelations. De plus, il caractérise (certes brièvement) les processus organisateurs en distinguant des processus motivationnels, informationnels et matériels. En revanche, il se différencie du SPPEP à deux niveaux. D'abord, il concerne l'ensemble des activités alors que le SPPEP ne vise que la sphère professionnelle. Ensuite, il privilégie une entrée à partir du sujet, c'est-à-dire résolument individuelle, alors que le SPPEP se propose d'articuler des pratiques individuelles et des pratiques collectives.

Cette seconde différence pose d'ailleurs la question de la transférabilité de la notion de « modèle de vie ». En effet si, au niveau du sujet, cette coordination a « *pour fonction la construction (ou le maintien) d'une identité personnelle et sociale positive* » (Hajjar, 1995, op. cit., p. 97), cette fonction paraît beaucoup moins prégnante dans le cadre du SPPEP pour lequel nous proposerons plutôt de laisser reposer la coordination des différents sous-systèmes sur l'organisation générale du SPPEP.

### 3 – EXPLORATIONS EMPIRIQUES DU SPPEP

Sur la base de cette première définition, nous avons entrepris un certain nombre de travaux visant à explorer les différents catégories de pratiques. Nous avons tout d'abord procédé à une étude exploratoire<sup>47</sup> des allocations du temps professionnels de l'enseignant pour tenter de préciser un peu cette description qui nous a permis de constater que le temps observé concernant les pratiques d'enseignement correspond à 76 % du temps de présence sur l'école. Cela signifie qu'un temps professionnel non négligeable (près d'un quart du budget-temps) est consacré à d'autres activités professionnelles, même s'il n'est pas à exclure qu'une partie de ce temps soit utilisé pour des formes de détente (faire une pause, prendre un café, etc.).

Nous avons ensuite conduit une enquête sur les pratiques durant les temps interstitiels (RB2B) qui offrait deux particularités. D'une part, elle s'intéressait à des pratiques enseignantes rarement étudiées, c'est-à-dire celles mises en œuvre pendant les temps « hors classe » mais en présence d'élèves (les récréations, les accueils et les sorties) et, d'autre part, nous avons mobilisé pour les étudier une approche ethnographique qui nous était alors peu coutumière :

Enfin, nous avons conduit un travail sur les pratiques enseignantes mises en œuvre durant les conseils de cycle (RB4B) visant plus particulièrement à saisir les modalités de fonctionnement de ce collectif (le texte figure dans le recueil d'articles).

---

<sup>47</sup> Qui a servi de base à la préparation d'un mémoire de maîtrise : FERNANDES, Sylvie (2003). *Les allocations du temps professionnel de l'enseignant. Le cas d'une école primaire de la région toulousaine*. Mémoire de maîtrise, Université de Toulouse II le Mirail, Direction : JF. MARCEL (non édité).

## 4 – L'ÉTUDE EMPIRIQUE DU SPPEM

Cette recherche s'est déroulée dans deux écoles maternelles. Dans l'optique d'explorer et de préciser notre cadre de travail, nous avons collecté un nombre d'informations important en appréhendant, à l'aide de dispositifs d'observation :

- des pratiques d'enseignement (au niveau de chaque classe) : lors de séances de langages et de séances en atelier, ainsi que la catégorie particulière de pratiques d'exercice de la discipline (le « maintien de l'ordre »),
- des pratiques partenariales (entre enseignantes et ATSEM) : principalement lors des activités « goûter » et « passage aux toilettes »,
- des pratiques durant les temps interstitiels : les récréations (au niveau de l'école) et les accueils (au niveau de chaque classe),
- des pratiques en situation formalisée : un conseil d'école et un conseil des maîtres dans chaque école,
- des pratiques de direction.

### 4.1 – LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DANS LA SÉANCE DE LANGAGE

Notre question de départ était de savoir s'il s'avérait recevable de considérer l'ensemble des pratiques professionnelles actualisées au sein d'une école comme un système. En s'appuyant sur la comparaison entre les pratiques au sein des deux écoles, nous nous sommes attaché à mettre en évidence leurs caractéristiques communes. L'existence de caractéristiques communes aux pratiques d'enseignement mises en œuvre par l'ensemble des enseignants d'une même école, peut permettre d'avancer que ces pratiques sont en interactions et que ces « caractéristiques communes » constituent, en quelque sorte, les « traces » de ces interactions.

Nous avons choisi de les repérer d'abord au niveau des pratiques individuelles des enseignants, dans leurs classes, en analysant les pratiques d'enseignement mises en œuvre lors des séances de langage. Notre matériau empirique a été constitué par le discours de l'enseignant pendant les séances de langage : nous avons enregistré exhaustivement chacune des séances<sup>48</sup> puis le discours des enseignantes a été retranscrit et réparti selon les catégories d'analyse élaborées inductivement. La quantité de discours (nombre de mots) de chacune des catégories a été transformé en pourcentages par rapport au total de mots de la séance et nous avons procédé à un test statistique (U de Mann Whitney sur variables ordinales) pour mettre en évidence des différences significatives (en termes de pourcentages de discours) entre les pratiques des deux écoles que nous avons considéré comme des « caractéristiques communes » aux pratiques d'enseignement d'une même école. Ce volet a fait l'objet d'une publication (RB4A). Trois caractéristiques communes ont pu ainsi être mises à jour, il s'agit :

- du recours aux interjections : des interventions de type : « Chut ! », « Silence » ou d'un prénom d'élève.

---

<sup>48</sup> 4 séances par enseignante, 40 au total (16 séances dans une école et 24 dans l'autre)

- du recours à des répétitions : des interventions de l'enseignant reprenant, souvent en le reformulant, ce que vient de dire un élève.
- du travail sur la syntaxe et l'articulation : des interventions de l'enseignant visant à travailler la construction des phrases (ce sont des séances de langage) et l'articulation, souvent indissociable de cette construction)

Il est intéressant de remarquer que ces « caractéristiques communes » aux pratiques des enseignants d'une même école concernent des dimensions très différentes de ces pratiques. En effet, la première (interjections) renvoie à une modalité de la relation pédagogique, la deuxième (travail sur la syntaxe et l'articulation) au contenu enseigné et la troisième (répétitions) à une modalité pédagogique (entendu en tant que technique d'enseignement). Nous constatons donc que les trois dimensions principales des pratiques enseignantes, aussi bien le contenu d'enseignement, que la manière de délivrer ce contenu ou que la relation aux élèves sont en relation avec l'école au sein de laquelle s'actualisent les pratiques. Nous avons prolongé notre analyse en ciblant les interactions individualisées de l'enseignant<sup>49</sup>, la répartition des tâches entre l'enseignante et l'ATSEM au moment du goûter ou du passage aux toilettes et les pratiques d'exercice de la discipline<sup>50</sup>. Dans chaque cas, ces différentes pratiques professionnelles présentent des « caractéristiques communes » en fonction de l'école dans laquelle elles s'actualisent. La publication (RB4G) figure dans le recueil d'articles.

Par ailleurs, cette recherche nous a permis de mettre en œuvre une modalité de relation avec les enseignantes de ces écoles assez proche de ce que nous définissions comme relevant de la « contractualisation » et nous avons consacré un texte à l'analyse de ce dispositif (RB3A).

#### 4.2 – APPROCHE CRITIQUE DE CETTE RECHERCHE

Cette recherche s'est, en fait, attachée à « démontrer » l'existence du SPPEP. Son projet était d'abord de mettre en évidence l'existence de relations entre les pratiques et ensuite d'éclairer les processus qui sous-tendaient ces relations.

Elle a donc recouru, de manière privilégiée, à l'indicateur « caractéristiques communes ». En tant qu'indicateur de l'existence d'une relation entre pratiques enseignantes, il mériterait certainement d'être discuté et affiné. Nous pourrions également nous interroger sur la manière dont il a pu être mis en évidence, c'est-à-dire en s'appuyant sur les différences significatives entre les pratiques professionnelles des enseignants de deux écoles. Cela a été fait au cours du symposium durant lequel nous avons présenté ce travail. Reprenons simplement les arguments principaux :

---

<sup>49</sup> Un mémoire de maîtrise a porté sur ce volet de la recherche : ANTONIOLLI, S. (2002). *Description des interactions individualisées en contexte scolaire*. Mémoire de maîtrise, Direction J-F. MARCEL, Université de Toulouse le Mirail. (non édité).

<sup>50</sup> Citons un petit exemple relevant de ces pratiques. Dans l'école A, quand un élève perturbe, il est séparé de ses camarades mais placé près de la maîtresse. Dans l'école B, quand un élève perturbe, il est aussi séparé du groupe-classe mais il est isolé (dans un coin, dans le couloir). Si nous considérons l'enseignante comme le « centre » de l'espace-classe, nous pourrions dire que se distinguent une logique d'isolement centripète et une logique d'isolement centrifuge des élèves « punis ». Bien évidemment les maîtresses concernées ne s'étaient jamais concertées sur ce point et elles ont « découvert » cette particularité lors de la restitution des résultats.

- Argument défavorable : les différences ne sont-elles pas artificiellement créées par les Mann-Whitneys et rendent-elles vraiment compte de l'existence d'une relation entre ces pratiques ?
- Argument favorable : ces « caractéristiques communes » sont d'une part implicites (donc affranchies de toute stratégie d'adhésion ou de différenciation par rapport à l'équipe pédagogique) et, d'autre part, elles se retrouvent au sein de pratiques très diversifiées (à la fois par le nombre d'enseignantes et le nombre de séances).

Nous pensons pouvoir dire que, dans l'optique exploratoire qui a caractérisé cette recherche, ce travail repère (avec les limites relevées) l'existence d'une sorte de « terreau commun » aux différentes pratiques qui renverrait à l'organisation du SPPEP, ce que nous reprenons dans la conclusion du chapitre (RB4A) en insistant sur sa différence par rapport à « l'effet école ».

Nous avons développé la proposition de considérer chacune des catégories de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire comme autant de sous-systèmes d'un système général, le SPPEP, avant de la confronter à l'empirie. Les résultats statistiques ont montré que les pratiques enseignantes, individuelles, dans chaque classe, étaient en relation avec les pratiques de l'école dans laquelle elles s'actualisaient. Pour nous, l'existence de cette relation statistique atteste de la recevabilité de notre proposition, attestation à la fois provisoire (leçon de l'épistémologie poppérienne) et tout à fait modeste (de par le dispositif utilisé).

Nous voudrions toutefois insister sur la spécificité de cette contribution théorique. Remarquons qu'une modélisation « mécaniste », basée sur le principe de causalité linéaire (de type « processus / produit » par exemple), pourrait tout à fait interpréter ces résultats comme la manifestation d'un « effet école » sur les pratiques enseignantes et conclure que « l'école » d'exercice explique (à l'aide de calculs d'analyse de variances) un certain pourcentage de « ses » pratiques enseignantes. Notre proposition s'inscrit en rupture franche par rapport à la proposition de « l'effet école ». Pour nous, l'école est un espace de pratiques professionnelles, pratiques qui s'organisent en système et ce n'est que le repérage de ce système qu'ont permis les Mann-Whitney dans ce chapitre. A la causalité linéaire posée a priori entre la « cause » et « l'effet », nous substituons la causalité circulaire de l'approche systémique qui envisage les causes et effets comme indissociables car interdépendants et qui aboutit à une organisation des pratiques que nous permet de lire le SPPEP. Pour positionner notre proposition dans sa différence avec celle de « l'effet-école » nous pourrions dire que, en étudiant le SPPEP, nous ouvrons tout simplement la « boîte noire ».

Nous poursuivons ce bilan en reprenant un apport non négligeable de cette étude exploratoire. Il concerne les trois dimensions des pratiques d'enseignement qui constitue ces « caractéristiques communes ». En dépit des réserves effectuées, nous constatons que l'influence du collectif sur l'individuel ne semble pas être cantonnée à une sphère marginale des pratiques d'enseignement

puisqu'elle paraît susceptible d'investir l'organisation pédagogique, la relation maître-élèves et même les savoirs en jeu dans la situation.

Enfin, pour terminer, nous relèverons ce qui constitue sa principale limite. Il s'agit de l'absence de mise en relation entre catégories de pratiques. Nous avons étudié séparément les pratiques d'enseignement, les pratiques partenariales, les pratiques collectives, etc. et nous avons pu voir, par comparaison entre les écoles comme champ de pratiques, qu'elles présentaient des différences. En revanche, nous n'avons pas franchi l'étape suivante qui aurait consisté à mettre en regard ces différences, à explorer ces relations entre pratiques. Il y a, à nos yeux, deux raisons principales. Tout d'abord, le caractère résolument exploratoire a débouché sur une prise d'informations très ouverte et sur une quantité conséquente d'éléments empiriques sans que nous ayons très précisément envisagé (méthodologiquement parlant) comment allaient être mises en œuvre ces « explorations ». D'autre part, nous avons recouru à une approche quantitative pour « démontrer », statistiques à l'appui, l'existence de ces différences (envisagées comme des caractéristiques communes et donc comme des indicateurs de l'existence d'interrelations entre pratiques). Cette approche quantitative concernait les pratiques d'enseignement. Pour les autres catégories de pratiques, nous avons utilisé une approche qualitative et la mise en regard de ces deux approches trop différentes ne nous paraissait pas recevable. A la suite de ce travail, la voie qui nous paraissait pertinente à explorer était d'utiliser d'abord une approche quantitative sur l'ensemble des catégories de pratiques de manière à mettre au jour des relations et de prolonger par une approche qualitative de l'ensemble pour éclairer ces relations. Nous pourrions dire, qu'in fine, cette recherche est restée cantonnée à une approche quelque peu « cloisonnée » du SPPEP.

## 5 – UNE RECHERCHE EMPIRIQUE SUR LA PRISE EN CHARGE DE LA DIFFICULTÉ DANS LA CLASSE ET DANS LE CYCLE

La recherche précédente s'attachait à repérer des caractéristiques communes au sein de différentes pratiques s'actualisant au sein d'une même école et relevant d'une même catégorie de pratiques (les pratiques d'enseignement du langage ou les pratiques d'exercice de la discipline, par exemple). Cette deuxième étape vise à franchir un pallier supplémentaire et repérer des organisateurs qui seraient commun à plusieurs catégories de pratiques.

Nous avons fait le choix de cibler notre recherche (voir RB5A pour la publication) à deux niveaux :

- celui des « finalités » des pratiques étudiées : toutes ces pratiques (individuelles, partenariales ou collectives) contribuent à la prise en charge de la difficulté scolaire
- celui du cycle d'apprentissage : en choisissant une école suffisamment importante (12 classes) pour que les enseignants fonctionnent, au niveau de chaque cycle, dans une autonomie relative

Cela nous a permis une présence dans l'école plus régulière<sup>51</sup> et une limitation du nombre d'étudiantes participant<sup>52</sup>. En revanche, nous n'avons pas appliqué le principe d'une recherche en deux étapes (approche quantitative puis approche qualitative) mais nous avons utilisé les deux en nous donnant les moyens, dès le départ, d'effectuer ces mises en relation qui avaient fait défaut à la recherche précédente. Nous avons donc comparé les pratiques mises en œuvre par des enseignants de cycle 2 et de cycle 3 d'une même école et nous avons étudié, pour chacun :

- deux formes de pratiques d'enseignement, l'une concernant la prise en charge des difficultés des élèves émergent pendant une séance de classe, l'autre renvoyant à de la remédiation de difficultés « avérées » en mathématique au sein de petits groupes
- les dispositifs de pratiques partenariales entre enseignants (et avec le RASED) visant essentiellement à prendre en charge les difficultés et mis en place dans l'école
- les pratiques au sein des conseils de cycles consacrés aux « passages » des élèves durant lesquels la difficulté est convoquée et prise en compte dans la décision

Le recueil des données fut conséquent et s'est déroulé sur pratiquement la totalité de l'année scolaire. Pour mettre au jour ces organisateurs, nous avons procédé de manière inductive en associant deux formes de comparaisons :

- la comparaison inter-cycles : pour repérer les différences entre les pratiques de chaque cycle et mettre en évidence l'existence d'un premier niveau de « caractéristiques communes » au sein de chaque catégorie de pratiques
- la comparaison intra-cycle : pour repérer, au sein de catégories de pratiques professionnelles différentes mises en œuvre par les enseignants d'un même cycle, un deuxième niveau de caractéristiques communes qui correspondraient aux « traces » de la dynamique portée par les organisateurs

L'analyse des résultats nous a permis de repérer deux organisateurs, bien évidemment interdépendants<sup>53</sup> que nous pourrions nommer « la position de l'élève » et « la position de l'enseignant » au sein de ces pratiques enseignantes et que nous présentons brièvement dans le tableau qui suit. Précisons auparavant que nous employons ici « position » au sens large, c'est-à-dire englobant à la fois les comportements et les statuts réciproques dans la relation pédagogique directe ou indirecte (rôles, répartition des initiatives, des responsabilités, etc.).

---

<sup>51</sup> Le dispositif général était assez proche de celui utilisé en maternelle.

<sup>52</sup> Ont participé deux étudiantes de maîtrise et une doctorante qui effectuait une étude exploratoire en début de thèse.

<sup>53</sup> Tout en préservant chacun leur spécificité.

	<b>Position de l'élève</b>	<b>Position de l'enseignant</b>
En cycle 2	Peu d'initiative dans la classe Pris en compte en dehors	Omniprésente dans la classe Plutôt ouverte en dehors
En cycle 3	Acteur dans la classe Responsable en dehors	Dévolutrice dans la classe Plutôt fermée en dehors

Nous pouvons donc avancer que les différentes catégories de pratiques professionnelles (pratiques d'enseignement – classe entière ou groupe de remédiation -, les pratiques partenariales et les pratiques collectives) mises en œuvre par les enseignants d'un même cycle présentent certaines similitudes au niveau de leurs organisations.

Ce travail a permis de prolonger la recherche précédente en débouchant sur la mise au jour de processus organisateurs des pratiques, qui joueraient un rôle dans l'actualisation des pratiques enseignantes qu'elles soient individuelles, partenariales ou collectives. Ils attesteraient ainsi de l'existence du SPPEP (même s'il s'agit plutôt ici d'un sous-système « cycle » au sein du système général SPPEP) et contribueraient à dévoiler son organisation. En revanche, force est de reconnaître que ces processus organisateurs s'avèrent assez « larges » surtout s'ils sont mis en parallèle avec les corpus de données qui ont été mobilisées pour permettre de les repérer. Le constat de ce déficit a débouché sur une interrogation que nous développerons plus avant sur les limites d'une démarche exclusivement inductive.

## 6 – AUTRES MOBILISATIONS DU SPPEP

Le travail sur le SPPEP a favorisé le repérage de travaux s'intéressant aux pratiques enseignantes dans leur diversité et le symposium de Carcassonne 2002 a bien montré le développement de recherches portant sur « Les pratiques enseignantes hors de la classe »<sup>54</sup>. Parallèlement, nous avons tutoré un DEA<sup>55</sup> qui s'inscrivait dans le prolongement direct de ce travail, tant au niveau du « cadre théorique » que de la démarche et des méthodologies mises en œuvre.

Par ailleurs, nous avons conduit une enquête par questionnaire (voir RB5B pour la publication), à visée exploratoire, pour, à partir des catégorisations du SPPEP, rendre compte de l'évolution des différentes catégories de pratiques. Il apparaît que, même si l'évolution des pratiques est préférentiellement liée à l'expérience professionnelle, un certain nombre de ces évolutions sont nettement influencées par le collectif de l'école. Ensuite, à partir de l'hypothèse qui sous-tend le SPPEP, à savoir l'existence d'interrelations entre les pratiques d'enseignement individuelles dans la classe et les pratiques collectives de l'équipe pédagogique dans l'école, nous avons interrogé la thématique de la professionnalité de l'enseignant du primaire (RB4F). Enfin, nous avons également mobilisé le SPPEP pour construire une réponse à une commande de la DESCO à laquelle nous avons

<sup>54</sup> Rappelons que c'est le titre de l'ouvrage collectif qui en a résulté.

<sup>55</sup> LEFEUVRE, G. (2003). *Les pratiques d'exercice de la discipline des enseignants du primaire. Contribution à l'étude du Système des Pratiques Professionnelles des Enseignants du Primaire*. Mémoire de DEA, direction : Marc BRU, Tutorat : Jean-François MARCEL (non édité).

été associé à l'initiative du Centre de Recherche sur la Formation (CNAM Paris). Cette étude<sup>56</sup> portait sur les pratiques enseignantes dans un contexte institutionnel particulier (un CFA), fonctionnant sur le mode de l'alternance<sup>57</sup>, en s'attachant à étudier la prise en compte des « situations de travail » (versus entreprise) pendant les séances de cours (et leurs préparations) se déroulant sur le site CFA.

## 7 – DES RELATIONS ENTRE « PRATIQUES INDIVIDUELLES » ET « PRATIQUES COLLECTIVES » : APPROCHES EMPIRIQUES

Après avoir précisé les composantes du système, il convient à présent d'envisager la question de la « validation »<sup>58</sup> de l'hypothèse du SPPEP, c'est-à-dire « montrer » l'existence d'interrelations entre « pratiques individuelles » et « pratiques collectives » au travers de travaux empiriques. Rappelons auparavant que nous avons déjà amorcé cette démarche en repérant des « caractéristiques communes » au sein des pratiques d'enseignement de tous les enseignants d'une même école. Ces « caractéristiques communes » étaient considérées comme des indicateurs d'interrelations entre pratiques. En revanche, elles n'envisageaient les pratiques collectives qu'au travers de leurs influences sur les pratiques individuelles sans les prendre en compte de manière plus précise. De la même manière, les « organisateurs » communs aux différentes catégories de pratiques mises en œuvre par des enseignants exerçant dans un même cycle participent du renforcement de l'hypothèse de l'existence de cette relation. Il s'agit donc à présent d'intégrer la dimension temporelle pour rendre compte des évolutions des pratiques d'enseignement et des pratiques collectives et de leurs interrelations.

Nous allons présenter les résultats d'une recherche s'appuyant sur une approche ethnographique en école maternelle. Nous nous limiterons au second volet de ce travail car le premier volet, portant sur les pratiques d'évaluation et montrant les modalités « d'influence » du collectif de l'école, figure dans le recueil d'articles (RBAP3). Dans le second volet, nous avons suivi la conception et la mise en œuvre d'un projet (sur le thème de l'Afrique) dans cette école maternelle. Après avoir analysé la manière dont l'équipe pédagogique s'était structurée et organisée à mesure de l'avancée du projet, nous avons détaillé « l'influence » que cette équipe exerçait sur les pratiques individuelles de chacune des enseignantes (RB5B).

---

<sup>56</sup> « *L'enseignement des savoirs généraux en référence aux situations de travail* ». Rapport d'étude en exécution de la réponse à appel d'offres de la DESCO A7, Avril 2003, Direction : Jean-Marie BARBIER (CRF, CNAM Paris), Chargés d'étude : Paul OLRYS (Paris 13), Jean-François MARCEL (Toulouse 2) et Eliane ROTHIER-BAUTZER (Paris 5).

<sup>57</sup> Précisons que nous avons un peu étudié la thématique de la formation par alternance à l'occasion d'une intervention dans un colloque organisé à Toulouse : MARCEL, J-F. (2000). Formation par alternance et action professionnelle. Quelques éléments de réflexion. *Actes du Colloque « Professionnalisation des futurs cadres de l'entreprise »*, INSA de Toulouse, mars 2000 (Cédérom).

<sup>58</sup> Nous reviendrons plus avant sur les questions de validation, citons juste une publication de cette période qui aborde cette question (RB4D)



### **Les relations entre pratiques collectives et pratiques individuelles**

Après avoir caractérisé les pratiques collectives au sein de cette école maternelle et leur évolution durant la mise en œuvre de ce projet, examinons à présent les modalités de leurs interrelations avec les pratiques d'enseignement.

#### **Un niveau de prescription très prégnant**

Si l'on compare avec les prescriptions institutionnelles, l'on peut constater que la prescription provenant du niveau de l'école est beaucoup plus prégnante sur les pratiques d'enseignement. Les cinq domaines d'activités de la maternelle<sup>59</sup> sont fortement conditionnés par le contenu du projet<sup>60</sup>. Ainsi, chaque enseignante a préparé sa « *rosace* »<sup>61</sup> sur l'Afrique et l'a présentée à ses collègues qui l'ont approuvée. Dès lors, elle fonctionne comme une sorte de contrat : à la différence d'une préparation habituelle, elle s'inscrit sur l'échéance à moyen terme du projet et surtout elle implique le collectif qui l'a validée.

#### **La main mise sur l'espace et le temps scolaires**

Cette implication du collectif se traduit en particulier par le respect des différentes échéances qui vont concerner la production collective mais qui vont se traduire par des coordinations de plus en plus exigeantes entre les classes. Par conséquent, les enseignantes vont perdre une partie de leurs prérogatives individuelles sur la gestion du temps de leurs classes au profit d'une gestion collective.

De la même manière, les enseignantes vont être partiellement dépossédées de leur main mise sur l'espace scolaire. Il va être « envahi » par le projet avec les productions d'une part mais surtout avec les objets artisanaux et les vêtements africains apportés par les parents (une enseignante parlera d'un véritable « *bain d'Afrique* »). Même la salle collective est concernée avec l'installation de « *l'arbre à palabres* » qui remet en cause les frontières de la classe et qui, surtout, installe un espace commun.

Nous constatons donc qu'en s'appropriant (du moins partiellement) la gestion de l'espace et le temps scolaires, les pratiques collectives imposent une sorte de format aux pratiques d'enseignement.

#### **Une mutualisation des activités**

Les échanges pédagogiques (photocopies, fiches, idées d'organisation ou d'activités, etc.) s'en trouvent dynamisés. Jusque là très anecdotiques, ils vont se multiplier durant le temps du projet, favorisés à la fois par la thématique commune et par une dynamique d'échanges d'informations :

<sup>59</sup> « langage », « vivre ensemble », « agir et s'exprimer avec son corps », « découvrir le monde » et « sensibilité, imagination, création » (Nouveaux programmes, 2002)

<sup>60</sup> A la différence d'une autre modalité de travail, le « thème » qui ne concerne pas l'ensemble des compétences mais un nombre limité d'entre-elles.

<sup>61</sup> Il s'agit d'un mode de présentation de la planification de la classe pour toute la durée d'une période. Les cinq pétales de la rosace renvoient au cinq domaines. Dans ces domaines, un certain nombre de compétences (qui en relèvent bien sûr) sont retenues puis déclinées en activités.

chaque enseignante devient parfaitement au courant des activités pédagogiques de ses collègues. La mutualisation de l'information se prolonge par une mutualisation des activités.

#### **La contribution du « dispositif des délégués »**

Cette mutualisation accède à un degré supplémentaire avec le « dispositif des délégués ». Rappelons que le dispositif des délégués a été mis en place sur la proposition de deux des enseignantes à la suite de leur participation à un stage et n'était pas envisagé au départ. Le principe était le suivant : deux ou trois délégués allaient présenter le travail de leur classe à une autre classe et leur expliquer la manière de s'y prendre pour le réaliser. La classe qui recevait envoyait dans un second temps ses délégués pour rendre compte de l'utilisation faite de l'information (réalisation ou utilisation d'une fiche technique, panneau de compte-rendu).

Les activités de chaque classe devenaient en partie interdépendantes, d'autant que l'absence délibérée de l'enseignante des délégués lors de leur visite, rendait nécessaire des échanges complémentaires entre enseignantes.

#### **L'incident du tigre**

Retenons pour finir un incident qui a marqué ce projet. Une maman d'élève en amenant son fils a contesté la justesse du panneau sur les animaux d'Afrique dans lequel figurait un tigre (qui vit en Asie). L'enseignante<sup>62</sup> a très mal vécu cette remise en cause de son « savoir »<sup>63</sup> et l'ensemble des enseignantes ont « fait bloc » en la soutenant et en « prenant des distances » vis-à-vis des parents (pendant l'accueil les échanges avec les parents ont été notablement réduits).

Cet incident, outre la cohésion supplémentaire qu'il a générée, s'est répercuté sur le contenu des enseignements et, au moindre doute, les vérifications<sup>64</sup> étaient effectuées. La vigilance sur les savoirs dispensés (par rapport à la thématique Afrique en particulier) a nettement augmenté car les enseignantes ont réalisé que leur message pédagogique était « sous surveillance ».

Nous avons pu voir que les processus d'influence identifiés dans cette école sont relativement diversifiés (par exemple ceux de prescription, de mutualisation, de régulation, de « soutien solidaire », etc.). Ils seraient certainement identifiables dans d'autres écoles, selon des modalités certes différenciées en fonction des contextes d'actualisation. La « validation » de l'existence d'interrelations entre pratiques individuelles et pratiques collectives s'appuie ici sur le caractère potentiellement général (toute démonstration est d'avance vaine) des processus identifiés dans cette situation particulière.

<sup>62</sup> Il s'agissait de la directrice, qui plus est titulaire d'une licence de biologie

<sup>63</sup> Qui plus est s'est retrouvé « amplifié » puisqu'il y avait, en plus de nous, un stagiaire dans la classe à ce moment-là.

<sup>64</sup> Les ATSEM, solidaires, allaient régulièrement « vérifier sur Internet »

## 8 – POINTS D'ANCRAGE POUR LA CONSTRUCTION DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE

Ces différents travaux se sont efforcés de montrer que, d'une part, il était « acceptable » que les pratiques enseignantes forment système (puisque nous avons repéré des « indicateurs » de ce système de pratiques par les caractéristiques communes des pratiques d'enseignement d'une même école) et que, d'autre part, en réduisant un peu l'angle d'entrée, nous pouvions mettre au jour des « modalités d'influence » des pratiques collectives sur les pratiques individuelles. L'étape suivante (même si les deux précédentes invitent certainement à des travaux complémentaires) tendrait vers « l'explication » ou la « compréhension » de ces modalités. Or, dans cette perspective le SPPEP ne peut plus nous aider car il s'agit d'un modèle de type syntaxique. Même si nous ne l'avons pas développé très en détail dans ce chapitre, il suffit de reprendre les textes de nos publications pour constater que nous avons clairement inscrit le SPPEP dans la lignée de nos travaux précédents et dans l'ancrage de l'approche systémique. Cette approche nous a été fort utile dans un premier temps. En effet, elle a aidé à circonscrire les pratiques professionnelles en les considérant comme une globalité. Elle a ensuite fourni des notions (fonction, but, acteurs) pour différencier un certain nombre de sous-systèmes, ce qui nous invitait à les considérer simultanément relativement autonomes et en interrelations entre eux. En fait, l'approche systémique a accompagné la genèse de cette hypothèse forte qui est **l'existence d'interrelations entre les pratiques individuelles de l'enseignant, le plus souvent dans la classe et les pratiques collectives de l'équipe pédagogique, le plus souvent dans l'école**<sup>65</sup>. En revanche, et nous allons le préciser, elle ne semble pas en mesure de nous permettre de franchir un pallier supplémentaire.

L'approche systémique est une démarche intellectuelle permettant de penser le réel en isolant un système au sein de l'environnement comme une entité à la fois stable (car dotée d'une marge d'autonomie) et dynamique, composée d'éléments organisés par un réseau d'interrelations (qui assument cette stabilité dynamique en la mettant au service des finalités du système). Une étape supplémentaire peut être franchie avec la modélisation systémique qui permet de caractériser les interrelations à l'aide de formules mathématiques particulièrement sophistiquées. Dans tous les cas, l'approche systémique ne peut aboutir qu'à des modèles de type syntaxique. Elle repère une relation, elle peut éventuellement la caractériser à l'aide d'une formule mathématique, mais en aucun cas elle ne peut accéder au sens. Elle peut permettre de lire le réel mais en aucun cas de le comprendre ou de l'expliquer. Un « saut qualitatif » sera toujours nécessaire pour passer le cap de la simple description d'un réseau de relations entre éléments (entre pratiques en ce qui nous concerne), pour que cette structure, certes dynamique mais relativement mécanique, puisse dépasser le stade d'un ensemble de « tuyaux », pour permettre de mettre au jour ce qui circule (et comment ça circule) au sein de ces « tuyaux ». Et pour que ce saut puisse s'effectuer, il convient de mobiliser l'étayage d'une théorie, qui

---

<sup>65</sup> N'oublions pas d'envisager les « équipes pédagogiques virtuelles », voir par exemple Audran, 2002.

elle, va poser le sens comme premier et permet d'envisager, dans son prolongement, un modèle herméneutique qui s'appuiera, comme nous avons pu le laisser entendre, sur un cadre socio-cognitif.

Une autre conséquence de ce choix systémique est le recours obligatoire à une démarche inductive<sup>66</sup>. Nous avons pu en apprécier certes les intérêts mais également les limites. L'absence de « théorie » préalable débouche sur une perspective relevant toujours, du moins en grande partie, de l'exploratoire et se traduit par des corpus empiriques nécessairement ouverts et conséquents. Il incombe ensuite à l'analyse d'organiser cette empirie ce qui présente deux travers majeurs. Le premier concerne la faible portée des résultats obtenus qui se trouvent réduits à une certaine généralité. En effet, ils sont en partie « émancipés » de l'empirie (par analyse et conceptualisation) mais restent en quelque sorte « en suspens » du fait de l'absence de théorie qu'ils pourraient contribuer à alimenter. Les deux processus organisateurs, auxquels nous avons abouti dans la recherche sur la prise en charge de la difficulté scolaire, en constituent une bonne illustration. De plus, chaque recherche part en quelque sorte d'un degré zéro et il lui incombe d'avoir suffisamment d'envergure pour accéder, par ses résultats, à une autonomie relative, seule garante de sa « survie » dans le champ scientifique.

Le second travers est certainement plus gênant car il sape la base empirique de nos travaux. En effet, nous l'avons dit, l'approche systémique permet de repérer l'objet mais elle ne permet pas « véritablement » de le théoriser. A partir de là, la construction des éléments que nous choisissons d'observer ou d'appréhender par entretien peut être repérée comme une sorte de bricolage. Rien ne légitime leurs choix par rapport à d'autres éléments que nous ne prenons pas en compte, si ce n'est notre réflexion étayée par nos travaux antérieurs et par des emprunts à des dispositifs méthodologiques en lien avec notre projet. Même si la construction des « indicateurs » empiriques reste une phase sensible dans tout procès de recherche en éducation, force est de reconnaître que l'absence d'une théorie « cadre » les rend particulièrement exposés.

Nous avons pu voir l'impasse relative dans laquelle nous enfermait l'approche systémique par l'intermédiaire d'une modélisation syntaxique qui ne pouvait que générer des démarches inductives dont nous avons pu relever les limites. Retenons toutefois que l'approche systémique (que nous pourrions qualifier de détour dans notre itinéraire) nous a permis de stabiliser un instrument de description des pratiques enseignantes, le système des pratiques professionnelles de l'enseignant<sup>67</sup> (SPPE) et de mettre au jour l'existence d'interrelations entre « pratiques individuelles » et « pratiques collectives ». En revanche, il est à présent nécessaire de dépasser cette simple instrumentation pour élaborer véritablement notre objet de recherche, objectif auquel sera consacrée la deuxième partie de ce mémoire.

---

<sup>66</sup> Il ne faudrait pas laisser penser que la modélisation systémique n'est qu'inductive. Elle peut être déductive : elle transforme une théorie en relations mathématiques (parfois au prix de « réductions » et de simplifications non négligeables) pour ensuite l'alimenter à l'aide d'éléments empiriques et vérifier qu'elle reste opératoire.

<sup>67</sup> Nous avons supprimé le P de primaire qui avait accompagné son élaboration puisque nous avons vu qu'il n'était pas spécifique au contexte de l'école primaire.

## DEUXIÈME PARTIE

# ... À AUJOURD'HUI : « POINTS D'AMARRAGE », LE CADRE DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE

Parties	Chapitres	Repères
D'HIER ... : « POINTS D'ANCRAGE », LES FONDATIONS DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	Etudier les pratiques enseignantes	Points d'ancrage pour un itinéraire de recherche
	Les pratiques d'enseignement	Points d'ancrage pour une réorientation de nos travaux
	Les pratiques enseignantes	Points d'ancrage pour la construction de notre objet de recherche
... À AUJOURD'HUI : « POINTS D'AMARRAGE », LE CADRE DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	<b>Pratiques enseignantes et établissement scolaire</b>	<b>Points d'amarrage : le positionnement de l'objet de recherche au sein de la production scientifique</b>
	<b>De la dimension sociale du travail enseignant</b>	<b>Points d'amarrage : les évolutions du travail enseignement comme fondements du choix d'une approche socio-cognitive du développement professionnel</b>
	<b>Approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant</b>	<b>Points d'amarrage : la définition de l'objet de recherche</b>
	<b>Le développement professionnel : illustrations empiriques</b>	<b>Points d'amarrage : avancées et limites des résultats des premiers travaux sur le développement professionnel</b>
... POUR DEMAIN : « POINTS D'APPUI », LES PERSPECTIVES DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	Vers une démarche de type ethnographique	Points d'appui méthodologiques
	Pour une dynamique de recherche	Synthèse générale des points d'appui pour les travaux à venir

## CHAPITRE 4

# PRATIQUES ENSEIGNANTES ET ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

### *INTRODUCTION : L'ÉMERGENCE DE L'OBJET ÉTABLISSEMENT*

La construction d'un objet de recherche passe par son inscription dans le débat scientifique et par son « positionnement » par rapport aux travaux ayant étudié le même « domaine » avec des perspectives souvent différentes. C'est à une large recension de travaux que nous allons donc consacrer ce chapitre. Nous avons déjà précisé que nos préoccupations portaient sur les pratiques enseignantes qui se différencient des pratiques d'enseignant dans le sens où elles ne se circonscrivent pas à l'espace-classe mais investissent l'espace de l'école. Nous avons également souhaité ne pas circonscrire nos recherches au niveau de l'école primaire et, pour la suite de ce chapitre, nous entendons « établissement scolaire » comme un terme générique, englobant la plupart du temps l'école primaire et les établissements du secondaire (collège et lycée). Il s'agira donc, dans un premier temps, d'analyser les travaux scientifiques portant sur les pratiques enseignantes au sein de l'établissement scolaire puis, dans un second temps, de repérer un espace scientifique insuffisamment (ou pas) étudié, de le circonscrire et de le structurer un minimum pour être en mesure d'y déployer une démarche d'élaboration de l'objet de recherche. Nous consacrerons donc le dernier paragraphe à ce « point d'amarrage », le positionnement de notre objet de recherche au sein de la production scientifique.

### *I 1 - DES RAISONS POLITIQUES ET DES RAISONS SCIENTIFIQUES*

Un consensus assez général existe pour situer historiquement l'apparition de l'objet « établissement » à la publication du rapport Coleman (1966) tant au niveau scientifique qu'au niveau politique (puisque'il aura des répercussions en terme de modification du mode de recrutement des élèves). Cela pourrait paraître d'autant plus paradoxal que ce rapport conclut que l'établissement en tant que tel ne produit aucune différence mais il va au contraire déclencher tout un mouvement de recherches visant à montrer que l'établissement a un « effet » sur les apprentissages des élèves. Notons au passage que c'est à travers de son efficacité qu'a été introduit l'établissement selon un paradigme « processus-produit » dont les limites ont été maintes fois dénoncées (y compris par Gauthier, 1997) mais qui continue de présenter autant « d'attrait » et de soulever autant de polémique comme en témoigne la récente publication<sup>68</sup> de Gauthier et al. (2004, 2005).

En France, la recherche s'est, dans un premier temps tout au moins, montrée assez peu perméable à ces problématiques et il faudra attendre les années 90<sup>69</sup> pour la publication des premiers travaux sur

---

<sup>68</sup> Plutôt centrée sur le niveau de la classe que de l'établissement, cette recension reprend principalement « l'évaluation » d'un projet à grande échelle (intitulé Follow Thought) visant à comparer des « approches pédagogiques » et concluant « clairement que les modèles académiques, tous trois centrés sur l'enseignement, obtiennent, en général, des performances plus élevées sur la plupart des mesures que les approches pédagogiques centrées sur l'élève, soit les modèles cognitivistes et affectifs » (Gautier et al., 2005, p. 19).

<sup>69</sup> Ce n'est certainement pas un hasard si Bottani et Vrignaud (2005) situent à cette période le « changement de stratégie par rapport à la participation aux enquêtes internationales sur les compétences et les acquis des élèves » et relie ce changement « à la prise de responsabilité de la DEP dans le pilotage de ces enquêtes en France » (p. 7)

« l'effet établissement » puis plus tard sur l'effet « composition ». Or, c'est à cette même période qu'a eu lieu en France ce qu'à la suite de Van Zanten (et al., 2002) nous repèrerons comme « l'émergence du local et du niveau établissement ». Elle va se traduire, de manière générale dans les années 80 « *par le biais de la décentralisation et de la déconcentration de la décision politique et de l'administration, puis, sur un mode plus spécifiquement pédagogique, en termes de différenciation, d'accroissement de l'autonomie des établissements et des acteurs, d'incitation à trouver dans le « local » et dans les établissements les moteurs d'une action remédiate se formalisant dans un « projet »* » (p. 14). La création des ZEP (1982) en application du principe de « discrimination positive » participe de cette dynamique. Au niveau de l'autonomie des établissements, la création en 1983 des EPLE (Etablissements Publics Locaux d'Enseignement) dotés d'une marge d'autonomie administrative, financière et pédagogique concrétisée par le « projet d'établissement » a constitué une avancée majeure. Au-delà des limites de la démarche par projet, « *il est vrai que la mise en avant des notions « d'équipe » et de « partenariat » dans les textes officiels a favorisé le développement de formes nouvelles de travail collectif et d'interrelation entre les professionnels de l'éducation et leur a donné un statut officiel. Il est vrai également qu'un nombre plus large de directeurs, de principaux et de proviseurs ont pu s'appuyer sur cette initiative institutionnelle pour étendre leur capacité d'action à la base, mais celle-ci s'est beaucoup plus développée vers l'extérieur, à travers des partenariats, des coopérations et des négociations avec les organismes culturels, les entreprises ou les collectivités territoriales, qu'à l'intérieur des établissements eux-mêmes* » (p. 15). Au niveau de l'école primaire, la marge d'autonomie attribuée par la loi d'orientation de 1989 est moindre puisqu'elle ne concerne que la dimension pédagogique au travers du « projet d'école ». L'émergence « politique » de l'établissement du secondaire et de l'école primaire n'a guère rapproché la recherche française du grand courant de recherche (principalement états-unien) appelé « School Effectiveness Research » et s'attachant à repérer, au niveau du fonctionnement de l'établissement, des « facteurs d'efficacité ». C'est plutôt en opposition à cette approche « réductrice » de l'établissement que se sont développées des études ethnographiques visant à rendre compte des particularités des processus locaux et contextualisés au sein des établissements.

## **12 - LES OBJECTIFS ET LA STRUCTURE DU CHAPITRE**

Derouet (1987) aborde la question de l'objet scientifique « établissement » du point de vue de la sociologie pour constater la difficulté d'émergence de l'établissement en raison de son positionnement intermédiaire : « *Dans le courant qui a fait évoluer les études de sociologie de l'éducation du niveau du système éducatif vers des unités plus petites, il semble que l'établissement scolaire ait eu du mal à conquérir sa place entre deux objets plus classiques que forment la classe et le rapport entre l'école et la communauté* » (p. 86). Il défend que les recherches sur l'établissement sont soumises à un « dilemme » que l'on va retrouver tout au long de ce chapitre : « *Si l'on s'en tient à l'échelle de l'établissement on ne saisit que des phénomènes assez formels, concernant le plus souvent*

*l'organisation scolaire et qui négligent le contenu, principal culturel et pédagogique, des interactions. Si, au contraire, le chercheur s'attache à une observation précise des situations qui se construisent en cours, en récréation, en salle des professeurs, dans les couloirs ... il n'a plus les moyens de reconstituer cet éparpillement et s'en tiendra, au mieux, à une étude de la vie de la classe » (p. 104).*

Il n'en demeure pas moins que de nombreuses recherches ont porté, selon des modalités diverses certes, sur l'établissement et le premier objectif de ce chapitre est d'en établir une large recension s'efforçant d'englober une dimension internationale sans la réduire, comme c'est assez souvent le cas, aux publications anglophones. **Cette recension s'attachera à repérer au sein de ces différences recherches (au travers de leurs choix théoriques, méthodologiques et de leurs résultats) les manières dont sont prises en compte et étudier les pratiques enseignantes au sein de l'établissement.**

Le premier paragraphe procèdera à un balisage de l'ensemble de ces travaux en adoptant une approche chronologique. Il abordera à la fois les différents courants de recherches mais aussi les initiatives « sociales » ciblant l'établissement (démarches de transformation, d'amélioration, d'évaluation, etc.) initiatives qui mettent en jeu différentes formes de positionnement des chercheurs. Les cinq paragraphes suivant approfondiront chaque fois un des courants, les travaux français sur l'effet-établissement, les recherches sur l'effet de composition (« school mix ») ou sur l'effet processus (« School Effectiveness Resarch »), les initiatives sociales (sous tendues par des préoccupations socioéconomiques) où l'objet « établissement » constitue un espace de collaboration entre recherche et institutions et le courant ethnographique étudiant l'établissement dans sa particularité. Une synthèse des apports servira de base à une proposition théorique pouvant constituer un cadrage général de nos travaux, celle de « l'établissement développant ».

## 1 - PRÉSENTATION CHRONOLOGIQUE DES PRINCIPAUX TRAVAUX SUR L'ÉTABLISSEMENT

Cette chronologie, premier balisage du domaine, combinera des travaux de recherche et des travaux répondant à des préoccupations sociales plus concrètes de transformation, d'amélioration ou d'évaluation de l'établissement). Elle s'appuiera sur les analyses de Reynolds & Teddie (2000) qui accordent une place privilégiée au courant « School effectiveness resarch » (recherche sur l'efficacité de l'école aux Etats Unis), d'Hopkins (2001) qui propose une entrée par le « school improvement » (amélioration de l'école), de Murillo Torrecila (2003) qui dresse un panorama des recherches latinoaméricaines sur l'efficacité scolaire et sur celle de Dumay (2003) qui structure son questionnement autour de l'éclairage de « l'effet établissement ».

### 1.1 - LES ANNÉES 60 : LE RAPPORT COLLEMAN

Suivons Hopkins (2001) quand il nomme « *adoption of curriculum materials* » (2001, p. 36) cette période où le changement en éducation, dans une logique verticale et descendante (« top-down »)



porte sur le curriculum. Pour améliorer les résultats des élèves, sont introduits de nouveaux matériaux didactiques et pédagogiques dans la perspective de mettre au jour la « bonne méthode ». Les résultats s'avèrent décevants.

C'est aussi dans cette période que paraît le rapport Coleman (1966). Cette recherche d'envergure (650 000 élèves et 4 000 écoles) met en relation trois types de variables : les caractéristiques des élèves (couleur de la peau, religion, milieu familial), des résultats à des tests de performance (lecture, mathématiques et culture générale) et des caractéristiques des écoles (nombre d'élèves, d'enseignants, financements, etc.). Elle conclut que les performances des élèves ne s'expliquent pas par les établissements fréquentés mais d'abord par les caractéristiques ethniques et sociales des élèves, plus précisément par les modes de composition et de ségrégation du public scolaire au niveau de l'établissement. Ces résultats se sont traduits par une initiative politique spectaculaire et fortement contestée, l'organisation de « busing » (le déplacement d'élèves) visant à augmenter l'hétérogénéité des publics scolaires.

### 1.2 - LES ANNÉES 70 : LES APPROCHES « INPUTS – OUTPUTS »

L'idée que l'établissement n'a que peu d'importance reste prégnante dans les années 70<sup>70</sup> et se développent des travaux mettant en relation, dans de grandes enquêtes, les caractéristiques des élèves et leurs performances. Par exemple, aux Etats-Unis, les travaux de Hauser (1971, 1976) font apparaître que la variance entre « high schools » se situe entre 15 et 30 % mais attribuent ces différences aux caractéristiques des élèves et non aux fonctionnements des écoles. Toutefois, la sophistication progressive des analyses statistiques va permettre d'intégrer des caractéristiques internes des établissements et va donner lieu à un courant de recherche important consacré à l'effet établissement.

En Amérique du Sud, à partir de la fin des années 70, des recherches se développent visant à « identifier les facteurs scolaires associés au rendement des élèves » à partir de deux types d'analyse de données empiriques, des données « ad hoc » spécialement collectées pour ces recherches et des « exploitations secondaires d'évaluations du système éducatif ». (Murillo Torecilla, 2003, p. 4)

Au niveau social, l'échec des approches « top-down » va développer l'attention accordée aux processus de mises en œuvre (« implementation ») au sein des établissements. L'IDP (Institutional Development Programme), lancé par l'OCDE, illustre bien ce changement d'orientation.

### 1.3 - LES ANNÉES 80 : LE COURANT « SCHOOL EFFECTIVENESS RESEARCH »

C'est d'abord en réaction contre ses grandes enquêtes, faisant suite au rapport Coleman et réduisant l'établissement à quelques variables grossières, que vont se développer, sur un arrière plan militant, la School Effectiveness Research (SER) avec l'objectif de montrer que les établissements scolaires ont un effet significatif sur les résultats scolaires.

---

<sup>70</sup> Malgré leurs spécificités, les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) restent dans une optique similaire puisqu'ils n'envisagent que l'impact du système éducatif sur la « reproduction » en occultant le niveau établissement.

Reynolds et Teddie schématisent l'émergence de ce mouvement en introduisant des « process variables » entre les « inputs » et les « outputs » (2000, p. 5). En dehors de la variable « school climate » (très étudiée mais très controversée et sur laquelle nous reviendrons), ils présentent (p. 144) les neuf processus les plus étudiés : le leadership dans l'établissement, l'enseignement (utilisation du temps, adaptation des pratiques, ...), le développement et le maintien d'une focalisation sur les apprentissages, la production d'une culture d'école, la construction d'attentes élevées (pour les élèves et pour les adultes), l'accentuation des responsabilités des élèves et de l'exercice de la justice, le suivi des progrès (au niveau de l'élève, de la classe et de l'école), l'élaboration d'objectifs et l'enrôlement des parents. Ces processus offrent la particularité d'être présentés le plus souvent associés à des qualificatifs (que nous n'avons pas repris dans notre traduction) comme efficace, positive ou appropriée. Ils constituent les indicateurs d'une ambivalence de ce courant oscillant entre une visée heuristique (connaître les processus de fonctionnement de l'établissement) et une visée normative qualifiant les éléments empiriques à partir d'un « modèle » implicite du « bon établissement ».

Ces auteurs situent l'émergence des « school improvement studies » dans le prolongement direct des outputs et donc du SER (schémas p. 5). Hopkins, à l'inverse, envisage la school improvement » (SI) comme indépendante du SER. Il la définit comme « *une approche du changement éducatif qui a pour objectif d'améliorer les résultats des élèves aussi bien que la capacité de l'école à gérer ses changements* » (p. 13). Le lancement par l'OCDE du projet ISIP (International School Improvement Project) illustre cette nouvelle orientation en diffusant des instruments d'aide à l'évaluation pour les établissements (« *school based review* »).

Au niveau du milieu des années 80, les recherches latinoaméricaines vont affiner les facteurs liés à l'établissement et à son contexte. Ainsi seront analysées l'efficacité enseignante (traits, attitudes, comportements), le climat (de la classe et de l'école), les ressources économiques et matérielles et des facteurs contextuels relatifs aux élèves : taux de préscolarisation, niveau de nutrition, conflits culturels (entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire, principalement en milieu rural) (Murillo Torrecilla, 2003, p. 6 – 7).

#### 1.4 - LES ANNÉES 90 : LA QUESTION DU CONTEXTE

Cette quatrième phase se traduit dans les schémas de Reynolds et Teddie par l'introduction des « context variables » qui viennent influencer (flèches dans un seul sens) les trois composantes (input, process, output). Ils le définissent (Teddie, Stringfield & Reynolds, 2000, p. 160) à l'aide de quatre dimensions : le statut socioéconomique des élèves de l'établissement, le type d'agglomération dans laquelle est située l'établissement (urbaine, rurale), les niveaux d'enseignement (ce qui, en France, correspondrait à école maternelle, école élémentaire, collège, etc.) et la structure hiérarchique de l'école (selon qu'il s'agisse d'une école publique, privée, etc.).

Cette prise en compte du contexte reste limitée (il s'agit de co-variables) et ce choix est remis en cause en particulier par Gewirtz (1998)<sup>71</sup> qui insiste sur la nécessité d'articuler les facteurs processuels d'efficacité « internes » des établissements avec les facteurs contextuels qui contribuent à la construction des processus. Dans ce prolongement, les travaux de Raudenbush et Wilms (1995) ciblent le contexte de l'école en distinguant deux types d'effet-établissement, le premier (type A) est établi par comparaison de scores entre élèves et élèves semblables d'autres écoles et le second (type B) est établi par comparaison avec des élèves semblables scolarisées dans des écoles aux contextes semblables.

Durant cette phase, qualifiée de « *réforme systémique* », les changements en éducation vont se caractériser par un effort de mise en relation des résultats de la recherche et des situations de terrain et par une implication plus importante des chercheurs dans les processus de développement des établissements (au travers, notamment, de recherches-actions). A ce titre, l'auto-évaluation de l'établissement va passer d'un statut de diagnostic à une présence « *dans tout le processus comme partie intégrante de la stratégie de changement systémique* » (Hopkins, 2001, p ; 31). Cette phase sera prolongée (notamment aux Pays-Bas) par une approche dite « intégrée » en ce sens où elle articule le SER et la SIR au sein de l' « effective school improvement » (ESI), c'est-à-dire le « pourquoi » (ce qui doit être changé pour améliorer l'école - SER) et le « comment » les écoles peuvent changer en vue de s'améliorer (SIR).

En Amérique du Sud, les années 90 sont marquées par la mise en place de nombreuses évaluations et analyses de « programas de méjora escolar » (programme d'amélioration scolaires), notamment au Chili (1997), en Equateur (1994), au Mexique (2000) en Bolivie (1984 à 1989) (Murillo Torrecilla, 2003, p. 8). C'est également le cas en Espagne.

## 1.5 - LES ANNÉES 2000 : LA « PARTICULARITÉ » DE L'ÉTABLISSEMENT

Il est toujours particulièrement difficile (et risqué) de prétendre caractériser la période actuelle pour laquelle nous n'avons ni le recul nécessaire, ni l'étayage d'autres analyses (mis à part celle de Murillo Torrecilla pour l'Amérique du Sud). Nous nous bornerons donc à proposer trois éléments susceptibles de caractériser une période où la « particularité » de l'établissement semble priorisée :

- a) **Le développement d'approches ethnographiques.** Dans sa recension de 1987, Derouet insistait sur le peu de travaux ethnographiques ciblant l'établissement et se voyait même contraint de convoquer deux « adaptations » américaines, l'une visant à réduire le temps de présence (qualifiée de « *blitzkrieg ethnography* », p. 93), l'autre privilégiant une approche comparative (« *constitutive ethnography* », p. 94). Force est de reconnaître qu'en France pour le moins, les ethnographies (principalement de collèges) se sont multipliées ces dernières années et nous reviendrons sur les travaux de Masson, Derouet ou Van Zanten. Ce développement est clairement repéré dans les recherches latinoaméricaines avec des travaux portant sur les conditions institutionnelles de l'enseignement ou la gestion scolaire au travers

---

<sup>71</sup> Voir aussi Thrupp (1999)

du travail des directeurs (au Mexique), la gestion, l'autonomie et le leadership (au Venezuela) ou les relations entre connaissance scolaire et culture institutionnelle (en Argentine) (Murillo Torrecilla, 2003, p. 8 – 9.). Nous situerions volontiers son émergence à la fois dans le prolongement des limites du SER et du questionnement qu'elles ont généré autour du contexte. En effet, l'approche ethnographique permet d'éclairer les processus relevant du fonctionnement des établissements en articulant les contributions de différents niveaux de contextes (de l'Education nationale aux parents d'élèves en passant par l'Inspection académique ou le quartier) avec les accords, les normes, les stratégies ou les pratiques des différents acteurs de l'établissement. En outre, cette approche va mobiliser des cadres théoriques pour expliquer des processus que le SER s'était borné à constater.

- b) **Une autre approche de l'établissement : le travail enseignant.** Durant cette période, a émergé un nouveau courant de recherche initié par l'ouvrage<sup>72</sup> de Tardif et Lessard (1999), celui du « travail enseignant ». Ces auteurs le définissent « *comme une forme particulière de travail sur l'humain, c'est-à-dire un travail où le travailleur se rapporte à son objet sous le mode fondamental de l'interaction humaine* » (p. 2) et leur analyse va privilégier trois dimensions de ce travail (p. 37) et envisager tour à tour le « *travail comme activité* » (structures organisationnelles et déroulement), le « *travail comme statut* » (identité du travailleur) et le « *travail comme expérience* » (« tel qu'il est vécu et signifié par et pour lui-même », p. 40). La spécificité de ce courant de recherche (sur lequel nous reviendrons à plusieurs reprises dans ce mémoire) est d'avoir envisagé le travail dans sa globalité et pris en compte (parmi d'autres dimensions précédemment évoquées) l'ensemble des pratiques professionnelles des enseignants dans la classe et dans l'établissement scolaire (y compris celles mettant en jeu des acteurs de « *l'extérieur de l'école* », p. 497).
- c) **L'irruption de la question de la « qualité de l'école ».** La troisième caractéristique, dans le contexte actuel de « mondialisation », concerne la notion de qualité qui, directement issue du monde de l'entreprise, envahit le champ éducatif. Nous nous bornerons à citer quelques indicateurs de cette irruption. Le conseil européen, (en mars 2001 à Stockholm), pose comme objectif : « *Améliorer la qualité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union Européenne* » et à Barcelone (mars 2002) il présente des indicateurs d'évaluation de la qualité. Un certain nombre d'organismes sont créés comme l'OQRE (« *Office de la Qualité et de la Responsabilité en Education* », en 2003, en Ontario - Canada) qui finance des recherches, édite des rapports, des documents d'accompagnement et des indicateurs de qualité ou une instance assez similaire en Caroline du Sud (Etats-Unis) la « *SECTQ* (« *The Southeast Center for Teaching Quality* ») créée en 1999 . En Amérique du Sud, ils se multiplient tant au niveau national (comme le « *Sistema Nacional de Evaluacion de la Calidad de la Education* » en Colombie ou la « *Unidad de Medicion de la Calidad* » du Ministère de l'Education péruvien)

<sup>72</sup> Voir également un peu plus tard Barrère (2002, 2003)

qu'international (comme le « *Laboratorio Latinoamericano de Evaluacion de la Calidad de la Educacion* » - LECCE). Au niveau scientifique, citons l'organisation d'un colloque francophone (organisé en septembre 2002 à Lausanne – Suisse) : « *La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer ?* » (15<sup>ème</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE) et la création (en 2003) d'une revue hispanophone, la REICE (« *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion* »).

## 2 - LES TRAVAUX FRANÇAIS SUR LES EFFETS ÉTABLISSEMENTS

Nous n'aborderons pas ici les travaux sur « l'effet maître » (que les chercheurs s'attachent à distinguer de « l'effet classe ») pour nous en tenir à ceux ciblant « l'effet établissement ». Ces travaux se sont d'ailleurs « *développés séparément et ont construit chacun leurs propres méthodes d'investigation* » (Bressoux, 1994). Les travaux français ont été assez peu nombreux sur ce thème et, après avoir présenté une recherche qualifiée de « pionnière », nous adopterons une présentation par niveaux d'enseignement.

### 2.1 - LA RECHERCHE DE DOMINIQUE PATY

Il pourrait paraître surprenant d'amorcer la présentation des travaux sur « l'effet établissement » avec ceux de Paty qui, même s'ils s'appuient sur une approche comparative, s'en distinguent sur au moins deux points : ils ne prennent pas en compte les résultats des élèves (ni n'analysent leur variance) et se démarquent d'une démarche empirico-inductive en se référant explicitement, dans le cadre de la sociologie des organisations, au modèle théorique de Crozier et Friedberg (1977).

Cette recherche s'appuie sur une enquête conduite dans 12 collèges en 1979<sup>73</sup> utilisant questionnaires et entretiens (auprès des élèves et des différentes catégories de personnels des collèges, sans oublier les parents d'élèves) avec pour objectif de mettre en regard la socialisation des élèves et le fonctionnement de l'équipe enseignante. Elle met en évidence que la socialisation des élèves, établie à l'aide du croisement de deux axes : « *intégration / révolte par rapport à l'institution* » et « *individualisme / cohésion* » (Paty, 1996, p. 125) est en lien avec l'organisation du collège, « *certaines collèges accentuent les différences d'évolution entre groupes d'élèves, d'autres les atténuent* » (p. 129). « L'analyse organisationnelle » des établissements, c'est-à-dire la mise au jour du système de relations existant entre les acteurs du collège, débouche sur la caractérisation de deux types de collèges, l'un dominé par la « *structure-classe* »<sup>74</sup> (marqué par une grande indépendance de chaque enseignant) et une « *structure-collège* » (dans lequel le débat s'instaure au niveau de l'établissement) et leurs contributions à la socialisation des élèves s'avèrent contrastées, quasi inexistantes dans le

<sup>73</sup> La première édition de l'ouvrage date de 1981.

<sup>74</sup> Ce modèle semble dominant au sein des trois lycées étudiés par Ballion et al. (1990) qui, en s'appuyant sur le cadre proposé par Mintzberg (1982), montre que l'organisation du travail de leurs enseignants est comparable à celui de professions libérales en cabinet de groupe : ils sont sur un même lieu, mais indépendants les uns des autres et « faiblement coordonnés » par le proviseur.

premier cas, elle est, dans le second, en lien avec une identité de l'établissement résultant de l'action des membres de la communauté éducative, en particulier les principaux. Le collège apparaît donc comme une institution dotée d'une certaine autonomie que vont mettre à profit ses personnels pour construire une identité et la gérer. Cette recherche montre que l'établissement existe en tant que tel, qu'il construit des différences au sein du système éducatif et qu'il devient donc pertinent comme « niveau » d'étude et d'analyse.

## 2.2 - L'ÉCOLE PRIMAIRE

Bressoux (1993, 1995) a conduit une importante recherche portant sur des résultats en lecture de 59 écoles (sur 2 périodes de 14 mois chacune). Il dispose d'éléments socio-démographiques et scolaires sur les élèves et par questionnaire recueille les « caractéristiques » des écoles et des classes, des enseignants, de leurs pratiques pédagogiques, de leurs représentations sur la réussite de leurs élèves et des relations parents / enseignants. Il estime cet « effet école » à 4,3 % mais il précise qu'il est dû à quelques classes qui tirent l'ensemble de l'école vers le haut (d'ailleurs il n'y a pas de corrélation entre les performances des différentes classes d'une même école), ce qui l'incite à « *se demander si c'est bien au niveau de l'école que se créent des différences* » et à conclure : « *Les résultats suggèrent davantage des groupes de classe efficaces aléatoirement constitués que des écoles dont la structure, le mode d'organisation ou le « climat » modèlerait fortement les progressions des élèves* » (p. 18). Cela le conduira à qualifier l'école primaire, à la suite de Mintzberg, de structure « lâchement couplée » (Bressoux, 1995) et à affirmer que « *l'idée d'école efficace apparaît fallacieuse. L'école n'existe pas en tant qu'organisation qui affecte les acquis des élèves* » (Bressoux, 2000, p. 125).

### 2.3 - LE COLLÈGE

Dans le milieu des années 80, un « effet collège » est mis en évidence au niveau de l'orientation des élèves (Duru et Mingat, 1985, 1988). Il est lié à des facteurs externes (la zone de l'établissement et son offre de formation affecte la gestion des flux d'élèves) et à des facteurs internes (la composition du public scolaire joue sur son niveau d'aspiration : à niveau scolaire comparable les aspirations des élèves des collèges « favorisés » sont plus élevées que celles des élèves de collèges « populaires »). Au niveau des performances scolaires, « l'effet établissement » est évalué entre 2,7 % et 4,4 %.

Un peu plus tard, Dubet, Cousin et Guillemet (1989) étudient le lien entre la mobilisation des acteurs de l'établissement et les performances des élèves (résultats au brevet des collèges et passage en second cycle long) dans trois collèges au recrutement social proche. Les résultats font apparaître un lien entre l'importance de la mobilisation et le degré de sélectivité du collège. Un collège mobilisé est peu sélectif, un collège faiblement mobilisé s'avère sélectif et les élèves issus de classes populaires se trouvent pénalisés. Demailly et Elias (1991), à partir de l'étude longitudinale de trois collèges, montrent que la mobilisation collective des personnels produit des effets positifs sur les élèves, à la fois sur leurs résultats scolaires et leurs comportements sociaux.

Grisay (1997) a suivi une cohorte de 8000 élèves de 100 lycées pendant 4 ans. L'auteur estime l'effet établissement à 4 % de la variance des performances des élèves en français et en mathématiques et moindre sur d'autres aspects du développement (image de soi, sentiment de maîtrise, motivation ou encore méthodes de travail ou agressivité). En plus de l'efficacité, sont étudiées la stabilité de cet effet (faible), la consistance « inter-performances » (corrélation faible de 0,3 entre français et mathématiques) et l'équité (faiblement différenciatrice).

Une étude récente conduite dans l'académie de Bordeaux (Duval, 2005) s'intéresse au rôle des collèges par rapport aux « sorties précoces » (en 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, c'est-à-dire en dehors du palier d'orientation que constitue la 3<sup>ème</sup>). Elle fait apparaître un lien entre ces « sorties » et les caractéristiques des établissements. Ainsi, les sorties précoces en fin de 5<sup>ème</sup> affectent principalement les élèves de « *petits collèges de communes rurales ou de petites villes* » tandis que celles en 4<sup>ème</sup> affectent les collèges mixtes socialement, plutôt favorisés et ayant des pratiques pédagogiques relativement sélectives.

### 2.4 - LE LYCÉE

Les premiers travaux en lycée, ceux de Meunier et Rondeau (1991) utilisent un indicateur le TPR (Taux de Performance Réel) qui mesure « l'efficacité d'un établissement à mener en trois ans un élève à obtenir son diplôme » (p. 44) auprès de 4 cohortes d'élèves de 314 lycées publics de 7 académies. Ils concluent : « *A structure comparable, des lycées font mieux pour leurs élèves que d'autres. Même sur une population aussi restreinte que celle sur laquelle porte cette analyse puisque tous les élèves ont leur baccalauréat en trois ans, on constate des inégalités de performance très élevées* ». (p. 52)

Cousin et Guillemet (1992) étudient « l'effet lycée » (sur 3 ans) au niveau de la performance des élèves définie à l'aide d'un indicateur longitudinal (taux d'élèves entrant en 2<sup>nde</sup> « à l'heure » et obtenant le baccalauréat au bout de 3 ans) et d'un indicateur transversal (le nombre de sortants rapporté au nombre de bacheliers) (p. 24). Six lycées sont retenus, 3 « en hausse » et 3 « en baisse » (chaque fois sur les deux indicateurs) et sont étudiés selon 5 dimensions opératoires : le style de direction, les relations entre enseignants, un accord sur les objectifs, l'histoire du lycée et ses ruptures, l'appréciation des enseignants sur les élèves. Les établissements « en hausse » se caractérisent par de bonnes relations entre enseignants, une certaine mobilisation concernant les objectifs, une histoire linéaire et des élèves jugés positivement.

Un peu plus tard, les recherches de Felouzis (1997) quantifient l'effet lycée à 1,7 % en français et à 5,2 % en mathématiques (sans que la méthodologie utilisée ne permette pas de préciser clairement si la variance inter-lycée relève des différences entre établissements ou entre classes).

## 2.5 - LA CONTRIBUTION DE DUMAY & DUPRIEZ

La contribution de Dumay & Dupriez (2004) quitte le cadre français puisque ces chercheurs belges analysent la base de données PISA 2000. Leur modèle d'analyse, « *plutôt que d'opposer les influences respectives des processus internes et de la composition de l'établissement, (se propose) d'investiguer la part de variance entre établissements scolaires qui s'explique par un effet joint des processus et de composition des établissements* » (p. 8)

L'effet établissement (les différences de performances entre établissements qui ne peuvent pas être attribuées à des différences inter-individuelles des élèves – mesurées ici à 48,6 % en moyenne) se voit décomposé en un effet net des processus (moyenne : 5,6 %), un effet net de la composition (moyenne : 14,2 %) et un effet joint de ces deux facteurs (moyenne : 7,2 %). Ces résultats sont à relativiser (fortes variations entre pays, limites des données PISA qui n'offrent qu'une seule mesure de performances, etc.) mais permettent d'ores et déjà de mettre en perspectives les travaux que nous allons présenter en suivant et qui ont chaque fois plus ou moins « isolé » l'effet de composition et l'effet de processus.

## 3 - LE « SCHOOL MIX » : L'EFFET DE COMPOSITION

On entend par « school mix » la composition du public d'une école ou d'une classe. Son effet sur les performances des élèves peut être appréhendé (Duru –Bellat et al., 2004 a, p. 16) « *par le poids du groupe majoritaire, par la dispersion du niveau scolaire (ce qu'on entend couramment par les notions de mixité sociale ou d'hétérogénéité) ou encore par des indicateurs de ségrégation plus sophistiqués* ». Les auteurs insistent sur la nécessité de préciser cette notion qui « *résulte de caractéristiques définies à la fois sous forme individuelle et sous forme agrégée (l'origine sociale des élèves par exemple) qui vont produire des effets de composition : les écoles scolarisant les élèves individuellement les plus faibles auront des performances moyennes mécaniquement amoindries, ou un groupe sera faible parce que les élèves qui les composent seront eux-mêmes faibles* ». Signalons en



préambule la revue de littérature effectuée par Thrupp, Lauder & Robinson (2002) et rajoutons que nous limiterons notre présentation à l'effet du « school mix » au niveau de l'école et n'aborderons pas les travaux portant sur le niveau de la classe en particulier ceux, nombreux, ciblant « *l'ability grouping* » (assez proches des « groupes de niveau », voir par exemple Dupriez et Draelants, 2004) ou l'influence sur la quantité et la qualité de l'instruction délivrée en classe.

### 3.1 - DU REPÉRAGE DE L'EFFET DE COMPOSITION

L'estimation de l'effet « school mix » présente des variations importantes en fonction des méthodologies mais aussi des niveaux ou des pays concernés. En France, Fellouzis (2003) évalue à 0,2 % l'effet de la composition ethnique du collège sur les notes au brevet. En Belgique, Van Damme et al. (2000) estime à 6 % de la variance des résultats en mathématiques en début de secondaire, l'explication par la composition sociale et scolaire du groupe. Lauder et al. (1999) après avoir estimé à 16,15 % l'effet d'établissement en Nouvelle-Zélande montrent que l'impact du niveau socioéconomique moyen de l'établissement influe sur les performances des élèves (à niveau égal, les élèves réussissent mieux dans les collèges à population « favorisée »). Duru-Bellat et al. (2004 b) mettent au jour « des effets du « school mix » relativement modestes sur les progressions et plus marqués sur le vécu scolaire et les aspirations professionnelles des élèves, et des variations non négligeables dans les objectifs poursuivis par les enseignants et leurs attentes, selon les contextes d'exercice » (p. 4). En grande- Bretagne, Nash (2004) a élargi la qualification de la composition en intégrant des dispositions socio-cognitives des élèves (intérêt et aspirations scolaires, capital culturel) et leurs contributions s'avèrent statistiquement décisives (les performances utilisées sont celles de PISA 2000) : les élèves socialement défavorisés non seulement réussissent mieux dans des établissements favorisé que des élèves comparables dans des établissements défavorisés mais ils se voient également dotés de dispositions socio-cognitives plus favorables.

Un certain nombre de réserves sont portées sur les travaux étudiant l'effet de composition : les caractéristiques de l'échantillonnage (et la propension à cibler des établissements « extrêmes » dans leurs compositions sociales), le contrôle du niveau initial (et l'absence d'études longitudinales) ou la qualification même de la composition (réduite à la moyenne du niveau socioéconomique des élèves établie à partir de celles des revenus ou du niveau d'étude moyen des parents). De plus, cette composition gagnerait certainement à être mise en relation avec celle du quartier par exemple et les travaux de Beaulieu et al. (2001) montrent le lien entre performances des élèves et capital social de la communauté environnante de l'établissement (établie à partir de pourcentages de votant ou de militants dans des associations religieuses).

### 3.2 - EFFET DE COMPOSITION ET PROCESSUS MÉDIATEURS

Parmi les critiques sur le « school mix » relevons le point de vue de Lauder et Hugues (1990) qui le qualifient d'artefact puisqu'il ne constitue, pour eux, qu'un indicateur du fonctionnement interne des établissements et celle de Thrupp (1999) qui défend que cet effet ne serait pas direct mais médié par des processus internes de l'établissement.

Citons plusieurs travaux qui corroborent cette analyse mais qui ont, par conséquent, tendance à brouiller quelque peu la « partition » que nous avons effectuée entre « effet de composition » et « effet de processus ». Draelants, Van Ouytsel & Maroy (2004) montrent que cet effet serait plus important dans les écoles fortement défavorisées car les politiques locales de gestion des établissements sont étroitement liées au public accueilli (la composition limite la marge de manœuvre du chef d'établissement). Opendakker & Van Damme (2001) procèdent en trois étapes : ils construisent des variables de processus (degré de coopération entre enseignants, attention portée à la discipline, aux acquis scolaires, aux différences entre élèves, climat de l'établissement), ils constatent une variété dans l'actualisation de ces processus en fonction de la composition de l'établissement puis ils examinent les relations entre ces processus, leurs actualisations et les performances des élèves. Il apparaît ainsi que, par exemple, la coopération entre enseignants est profitable aux « bons » élèves et beaucoup moins aux élèves « faibles ».

En France, Devineau (1998) va évaluer l'effet du projet d'établissement sur le « devenir scolaire des élèves » (p. 51) dans 125 collèges. Une classification hiérarchique lui permet de dégager cinq catégories de projets :

- les « classiques » (neutralité d'engagement, prudence devant la réforme) déclinés en « compensatoires » (logique de suivi et de « réparation » de l'élève), en « conservateurs » (les moins impliqués) et en « élitistes » (souci d'une formation de bon niveau et opposition à une approche utilitariste de l'école),
- les « réformistes » (engagement dans une politique novatrice) déclinés en « modernisants » (centration sur la vie scolaire) et en « industriels » (centration sur la conception pédagogique et les liens avec l'entreprise).

Parmi les résultats, mentionnons :

- au niveau de l'écart entre les évaluations de fin d'élémentaire et les évaluations 6<sup>ème</sup> les « industriels » et les « modernisants » affichent les écarts les plus importants et les « conservateurs » les plus faibles,
- au niveau des écarts entre la qualification (très bons, bons, moyens, faibles) des enfants d'ouvriers et des enfants de cadres supérieurs (entre fin d'élémentaire et orientation en 4<sup>ème</sup>). Ces « écarts sociaux de réussite » (p. 171) sont multipliés par 2 par les collèges « élitistes », par 3,5 par les collèges « industriels » et par 4 par les collèges « conservateurs »,
- l'auteur souligne le jeu combiné de trois critères (la catégorie socioprofessionnelle, le niveau scolaire et le sexe de l'élève, ce qui justifie le repérage de ses travaux dans le « school mix »)

mais relève que ce sont tout de même les collèges « réformistes » (ceux qui « collent » au plus près textes ministériels) qui « réalisent le plus de contre-performances en termes de réussite scolaire des élèves, comme en termes d'égalisation des chances » (p. 187).

Par ailleurs, une recherche en cours (Leroy-Audouin et Suchaut, 2005) projette de mettre en regard « *les pratiques de constitution des classes (nombre et nature des classes au sein des écoles) (et) les modalités d'affectation des élèves et des enseignants dans ces classes* » avec « *l'efficacité des différents types de groupement réalisés* » (p. 9). Citons également les travaux de Combaz (1999) qui montrent que la composition du collège affecte les contenus des « parcours diversifiés » (moins abstraits et plus proches du « réel » quand le public est défavorisé) ou ceux de Nakhili (2004) qui met au jour des modalités d'action différentes des secteurs « vie scolaire » : les sanctions (à délit équivalent) sont moins sévères dans les lycées « défavorisés » et les surveillants y ont plus tolérants à l'égard d'attitudes réprimées ailleurs. Précisons toutefois que, dans ces deux cas, ils n'abordent pas la question des performances scolaires. Un travail plus ancien réalisé par des Inspecteurs Généraux (Moisan et Simon, 1997) porte sur la « valeur ajoutée » (différence entre les résultats attendus et les résultats obtenus) de 410 ZEP. Relevons la contribution des dimensions relatives aux facteurs internes (exigences des enseignants, centration sur les apprentissages, pilotage) de la ZEP mais aussi d'autres « déterminants » comme la taille (gagnant à être réduite), l'implantation départementale et académique ou locale (avec le taux de scolarisation des 2 ans) qui relèvent de variables de composition (comme d'ailleurs le classement en ZEP lui-même).

Terminons cette présentation en reprenant l'analyse de Dumay (2004) qui inscrit, dans le prolongement des travaux sur l'effet de composition toute une série de recherches de type ethnographiques (sur lesquelles nous reviendrons) visant à montrer, au travers d'une analyse de l'espace local, que « *les processus managériaux et pédagogiques développés dans les établissements scolaires sont indexés par le public qui les compose, dans le sens où les directeurs d'établissement adapteraient leur organisation en fonction du public auquel ils s'adressent et où la qualité et la quantité de l'instruction serait moins favorable dans des contextes scolaires désavantagés* » (p. 16).

## 4 - LE SER : ÉTUDE DE L'EFFET DE PROCESSUS

### 4.1 - ORIENTATIONS ET MÉTHODOLOGIES

Comme nous l'avons vu, le SER se développe d'abord sous la forme d'une opposition à la thèse introduite par le rapport Coleman défendant que l'établissement ne constituait pas un niveau pertinent. Sous fond de militantisme vont donc se développer de nombreux travaux empiriques visant à repérer, au sein de l'établissement, des variables de processus « efficaces ». Cette efficacité s'évalue de manière statistiques en mesurant la contribution de ces variables à l'explication de la variance des résultats des élèves, ce qui a trois conséquences :

- le projet (plus ou moins explicite) de mettre au jour, au travers de cette capitalisation de variables, le modèle type de l'établissement efficace. Cette vision positiviste s'explique en partie par l'arrière plan militant que nous rapprocherions volontiers du cas de la pédagogie expérimentale qui, principalement en France, s'est développée pour opposer une légitimité scientifique à des injonctions institutionnelles,
- une démarche totalement inductive évacuant toute théorisation de l'établissement pour s'en tenir à l'accumulation de résultats difficilement articulables. Cela s'est traduit par une multitude de synthèses de travaux dont nous chercherons à rendre brièvement compte en suivant,
- l'absence de théorie a induit une sorte de compensation technique et une sophistication toujours plus grande des analyses statistiques.

En nous appuyant sur Raudenbush & Willms (1995), Kennedy & Mandeville (2000) et Schagen & Hutchison (2003) citons chronologiquement les modèles statistiques qui ne tiennent pas compte des différents niveaux de données et les modèles multiniveaux (MM) qui vont hiérarchiser les données selon, précisément, leurs niveaux. Ces derniers vont être progressivement affinés en intégrant des correctifs (pour compenser les limites de l'échantillonnage ou pour neutraliser des biais divers), en distinguant les différents types d'effet (Raudenbush et Wilms, 1995, distinguent le type A établi par comparaison de scores entre élèves et élèves semblables d'autres écoles et le type B établi par comparaison avec des élèves semblables scolarisés dans des écoles aux contextes semblables), ou en augmentant le nombre de niveaux. Les dernières extensions des MM sont des modèles longitudinaux (qui intègrent le facteur temps), des modèles multivariés, des modèles non linéaires ou des modèles à base d'équation structurale (associées chaque fois à des logiciels particulièrement élaborés).

Il n'en demeure pas moins que ce que nous qualifierons de dérives techniciste nécessite un lien avec l'empirie qu'assument les indicateurs. Fitz-Gibbon & Kochan (2000) définissent l'indicateur comme « *un élément d'information recueilli à intervalles réguliers pour repérer la performance d'un système* » (p. 258) et fixent une série de 10 critères (strictement techniques) pour le sélectionner. Ils en proposent une typologie (p. 262) déclinant sur un axe temporel à quatre temps (admission, déroulement, sortie, long terme) des indicateurs correspondant à cinq variables de « flux / production » (le nombre d'élèves et les ressources de l'école), de qualité de la vie (« l'évaluation » interne) ou concernant les domaines affectif, comportemental (incluant les buts) et cognitifs (les aptitudes et les réussites).

#### 4.2 - DE L'ÉTUDE DES DEUX « PRINCIPAUX » FACTEURS D'EFFICACITÉ

Parmi les processus étudiés, celui du « climat » de l'école occupe une place importante. Il regroupe des acceptions assez variées (Brunet, 2001) et se décline de différentes manières :

- Grossin (1993) mobilise 17 facteurs (allant du leadership de l'école au relation avec les parents en passant par les pratiques et les attentes des enseignants ou la place consentie à l'élève),
- Phillips (1997) distingue le « *communitarian climate* » (regroupant des dimensions plutôt pédagogiques : valeur de la participation, démocratie dans l'établissement, relations enseignants / élèves, attention accordée aux élèves) et « *l'academic climate* » (regroupant les dimensions plutôt didactiques : attentes des enseignants, travail à la maison demandé, importance accordée à l'algèbre) pour étudier leur impact sur les compétences des élèves de « middle school » en mathématiques,
- Neil, Anderson et West (1998) s'attachent à appréhender les composantes spécifiques du climat favorisant l'innovation au sein d'une équipe de travail (the « *Team Climat Inventory* »),
- Fernandes Aguerre (2004) combine, pour étudier le « *climat organisationnel* », une « *dimension culturelle* » (déclinée en vision partagée de l'école, attentes concernant la réussite ou coopération dans la tâche) et une dimension « *groupe motivationnelle* » (déclinée en attention aux élèves et affiliation au groupe).

La multiplicité de ces approches, associées chaque fois à des degrés d'efficacité, rend cette notion multiforme et inopérante (déjà en 1987, Derouet la qualifiait de « *concept mou* »).

Le second processus illustré est celui dit du « leadership » qui concerne le pilotage de l'établissement. Par exemple :

- Johnson & Holdaway (1990) relient les efficacités « perçues » de l'école et du directeur à la satisfaction au travail des directeurs (« *job satisfaction* ») dans trois niveaux scolaires différents (« elementary », « junior high » et « senior high »),
- Dow & Oakley (1992) mesurent l'effet du style de leadership du directeur sur l'efficacité de l'école élémentaire à l'aide d'un questionnaire adressé à 900 enseignants dans 176 écoles. Ils utilisent pour ce faire quatre instruments (se référant à la théorie de la contingence) et ciblant le travail collectif (« *Least Preferred Co-Worker* »), l'ambiance au niveau du groupe (« *Group atmospher* »), la structuration des échanges verbaux (« *Task structure* ») et le pouvoir du directeur (« *Principal position power* »),
- Dans une étude menée en Israël, Gaziel (1998) mesure l'effet du facteur d'autonomie (à l'aide d'un questionnaire, le « *Teacher's Perceived School Autonomy Scale* ») sur l'efficacité scolaire (appréhendée à l'aide de critères relevant des enseignants, leur sens de la motivation ou leur engagement dans l'école). Il estime cet « effet » à 4 % (de la variance expliquée),
- Plus récemment une recherche importante (34 000 réponses d'enseignants de 2 200 écoles publiques) conduite en Caroline du Nord (Hirsch, 2004) intègre cette dimensions parmi les 5

indicateurs utilisés pour tester l'efficacité des conditions de travail de l'enseignant. Ces indicateurs, relatifs à la fois au niveau classe et au niveau école, sont l'utilisation du temps, les aides et ressources à disposition, le leadership, la marge d'initiative et le développement professionnel.

Ce processus de leadership apparaît une fois encore fort diversifié dans ses approches et ne semble appréhendé qu'au travers de différentes formes de perception par les acteurs. Nous n'avons pas rencontré de travaux étudiant les modalités concrètes des pratiques de pilotage au sein de l'établissement.

#### 4.3 - DE NOMBREUSES SYNTHÈSES DE TRAVAUX

Les synthèses de travaux du SER se multipliant, il ne paraît pas envisageable de prétendre en dresser un panorama exhaustif. Nous en présenterons quatre (sélectionnées de façon quelque peu arbitraire mais « espacées » dans le temps) sous forme de tableau récapitulatif (dans lesquels nous retrouvons bien sûr les « processus » de climat et de leadership) avant d'en aborder deux autres de façon plus globale (les deux plus fréquemment citées). Toutes s'attachent à repérer les caractéristiques de l'établissement efficace :

	<b>Synthèse de Purkey &amp; Smith, 1983</b>	<b>Synthèse de Levine &amp; Lezotte, 1990</b>	<b>Synthèse de Cotton, 1995</b>	<b>Synthèse de Sammons et al., 1995</b>
<b>Les styles de management</b>	Leadership fort	Leadership exceptionnel	Centré sur la gestion, l'organisation et la planification	Leadership ferme, participatif et visionnaire (professionnel)
<b>Les objectifs de l'établissement</b>	Centrés sur les connaissances de base	Mettant l'accent sur les compétences d'apprentissage	Planification et focalisation sur l'apprentissage	Centration sur l'enseignement et l'apprentissage
<b>Le climat de l'établissement</b>	Climat ordonné, culture de coopération	Climat et culture productifs	Climat « rationnel » (planification, conception)	Climat basé sur un degré d'accord important
<b>Les modes d'évaluation</b>	Évaluations fréquentes	Suivi approprié	Différents niveaux d'évaluation (district, école, classe)	Suivi des progrès et évaluation de l'établissement
<b>Le niveau de la classe</b>	Temps consacré, renforcement, groupes de niveau	Organisation efficace de l'instruction	Gestion et organisation de la classe, instruction	Enseignement par objectifs leçons structurées, prestation adaptée)
<b>Les attitudes des enseignants</b>	Niveau d'attentes élevé	Niveau d'attentes élevé	Fortes interactions enseignants / élèves	Niveau d'attentes élevé
<b>Le développement professionnel des personnels</b>	Formation continue, perfectionnement	Formation orientée vers la pratique	Perfectionnement professionnel et apprentissage collégial	Organisation apprenante, formation continue dans l'établissement
<b>La place des parents d'élèves</b>		Forte implication	Implication	Partenariat école-famille

Les deux modèles que nous allons présenter sont, d'une part, ceux les plus fréquemment cités et d'autre part, ils offrent la particularité de prolonger le modèle général dit QAIT / MACRO (Scheerens,

1997), qui décline le niveau de la classe (*QAIT* : « *Quality, Appropriateness, Incentive, Time of instruction* ») et le niveau de l'établissement (*MACRO* : « *Meaningful goals, Attention to academic functions, coordination, Recruitment and training, Organization* »).

Le modèle de Scheerens (1990) reprend les quatre niveaux (dont celui des processus subdivisé entre école et classe) correspondant à la quatrième étape de la chronologie des travaux du SER (présentée par Reynolds & Teddie, 2000) :

- **les inputs** : l'expérience du maître, le budget par élève, le soutien des parents,
- **le contexte** : les stimulants du rendement aux niveaux administratifs supérieurs, le développement du consumérisme en éducation, des co-variables (taille des écoles, composition du public élèves, catégorie d'école, milieu « urbain / rural »),
- **les processus (au niveau de l'école)** : le degré de centration sur la réussite, un leadership pédagogique, un consensus et de la coopération entre enseignants, la qualité du curriculum (contenu et structure formelle), un climat de discipline,
- **les processus (au niveau de la classe)** : le temps consacré à la tâche (y compris le travail à la maison), un enseignement structuré, des attentes élevées, des opportunités d'apprendre, le pilotage et l'évaluation des progrès des élèves, les renforcements,
- **les outputs** : le rendement de l'élève ajusté en fonction de son rendement antérieur, de son quotient intellectuel, de ses caractéristiques sociales.

Le modèle de Creemers (1996), qualifié de « *compréhensif* », distingue lui aussi quatre niveaux mais repérés toutefois de manière différente :

- **Le système** (niveau national) : une ligne politique ciblant l'efficacité et utilisant des indicateurs (évaluations, tests nationaux, batteries d'épreuves, bases de résultats), un guidage national (et supervisé) par programmes à échéances et un cadrage national des curriculum,
- **L'école** : des accords et des règlements sur l'instruction en classe prolongés par une politique d'évaluation, une culture d'école visant l'efficacité et basée sur l'intervision, la supervision et la professionnalisation, des accords sur les allocations temporelles (en évitant toute précipitation) mais aussi sur les missions, les curriculum et les modalités de mise en œuvre de ces curriculum,
- **La classe** : la mise en œuvre des curriculum (objectifs précis et explicités, évaluation, feedback, ..), le recours au travail en groupe (« *ability grouping* », apprentissage coopératif, ...) et les pratiques enseignantes (discipline stricte et apaisée, attentes élevées, travail à la maison, ...),
- **L'élève** : le temps d'apprentissage (et la possibilité d'apprendre), le temps de parole (et l'opportunité de la prendre), la motivation, les attitudes et leur arrière-plan social, les performances (apprentissage de base, de haut niveau et métacognitifs).

Les éléments de ces différentes synthèses que l'on pourrait prolonger par d'autres plus récentes (Wendel, 2000 en particulier), moins centrées sur les travaux des Etats-Unis (comme celle de Wyatt

(1996) pour l'Australie) sont relativement consensuelles. Une récente publication de Henchey (2001) basée sur des études de cas de 12 écoles canadiennes ayant un haut degré de réussite, n'apporte guère d'éléments nouveaux. Il n'en demeure pas moins que la combinaison d'un degré important de généralité de certaines variables (le style de management par exemple) et d'une qualification normative sous-jacente réduit conséquemment la contribution de ces travaux à la connaissance du fonctionnement de l'établissement

#### 4.4 - DES CRITIQUES SÉVÈRES

Dans ce prolongement examinons brièvement les critiques dont a fait l'objet le SER dont l'importance s'est même traduite par un article de « réponse » à ces critiques (Thrupp, 2001). Les caractéristiques du SER telles que listées par un des « leaders » du mouvement (Hopkins, 2001, p. 57) sont :

- une réponse pragmatique à des initiatives politiques
- un engagement pour les méthodes quantitatives
- un intérêt pour la dimension formelle de l'organisation scolaire (au détriment des dimensions informelles
- une focalisation sur les résultats acceptés comme « bons » sans être questionnés
- une focalisation sur la description d'une école « statique »

Elles pointent déjà un certain nombre de limites auxquelles nous rajouterons une insuffisance de prise en compte des curriculum (qualifiés de « *frog prince* » par Cuttance, 1986) ou de ce qui se passe dans les classes (Wendel, 2000). Goldstein & Myers (1997) taxe l'appellation d'impropre (« *misnomer* », p. 2) car l'efficacité d'une école évolue en permanence en fonction des curriculums ou des groupes d'élèves. Wrigley (2004) qualifie le SER de « *paradigme réductionniste* » qu'il décline en quatre niveaux :

- un réductionnisme méthodologique : concernant à la fois le modèle input / output (les limites des outputs, le glissement d'un modèle statistique à un modèle causal, etc.) et la question des indicateurs et de leur qualification. Il prend comme exemple « *une centration claire et continue sur l'enseignement et l'apprentissage* » pour s'interroger : « *Comment les chercheurs décident qu'une école a cette caractéristique et l'autre pas ?* » (p. 232),
- un réductionnisme contextuel qui évacue le rôle des différents environnements de l'école et que l'auteur illustre d'une formule choc : « *No school is an island* » (p. 234),
- un réductionnisme historique qui dépouille l'école de l'épaisseur de son histoire,
- un réductionnisme moral qui envisage l'école indépendamment des valeurs qui y circulent.

Deux autres choix sont également contestés :

- les relations avec le champ politique : Weiner (2002) affirme par exemple « *SER was been abused by governments* » (p. 793) en soulignant les limites du pragmatisme et les risques avérés d'instrumentalisation ou de détournement,



- la question du cadre théorique est mainte fois soulevée. Willmot (1999) défend que le SER se réfère plus ou moins explicitement au paradigme positiviste ce qui a pour conséquence d'envisager l'école comme un système fermé évacuant toute contingence (« *the life-chances* », p. 253) et Stables (2003) appelle à ce qu'une approche phénoménologique soit mobilisée pour comprendre la complexité du local : « *Ce qui est important sur l'école, c'est comment elle est imaginée par ceux qui l'imaginent* » (p. 895). En réaction contre ses critiques, Hargeaves (2001) propose une théorisation s'appuyant sur le « *capital social* » et le « *capital intellectuel* » qui débouche sur une modélisation détaillée (p. 497) qui relie entre elles, sous forme de réseau étoilé, différentes composantes mais qui ne qualifie en rien les interrelations. Ce modèle de type syntaxique relève plutôt d'un balisage du champ (ou d'un instrument assez large de description exploratoire) que d'une proposition théorique.

## 5 - L'ÉTABLISSEMENT À L'INTERFACE DE PRÉOCCUPATIONS DE RECHERCHE ET DE PRÉOCCUPATIONS SOCIOÉCONOMIQUES

### 5.1 - LE COURANT DU « SCHOOL IMPROVEMENT RESEARCH » (SIR)

Les relations entre le courant de l'amélioration de l'école (SIR) et celui de son efficacité (SER) font l'objet de débats (voir Riddel, 1997). Certains les inscrivent en continuité (par exemple Teddie et Reynolds, 2000) ce que traduisent bien les conclusions de Henchey et al. (2001, p. 9) dont nous reprenons le tableau :

<b>School effectiveness and improvement</b>
Les statuts socio-économiques affecte les résultats scolaires des élèves. Des chercheurs estiment que les effets des écoles peuvent atteindre jusqu'à 50 %.
Les écoles peuvent faire la différence par rapport aux inégalités sociales quand :
- elles promeuvent un environnement scolaire qui se focalise sur les élèves,
- elles mettent en valeur les efforts individuels de tous les élèves,
- elles prennent en compte les dimensions cognitives, affectives et comportementales des élèves,
- leurs élèves sont impliqués,
- leurs enseignants son efficaces.
Une école est efficace si :
- elle promeut les progrès de tous ses élèves,
- elle s'assure que chaque élèves ait atteint le maximum de ses possibilités,
- elle augmente toutes les composantes de la réussite et du développement de ses élèves,
- elle continue de s'améliorer année après année.
L'amélioration de l'école pourrait se baser sur ces principes :
- tous les élèves peuvent apprendre s'ils ont des conditions appropriées,
- l'efficacité de l'école dépend d'une répartition équitable des résultats sur l'ensemble de la population scolaire,
- les écoles efficaces assument leurs responsabilités vis-à-vis des résultats de leurs élèves sans rejeter leurs échecs sur les élèves ou leur environnement,
- les écoles seront d'autant plus efficaces que leurs processus d'enseignement et d'apprentissage seront consistants.
- les écoles sont des institutions dynamiques, pas statiques.

D'autres insistent sur leurs ruptures et leurs oppositions comme le montre le tableau suivant (adapté de Berger et al., 2002, p. 8) :

	<b>School effectiveness</b>	<b>School improvement</b>
<b>Approche du changement</b>	Focalisée sur des transformations ponctuelles	Systematique et s'étendant sur plusieurs années
<b>Visée</b>	Les facteurs caractérisant les écoles efficaces	Le « comment » les écoles deviennent efficaces
<b>Statut de l'établissement</b>	Priorité donnée aux aspects communs entre établissements. Orientation statique	L'établissement est envisagé dans sa particularité. Orientation dynamique
<b>Définition de la réussite</b>	Limitée à la mesure des performances (tests en mathématiques et en linguistique)	Objectifs éducatifs dépassant largement les compétences strictement scolaires
<b>Méthodologie</b>	Quantitative	Qualitative
<b>Logique</b>	« Top-down » et souci de normalisation	« Bottom-up » et « empowerment » (appropriation) par les acteurs
<b>Intégration des réformes</b>	Dans les normes et les procédures de l'établissement	Dans le vécu des acteurs et la culture de l'établissement
<b>Evaluation</b>	Par les résultats et systématique	Les effets du changement rarement évalués

Ces éléments de définition du SIR pourraient être complétés par la contribution de Halsall et al. (1998) qui insistent sur la place de l'enseignant dans la transformation et sur la nécessité d'éviter toute rupture entre théorie et pratique et par celle de MacGilchrist (2000) qui défend que le « self-improvement » doit distinguer trois dimensions (à envisager en interrelations), l'école comme « communauté apprenante » (il parle « d'école intelligente », p. 331), les processus d'amélioration au niveau de l'école (en précisant « l'interface » existant entre le développement de l'école et les pratiques en classe, p. 333) et l'efficacité des apprentissages tels qu'ils se mettent en œuvre dans les classes.

Nous illustrerons ce courant à l'aide de deux dispositifs australiens (cités par Wendel, 2000), « *The Australian Movement to School Accountability* » qui voit dans la responsabilisation des écoles une méthode pour développer leurs performances et le MSIP (« *Manitoba School Improvement Programm* ») instance créée en 1991 qui va accompagner le changement dans les écoles à partir d'un cadre général (neuf « hypothèses clés » p. 58) assez proche de ce que nous avons présenté avec Henchey et al. (2001).

## 5.2 - LE COURANT DU « EFFECTIVE SCHOOL IMPROVEMENT » (ESI)

Dans le prolongement, une nouvelle approche qualifiée « d'intégrée » (Berger et al., 2002) a émergé aux Pays-Bas (en 1998). L'idée était d'articuler le SER et le SIR, c'est-à-dire de s'appuyer sur la connaissance des facteurs d'efficacité pour améliorer l'école. Un modèle en six facteurs de l'ESI<sup>75</sup> a pu être dégagé, trois sont contextuels (« pression » sur cette amélioration, objectifs éducatifs et ressources allouées) et trois autres sont « scolaires » (la culture, les processus et les conséquences du développement et de l'amélioration de l'école).

Le projet ZEBO (Pays-Bas, 1995) relève de ce modèle. Son but était de fournir un instrument grâce auquel les écoles « s'auto-évalueraient », c'est-à-dire pourraient accéder à une base d'informations relative à leur fonctionnement (en vue de la maintenir en développement), pourraient établir un

<sup>75</sup> Pour une présentation complémentaire, versus Espagne, voir Munoz-Repiso, 2001.

premier diagnostic de fonctionnement (et repérer ainsi des aspects spécifiques nécessitant une analyse supplémentaire) et fournir une base d'informations destinée à l'ensemble des acteurs concernés par le fonctionnement de l'école.

MacBeath (1999) a proposé une théorisation de la démarche d'auto-évaluation (« *self-evaluation* ») en associant des écoles pour dégager des critères. Certains relèvent de préoccupations spécifiques aux élèves de ces écoles (équité, soutien à l'apprentissage, climat de la classe), d'autres de préoccupations d'adultes (enseignants, parents, directeurs) comme le soutien à l'enseignement, l'organisation et les communications ou les liens école / maison, d'autres enfin font l'objet d'un consensus : le temps et les ressources, le climat de l'école, les relations ou la reconnaissance de la réussite. Par la suite, il incombera à chaque école d'adapter ce modèle à sa propre réalité et à ses propres priorités. Dans la procédure de mise en œuvre, MacBeath introduit un élément important, « *l'ami critique* ». C'est une personne extérieure à l'école qui a de l'expérience en matière d'amélioration scolaire. Schratz et al., (1999, p. 29) précisent que « *Le concept d'ami critique s'appuie sur la tension entre une attitude critique à l'égard de l'école, de manière à remettre en question sa manière de faire, et le soutien inconditionnel des personnes impliquées de manière à être accepté et écouté* ». Ce modèle et cette démarche ont été mis en œuvre auprès de 101 écoles de 18 pays européens, en 1997 – 1998, dans le cadre du « *Projet Pilote d'Auto-Evaluation de l'Ecole* » (PPEAE) (Schratz et al., 1999) et sous une forme un peu adaptée dans le « *Dispositif d'Auto-évaluation et Auto-analyse de la mise en œuvre du plan d'étude de culture générale dans les écoles professionnelles, industrielles, artisanales et de métiers en Suisse* » (DAAP) prévu sur trois années et actuellement en cours (voir Berger et al., 2002).

### 5.3 - LE CAS PARTICULIER DES RECHERCHES LATINOAMÉRICAINES SUR LA « *EFICACIA ESCOLAR* »

Quelque peu ignorée par les travaux nord-américains (F. J. Murillo, dans sa recension de « *The international Handbook of School Effectiveness Research* » pour la REICE écrit que les auteurs de l'ouvrage réunis au sein de « *The International Congress of School Effectiveness and Improvement* » se citent entre eux et tout ce qui se fait en dehors d'eux ne semble pas exister), la recherche latinoaméricaine est fortement influencée par le SER (témoin la recension sur l'efficacité des écoles en zone défavorisées effectuée par Muijs, 2003 ou celle des méthodes statistiques de Fernandes Aguerre, 2003). Par exemple, sans citer les résultats du SER, Maureira (2004) s'attache à proposer un modèle de leadership en 8 dimensions : charisme et personnalité (enthousiasme, crédibilité), considération individuelle (traits personnels, appuis), stimulation intellectuelle (animation du changement, potentialité en terme d'effort à consentir), inspiration (implication, identité), participation et collaboration, satisfaction par rapport au travail de l'école, degré de maîtrise des objectifs généraux. Ses conclusions sont les suivantes : la considération individuelle a un effet sur la satisfaction ; l'inspiration, la stimulation intellectuelle et le charisme ont un effet sur la collaboration ; enfin, la

collaboration a un effet sur la satisfaction et sur l'efficacité perçue (et la satisfaction a un effet sur l'efficacité perçue). Leur contribution reste modeste mais peu différente de celles relevant du SER.

En revanche les recherches sur la « *eficacia escolar* » présentent trois caractéristiques spécifiques (Murillo Torrecilla, 2003) :

- un caractère clairement « appliqué » : « *Nous ne nous intéressons pas aux connaissances pour elles-mêmes, mais en ce qu'elles peuvent constituer des instruments pour transformer la réalité éducative* » (cité par Murillo Torrecilla, 2003, p. 3),
- leurs influences ne sont pas seulement celles de l'efficacité scolaire (SER) mais aussi de l'amélioration de l'école (SIR),
- leur relation revendiquée à la fois avec le développement éducatif et avec la recherche en éducation.

Murillo Torrecilla (2003, p. 9) a effectué une synthèse de 10 recherches en repérant pour chacune le repérage (ou pas) d'une liste de facteurs. Nous la présentons en suivant en indiquant pour chacun le nombre d'occurrences de « repérage » en tant que « facteur d'efficacité » :

Catégories	Facteurs d'efficacité	Occurrences de citation (sur 10)
Niveau de l'école	Climat	9
	Infrastructure	7
	Ressources	8
	Gestion économique	6
	Autonomie	3
	Travail d'équipe	5
	Planification	5
	Participation et implication de la communauté éducative	7
	Moyens partagés	8
	Leadership	6
Niveau de la classe	Climat	8
	Dotation et qualité	5
	Ratio maître / élèves	3
	Planification (travail dans la classe)	4
	Ressources curriculaires	5
	Méthodologie didactique	8
Modes de suivi et d'évaluation du rendement des élèves.	4	
Niveau du personnel enseignant	Qualification	3
	Formation continue	4
	Stabilité	7
	Expérience	4
	Conditions de travail	2
	Implication	7
	Relations maître / élèves	5
	Attentes élevées	5
Renforcement positif	4	

#### 5.4 - L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS, À LA CROISÉE DE LA RECHERCHE ET DES INSTITUTIONS

Le niveau établissement, de par son importance grandissante, a également retenu l'attention des institutions nationales. En France, par exemple, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place, en 1994, le dispositif IPES (« *Indicateurs de Pilotage des Établissements du Secondaire* ») : « *Au travers d'un ensemble d'indicateurs chiffrés,*

présentés sous forme de tableaux, ce dispositif se fixe comme objectif de mieux apprécier le fonctionnement des établissements du second degré, d'en restituer, pour chaque unité, des informations susceptibles d'aider son pilotage et de rendre compte de ses performances »<sup>76</sup>. Ces indicateurs<sup>77</sup> se répartissent selon cinq catégories (environnement, fonctionnement, ressources, population, résultats) qui correspondent assez fidèlement aux différentes approches de l'établissement convoquées dans les paragraphes précédents. Par ailleurs les Inspections Générales (voir par exemple Etienne et Gautier, 2004) sont régulièrement mobilisées sur cette question qui constituerait une sorte « d'exception française », en raison de la faible attention portée à l'évaluation de l'établissement. Si nous examinons un travail d'évaluation ciblant une académie (Lhermet et Michel, 2004) nous constatons qu'au niveau du primaire, l'école n'est pas évoquée (le rapport ne « descend » pas en dessous du niveau circonscription) tandis que pour le secondaire, il cible le pilotage des établissements qu'il juge « trop limité » en distinguant (p. 51) « l'aspect externe » (IPES, contributions des corps d'inspection) et « l'aspect interne » (projet d'établissement et fonctionnement des équipes). Le développement de ce type d'évaluation n'est pas bien sûr spécifique à la France. Citons par exemple, aux Etats-Unis, une étude de cas conduite pour le Centre des Politiques Educatives (« *Center of Education Policy* », Washington) au niveau du district (Gayler et al., 2005) dans laquelle sont analysée, pour le « niveau école », les dimensions organisationnelle (« *organizational responses* ») et représentationnelle (« *concerns and opinions* ») (p. 23 – 24). Relevons également des initiatives privées qui investissent ce champ comme, par exemple, en France, le classement annuel des lycées établi par un hebdomadaire national (Le Nouvel Observateur) ou, aux Etats-Unis, le développement d'une offre commerciale de « service » (Standard & Poor's, 2005).

L'établissement et son évaluation vont donc devenir un espace de « rencontre » entre la recherche et les institutions. Prenons six illustrations classées en fonction du degré d'implication des chercheurs :

- En Suisse, Gather Thurler (1994) se borne à modéliser une démarche d'évaluation de l'efficacité de l'établissement en « cinq zones » : les objectifs et les fondements pédagogiques, la culture de l'établissement, l'organisation interne, les contacts avec le monde extérieur et le climat de l'établissement. Ce modèle, directement inspiré des travaux sur le SER s'appuie sur une image de l'établissement efficace mais sa référencialisation pose question, particulièrement en termes d'opérationnalisation (comme par exemple l'item « *L'équipe enseignante se compose d'hommes et de femmes de qualité, heureux, créatifs, confiants et engagés* », p. 213).
- Demailly et al. (1998), en France, analysent (sans y participer directement) un dispositif d'envergure, mis en place à l'initiative de l'Académie de Lille, qui de 1991 à 1995 a « audité » 519 établissements. Ces audits<sup>78</sup> pris en charge par des responsables institutionnels combinent

<sup>76</sup> Les fiches techniques du Service académique des études et de la prospective. Nous y trouvons clairement indiqué que : « Il ne s'agit pas de contrôler pour les besoins centraux mais bien de répondre aux besoins des pilotes que sont les chefs d'établissement et leurs équipes ».

<sup>77</sup> Pour une analyse critique, voir Demailly et al. (1994) ou Felouzis (2004).

<sup>78</sup> Un peu différents de ceux présentés par Lecointe et Rebinguet (1990)

une « *évaluation qualitative* » (visite et observation de l'établissement, entretiens avec chaque catégories d'acteurs, analyse de documents spécifiques à l'établissement) et une démarche « *exhaustive* » (tous les établissements sont systématiquement audités). Le résultat de l'analyse fait apparaître, qu'au-delà de limites méthodologiques importantes, « *l'audit lillois est une évaluation (au sens que les chercheurs donnent à ce terme) des établissements scolaires, en vue d'aider le chef d'établissement, l'équipe de direction, les enseignants, à mieux orienter leur action, et sans qu'il y ait cependant évaluation formelle des compétences des personnes, ni sanctions (positives ou négatives) afférentes* » (p. 253).

- En Belgique, Draelants et Giraldo (2005) étudient « *la question d'une la réception d'une réforme pédagogique du point de vue du chef d'établissement* » (p. 5). Cette réforme de juillet 2001 concerne pour les premières années de l'enseignement secondaire « *la possibilité donnée aux établissements d'organiser une « année complémentaire »*<sup>79</sup> pour les élèves en difficultés scolaire » (p. 6). Dans une perspective heuristique, ils distinguent « *deux grands ordres de demandes avec lesquelles chaque établissement doit composer* » : des « *demandes locales* » liées à sa situation singulière et des « *demandes générales* » qui s'appliquent à tous les établissements de même type (comme une réforme par exemple). A la suite de leur analyse empirique ils proposent une typologie « *d'articulations* » entre ces deux demandes (p. 25 – 26) :
  - Cas 1 (articulation harmonieuse) : la mise en œuvre de la réforme ne nécessite pas de réorganisation importante du fonctionnement de l'établissement (qui peut même la « *recupérer* » à son avantage),
  - Cas 2 (réforme neutralisée) : les demandes s'opposent et les acteurs placent les intérêts de l'établissement au premier plan,
  - Cas 3 : (mise en œuvre « *conditionnée* ») : les demandes s'opposent mais c'est le « *loyalisme* » à l'égard de la demande générale qui prime (en raison de « *principes moraux* » des acteurs ou de « *stratégies* » pour faire « *bénéficier l'établissement d'une position haute dans la hiérarchie des écoles de l'espace local* »).
- Le travail de Busatto et al. (2004) est une évaluation des écoles primaires qui « *réussissent* » de Nouvelle Galle du Sud (Australie) pilotée par une équipe de recherche (en associant des acteurs institutionnels). A partir d'un cadre méthodologique (décliné en trois niveaux : classe, école et environnement de l'école) ont été conduites (sur deux ans) 45 études de cas. Il s'agissait en fait d'identifier les caractéristiques de ces écoles « *modèles* » ce qui tant par les objectifs que par les résultats (synthétisés à la page 161) rejoint par bien des points les travaux de la SER.

---

<sup>79</sup> Un dispositif similaire existe en France, les « *sixièmes-passerelles* »

- Dans Lucido et al. (2000) les objectifs et le dispositif sont similaires et, à partir de 7 études de cas d'écoles qui « obtiennent des succès », ils mettent au jour treize indicateurs du TSSS (« *Texas Successful Schools Studies* »).
- Pour sa part, Canton Mayo (2004) a évalué les « Plans d'Amélioration de l'école » des provinces espagnoles de Castille et Leon. Elle utilise une démarche scientifique clairement explicitée (recension de travaux, cadre théorique, méthodologique – le modèle CIPP de Stufflebeaum -, large collecte de données, validation des données, traitements statistiques conséquents, etc.). Dans l'ouvrage cité, où sont détaillés les résultats de la recherche-évaluation, il n'apparaît pas nettement si cette évaluation relève d'une commande ni qui est l'éventuel commanditaire. Il n'en demeure pas moins qu'une visée « d'application » des résultats est très présente puisqu'elle livre une série de « *propositions d'amélioration* » qui « *prétendent apporter de nouvelles perspectives pour les praticiens, les législateurs et toutes les acteurs impliqués* » (p. 216).

Nous venons de voir que les relations chercheurs / institutions dans le champ de l'évaluation des établissements pouvaient (éventuellement) se structurer à partir d'une commande. En France, les différents niveaux du système éducatif peuvent être commanditaires, l'Inspection académique (voir Suchaut, 2002), le Rectorat (voir Marcel, 2005) mais c'est toutefois le Ministère de l'Education Nationale (par l'intermédiaire de la DEP) qui reste le commanditaire principal. Citons trois recherches récentes de ce type concernant des dispositifs spécifiques se déployant au niveau de l'établissement :

- les « CP à effectifs réduits » (Bressoux et al. 2003<sup>80</sup>) où il apparaît que ce dispositif a peu d'impact<sup>81</sup> sur les résultats des élèves et que les progrès des élèves dans certaines classes « *tient sans doute essentiellement au contexte (composition, école dont elle fait partie, etc.) et/ou aux caractéristiques et aux pratiques de l'enseignant et des divers intervenants* » (p. 6),
- l'introduction des « maîtres surnuméraires »<sup>82</sup> (Régnier et al., 2004) a des effets assez difficilement repérables, parmi lesquels sont cités (p. 3 – 4) « *les bienfaits du dispositif sur le travail en commun des enseignants* », « *une plus grande participation des familles à la vie de l'école* » et, à partir « *des impressions d'enseignants* » quelques améliorations au niveau des élèves (autonomie, motivation, méthodes de travail),
- l'introduction du B2I (Brevet Informatique et Internet) en collège (Gentil et Lévy, 2005) s'avère peu probante « *quant à une éventuelle évolution des pratiques enseignantes* ». Seules les « *pratiques d'évaluation* » sont partiellement transformées par le recours à l'auto-évaluation des élèves (47 % des réponses) ou à l'évaluation par compétences (34 % des réponses).

---

<sup>80</sup> Notons que le GPE-CREFI a été associé à cette étude (Marc Bru, Joël Clanet et Jean-Jacques Maurice)

<sup>81</sup> Ce qui va à l'encontre des résultats de l'évaluation du projet STAR (Student Teacher Achievement Ratio) en Tennessee (voir NYE et al., 2004).

<sup>82</sup> Ce dispositif a également fait l'objet d'une étude (commanditée elle aussi à la fois par une inspection académique et un organisme privé) visant à mettre au jour les évolutions de la professionnalité enseignante (Mérini, 2005).

## 5.5 - LES TRAVAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉCOLE

Standaert (2002) définit deux approches de la qualité<sup>83</sup>. L'approche « *technico-économique* » (celle du marché, de la concurrence) défend que « *l'école doit rendre compte des résultats obtenus. Les résultats déterminent la récompense ; vous obtenez ce que vous méritez* » (p. 96) et se traduit par un contrôle rigoureux des programmes scolaires et par des tests centralisés qui mesurent le rendement (indicateur unique de la qualité). Le système anglais, avec en particulier le décret de 1862 qui, pour les personnels (enseignants, directeurs) instaure une rémunération en fonction des résultats, illustre bien cette approche. Les performances des élèves (mesurées à l'aide d'épreuves standardisées à 7, 11, 14 et 16 ans) sont rendues publiques puis utilisées par l'Etat pour prendre des sanctions en cas d'insuffisance et par les parents d'élèves pour choisir l'école de leur enfant (voir Dupriez, 2004).

Pour l'approche « *didactico-pédagogique* » (la solidarité est substituée à la concurrence), « *la qualité ne sera pas déterminée au niveau central mais au niveau de l'école. Chaque école élaborera sa propre formule de qualité* » ce « *qui rend inutile la comparaison entre écoles* » (p. 97). C'est le cas des 12 projets suisses en lien avec la qualité recensés entre 1994 et 2002 par Berger et al. (2002) : « *Tous les acteurs du système scolaire portent une part de responsabilité pour la qualité et son développement. L'ensemble des participants soumettent à des évaluations des aspects déterminés de la qualité de l'école et de son développement concerne tous les aspects du système. Le développement de qualité revendiqué doit tout d'abord être introduit par les méthodes d'auto-évaluation* »<sup>84</sup> (p. 12).

Il semble que l'initiative espagnole des Plans d'Amélioration (Planes de Mejora) fasse cohabiter les deux approches. Canton Mayo, en les reliant explicitement (2005) au champ de la qualité en éducation, distingue (2004) :

- un modèle « dur » (ou d'excellence, ou européen) : des plans qui sont mis en œuvre selon une procédure fixée par les autorités administratives (sur la base de « modèles scientifiques ») et dont l'évaluation se fera à partir de 9 critères établis en lien avec la procédure (l'établissement pourra effectuer des choix, en fonction du projet innovant choisi, au niveau des sous-critères).
- un modèle « mou » (ou de meilleures pratiques éducatives, ou contextualisé) qui va laisser aux acteurs de chaque établissement, la liberté de construire son propre plan, sans tenir compte de la procédure « d'excellence », et à partir d'une démarche d'auto-évaluation de l'établissement.

Terminons cette présentation des travaux sur la qualité de l'école avec le dernier rapport de l'UNESCO sur ce thème (Colclough, 2005). Cette « exigence de qualité » (titre du rapport) s'appuie sur un cadre général comportant quatre composantes : le contexte économique et social (A), les caractéristiques des apprenants (B), leurs résultats (C) et les éléments facilitateurs » (D). Ces éléments accordent une place privilégiée à la dimension classe (enseignement et apprentissage, D1) tandis que le niveau école (au travers de ses ressources, D2) vient en complément. Pour ces travaux, l'OCDE mobilise les 5 indicateurs suivants : les dépenses publique d'éducation (relevant de A), la durée de

<sup>83</sup> Dans une recherche canadienne (Phillips, 2002) le terme de qualité « *teacher quality* » associé à l'enseignant est synonyme d'efficacité.

<sup>84</sup> Même s'il est rajouté que « des évaluations externes complèteront cette auto-évaluation ».



scolarité des élèves (B), les scores aux tests (C), les rapports maître / élèves (D1) et la qualification des enseignants (D2, pour peu qu'on la rapproche des ressources humaines). Nous sommes ici particulièrement éloignés des préoccupations liées aux pratiques dans l'établissement.

## 6 - ETUDES DE LA « PARTICULARITÉ » DES ÉTABLISSEMENTS

Les travaux présentés dans ce paragraphe s'inscrivent en rupture forte par rapport à l'ensemble de la présente recension. Ils se sont développés relativement récemment (notamment en France) en raison, tout au moins pour partie, des limites des approches existantes :

- ils se démarquent du paradigme positiviste sous-tendant les différentes acceptions de la notion « d'effet » et s'adossent à des cadres théoriques clairement explicités,
- ils ne s'intéressent pas directement ni prioritairement aux résultats des élèves et assez peu à l'espace-classe à proprement parler. Par exemple, Payet (1995) défend que le collège intègre peu à peu le « *souci de la relation au public* » et devient un espace public dans lequel la civilité est mise en scène et en jeu, ce qui, dans le prolongement de la métaphore théâtrale l'invite à s'intéresser aux « coulisses », ces « *espaces périphériques* » dans lesquels, contrairement à la classe, les enseignants n'occupent plus le premier rôle et deviennent des acteurs au même titre que les élèves ou les parents,
- ils s'inscrivent dans une visée strictement heuristique, sans prétendre livrer quelque modèle du bon établissement que ce soit ni sans accompagner les acteurs dans l'amélioration du fonctionnement de leurs établissements,
- ils ciblent la particularité de chaque établissement (en relation avec ses contextes) en utilisant le plus souvent une approche comparative sur un petit nombre. Ils ne sont pas en quête de « facteurs d'efficacité » à visée universelle,
- leur démarche est qualitative, ne mobilise ni indicateur ni traitement statistique sophistiqué mais s'attache à décrire le plus finement possible les processus à l'œuvre,
- ils mobilisent une approche longitudinale, sur la durée ce qui induit la « négociation », auprès des acteurs, d'une posture au sein de l'établissement en tension entre une externalité radicale (caractéristique par exemple du SER) et une intervention directe (caractéristique par exemple du SIR).

Avant de présenter trois illustrations qui nous paraissent représentatives de cette approche, soulignons le développement de travaux s'appuyant sur des démarches inspirées de l'ethnographie en prenant l'exemple d'une recherche récente. Viaud (2005), à la suite d'une investigation historique sur les collèges-lycées « différents » (c'est-à-dire « *aux pédagogies dites nouvelles* » (p. 1) soit une trentaine), s'est attachée à « *étudier le ressenti des acteurs, les relations interpersonnelles et les enjeux relevant de l'imaginaire* » (p. 5) pour « *connaître les pratiques réelles* » au sein de trois écoles « différentes » en utilisant, sans la revendiquer clairement, une démarche inspirée de l'ethnographie. Elle dégage quatre modèles archétypiques des établissements différents en fonction de leur « adaptation » au

système scolaire et aux élèves (et priorisant soit les résultats scolaires, soit l'épanouissement des élèves) et en fonction de leur « intégralité » (entendue comme un projet visant l'éducation globale de l'individu) se déclinant entre une organisation non-directive et une organisation structurée (p 48 – 49). Elle met en évidence « *des processus cumulatifs complexes dans lesquels les novateurs sont entraînés contre leur gré, qui les conduisent à des fonctionnements dont ils ne voudraient pas et freinent leur inventivité pédagogique* » (p. 221) qu'elle s'attache à expliquer à l'aide de la notion de mythe, entendu comme « *une construction imaginaire collective d'une « école différente idéale », une école « toute rêvée d'avance »* » (p. 222).

## 6.1 - UNE APPROCHE INTERACTIONNISTE DE L'ORDRE SCOLAIRE

L'approche interactionniste, dans le prolongement des propositions de l'école de Chicago, fonde ses travaux sur l'hypothèse que « *la société n'est pas toute donnée mais se construit sans cesse à travers la dynamique des actes sociaux, ou échanges entre les personnes, ou interactions* » (Durand et Weil, 1997, p. 168). Elle met en avant le travail interprétatif des acteurs au travers de l'analyse des interactions sociales.

En s'appuyant sur ce cadre, Masson (1999) étudie comment dans « *les coulisses d'un lycée ordinaire* » est construit « *l'ordre scolaire* ». Cet ordre scolaire, que l'auteur qualifie de nouveau (et d'émergent en raison de la croissance de la scolarisation dans le secondaire entre 1985 et 1995), « *désigne les pratiques par lesquelles différentes catégories (administrateurs, enseignants, parents, etc.) concourent sur le terrain par leurs interactions à faire fonctionner les établissements d'une manière telle que les activités prévues continuent de s'y dérouler, éventuellement avec des modifications* » (p. 4). Il est donc envisagé comme le produit d'une action collective de catégories différentes d'agents qu'à la suite de Hugues (1971) il répartit entre les personnels de l'établissement et ses utilisateurs (direct comme les élèves ou indirects comme leurs parents). Cette action collective est sujette à deux ordres de détermination, celui des interactions en situation (où se joue la négociation) et celui des relations objectives dans lesquelles elles prennent place (les contraintes institutionnelles). L'étude s'appuie sur une démarche ethnographique et l'observation sur la durée est complétée par une série d'entretiens et par l'exploitation de documents (archives, statistiques, etc.).

L'ordre scolaire est étudié au travers du traitement des flux scolaires et de la gestion disciplinaire. Le traitement des flux scolaires combine à la fois les pratiques d'orientation des personnels et les réactions des élèves et de leurs parents. Les observations soulignent le poids des contraintes administratives (taux de redoublement, filières, etc.) mais surtout celui du proviseur en fonction de l'importance qu'il leur accorde. La gestion disciplinaire apparaît en question dès que les Conseillers d'orientation récusent ces tâches au profit de tâches socio-éducatives. Dès lors, l'exclusion d'un élève durant un cours (et plus généralement la présence des élèves dans les couloirs) devient un problème dont la résolution est à négocier entre personnels, négociation à laquelle viennent s'inviter les parents d'élèves. L'auteur montre que l'influence des parents d'élèves s'exerce assez peu dans les instances

officielles mais plus sûrement dans les rencontres au quotidien avec les personnels (qui peuvent, de la même manière, « se servir » des parents pour relayer un message par exemple).

## 6.2 - LES ÉTABLISSEMENTS ET LES « CITÉS »

Les travaux, à la fois importants et relativement pionniers en France, de Derouet s'appuient sur la théorie de la justification. En opposition à l'acteur stratégique (Crozier et Friedberg, 1977) ce courant privilégie les justifications que les acteurs mobilisent pour rendre compréhensibles leurs conduites, à partir en particulier de ce qu'ils considèrent comme juste ou injuste. Boltanski et Thévenot (1991) vont identifier, à partir du patrimoine culturel, des formes d'organisation sociale et proposeront un modèle des « cités » (six cités qualifiées de marchande, civique, domestique, industrielle, de l'inspiration ou de l'opinion) pouvant servir de cadre à l'analyse des différents registres argumentaires.

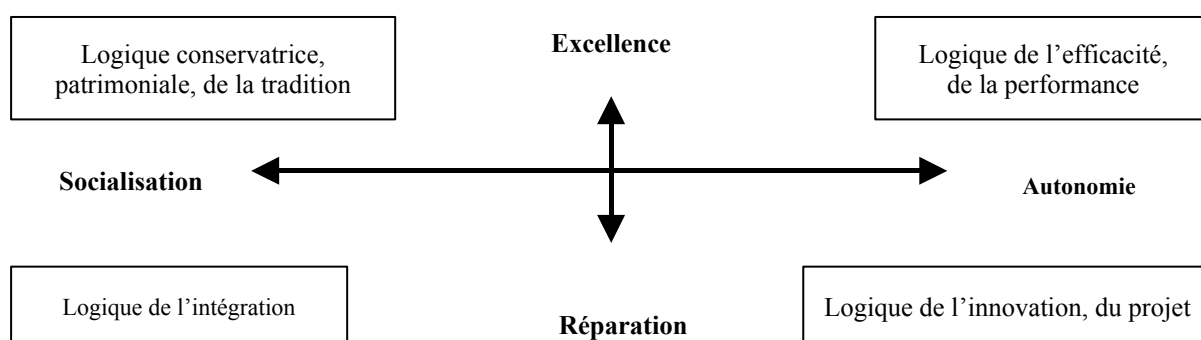
Derouet (1992) (puis Derouet et Dutercq, 1997) pose que le principe supérieur à partir duquel s'organisait le système éducatif français pendant les deux tiers du 20<sup>ème</sup> siècle était celui de l'égalité des chances qui se traduisait par une standardisation certaine. Avec la création des EPLE en 1983 et la loi d'orientation de 1989, le local est dotée d'une marge d'autonomie et l'Etat renonce à une définition commune du « juste ». C'est au niveau des établissements que vont se construire de nouveaux registres de justification et l'auteur, en adaptant le modèle des cités, en repèrera quatre (de manière archétypique) se situant en rupture avec une école de « l'intérêt général » (proche de la « cité civique ») fermée, isolée de l'extérieur, centrée sur les disciplines et le primat de la parole et de l'abstraction :

- l'école communautaire (proche de la « cité domestique ») : organisée autour des relations interpersonnelles de la « communauté éducative » (affectivité, chaleur, confiance), c'est une école ouverte, active, très contextualisée qui éprouve quelques réticences à assumer son inscription dans un système national (notamment au niveau de l'évaluation ou de la sélection des élèves),
- l'école efficace (proche de la « cité industrielle ») : fondée sur une approche managériale et technique de l'école dans laquelle dominent la rationalité et l'objectivité (planification, pédagogie par objectifs, mesure des performances, matériel sophistiqué) afin de rendre l'école le plus « utile » possible (et entretenant une fascination pour l'entreprise),
- l'école de la créativité (assez proche de la « cité de l'inspiration ») : la liberté y est fondamentale et les élèves autonomes. En rupture avec les autres modèles (structurées autour du projet de l'adulte), nous retrouvons là une école « alternative »,
- l'école marchande : assez marginale, cette école est caractérisée par les stratégies des parents d'élèves « consommateurs » dans leur choix d'établissement (à la manière d'une marchandise quelconque) refusant d'être des « usagers captifs » et contournant les politiques éducatives de sectorisation et de carte scolaire.

Une recherche récente conduite par Derouet selon le même cadre (principes de justification, identification de logiques d'action) porte sur les lycées professionnels (LP) autour de la question de leur évaluation et des critères à adopter. La première étape, à visée exploratoire (Derouet et Normand, 2002), combinant approches qualitatives et quantitatives, aborde des thématiques issues de travaux précédents : le fonctionnement de l'évaluation, la construction des savoirs et d'un curriculum, le degré de cohérence pédagogique participant à la mise en forme politique, la discipline, le degré d'inscription dans un territoire, l'engagement dans un réseau de partenaires, la dimension stratégique dans un espace de concurrence et l'aptitude à se construire une image et une réputation (p. 8 – 9). La seconde étape (Derouet et Lantheaume, 2004) se focalise sur l'ethnographie de quatre LP. Il apparaît que les acteurs ont à gérer l'antagonisme existant entre les critères de jugement du niveau local et ceux du niveau de l'évaluation institutionnelle, ce qui nécessite un travail permanent d'ajustement entre diverses logiques d'action à la fois hétérogènes et évolutives (p. 150). Ces logiques d'action sont mises au jour à partir de « quatre dominantes correspondant à ce qui est visé, ce qui apparaît juste aux yeux des personnels » :

- l'excellence centrée sur les résultats de l'établissement (taux de réussite aux examens et accès à l'emploi),
- l'autonomie des élèves : qui lie efficacité et innovation (dans le sens d'invention pédagogique),
- la « socialisation » des élèves qui combine l'inculcation de normes sociales et professionnelles avec une approche d'intégration civile et culturelle,
- la « réparation » des élèves qui « se manifeste par la personnalisation des relations professeurs / élèves, ce qui a pour conséquences le développement d'une pédagogie individualisée et une grande attention portée aux règles collectives garantes d'un cadre commun » (p. 153)

Présentons ces logiques d'action à partir d'un schéma (adapté de la page 154) :



### 6.3 - LES PROCESSUS LOCAUX DE SOCIALISATION PROFESSIONNELLES

A la différence des précédents, les travaux de Van Zanten (2001) ne s'adosent pas à un cadre théorique général. Ils appréhendent « l'école de la périphérie » (accueillant un public défavorisé tant sur le plan scolaire que social) en mettant « l'accent sur cet espace comme une construction sociale

dotée d'une certaine cohésion interne et d'une autonomie relative par rapport au centre mais, en même temps, structurellement articulée à celui-ci par des rapports de domination et d'interdépendance » (p. 19). La démarche mise en œuvre étudie successivement « *les logiques politiques et institutionnelles nationales et locales, celles propres aux professionnels de l'éducation et celles des élèves* » par une « *réduction progressive des échelles d'observation depuis l'espace de la banlieue jusqu'à l'espace de la classe en passant par le niveau de l'établissement* » (p. 33) :

- l'évolution de la place de l'école dans les zones périphériques,
- les ségrégations entre établissements (stratégies parentales et logique d'action des établissements et des administrations locales),
- les effets de la ségrégation sur la division du travail éducatif entre les parents et l'école et entre les divers professionnels au sein de l'établissement,
- les effets ségrégatifs des normes professionnelles des enseignants construites dans la classe ou dans l'établissement,
- le rôle des interactions scolaires dans la construction identitaire des adolescents de la périphérie.

Nous ne reprendrons ici qu'une brève synthèse des résultats ciblant le niveau établissement (à savoir les points 3 et 4) :

- Le rôle des parents est loin d'être marginal dans ces contextes et ils interviennent « *quoique souvent à leur insu, dans les dynamiques internes des établissements* » (déculpabilisation et renforcement de l'autonomie des enseignants, rééquilibrage dans les hiérarchies internes) (p. 172),
- La division du travail au sein de l'établissement est marquée par une « *tendance à la délégation en cascade des tâches les plus problématiques et les moins valorisées, sans véritable transfert des pouvoirs, ni coordination et suivi des actions* » (notamment en ce qui concerne le maintien de la discipline), par des « *cloisonnements fondés sur une faible circulation des informations* » qui rééquilibrent les pouvoirs mais freine « *l'émergence d'une autonomie locale* » et par un « *déficit manifeste d'encadrement tant éducatif que pédagogique* » (p. 205).
- Les représentations et les pratiques professionnelles des enseignants évoluent en fonction des relations dans la classe. Les enseignants cherchent « *à faire face aux contraintes locales en développant des pratiques spécifiques en matière de maintien de l'ordre et d'enseignement* » ainsi que « *des éthiques contextualisées visant à valoriser le travail auprès des élèves les plus favorisés et à donner un sens, mais également des limites, à leur engagement* » (p. 240).
- Des normes professionnelles collectives se construisent de manière contextualisée au sein de l'établissement de la périphérie où cette socialisation « secondaire » est favorisée par le renforcement de l'influence des pairs. Un clivage apparaît entre enseignants : les « anciens » « *ont tendance à vouloir assumer un rôle « total » auprès des élèves en s'appuyant sur leurs*

*collègues pour constituer un front solidaire durable* » (modèle de la communauté) tandis que les « nouveaux » « *cherchent plutôt à préserver une autonomie fondée sur une délimitation plus précise des compétences et sur des formes d'association partielles et limitées dans le temps avec les collègues* » (modèle de l'association) (p. 264) et ce clivage joue un rôle de « *régulation éthique* » pour les enseignants.

## 7 – POINTS D'AMARRAGE : LE POSITIONNEMENT DE L'OBJET DE RECHERCHE AU SEIN DE LA PRODUCTION SCIENTIFIQUE

### 7.1 - ETABLISSEMENT ET PRATIQUES : LES APPORTS DE LA RECENSION

Les cinq principaux enseignements que nous retiendrons de cette large recension sont :

- a) **l'établissement apparaît comme un niveau pertinent d'analyse.** Il n'est pas un simple rouage dans un système scolaire uniforme, mais il met à profit la marge d'autonomie qui est la sienne pour « créer des différences », que ce soit au niveau des résultats scolaires comme des mode de fonctionnement de ses acteurs,
- b) **les travaux sur l'établissement s'adosent à des orientations différenciées.** Considérons d'abord les démarches ciblant sa transformation ou son évaluation pour remarquer que, si ces dispositifs offrent des opportunités « d'accès au terrain » et plus généralement des facilités techniques et matérielles de recherche, ils n'en demeurent pas moins marqués par une « cécité » majeure tant sur la visée de la démarche (que ce soit la « forme » de l'établissement considérée – et par qui ? – meilleure que la précédente ou que ce soit le référentiel de l'évaluation) et par la question de la « légitimité » du chercheur à transformer son « objet » de recherche (avec le risque de laisser penser que cette transformation pourrait se faire « au nom de la science »). Considérons ensuite les travaux visant à repérer les « facteurs d'efficacité » pour relever que cette efficacité est souvent limitée au « rendement » des élèves en français et en mathématiques (ce qui s'avère pour le moins restrictif au vu des visées socialisantes, éducatives ou émancipatrices de l'école). De plus l'étude des « processus » de l'établissement (parmi lesquels pourraient figurer les pratiques), outre leur caractère général et quelque peu erratique, est marquée par un caractère nettement normatif. En effet, il ne s'agit pas seulement ici de « repérer » des processus mais également de les « qualifier » selon une valence (allant de positif à négatif), qualification qui d'une part s'éloigne des méthodologies de la recherche (l'observation s'appuie sur la collecte d'indicateur pas sur un jugement « qualifiant » ces indicateurs) et qui, d'autre part, véhicule une norme (l'image de l'établissement efficace) entièrement implicite mais qui sous tend non seulement la qualification des indicateurs mais également leur « construction » (le « climat de l'établissement » en constitue une parfaite illustration). Considérons enfin les travaux de type ethnographiques qui, en termes d'orientation, sont dégagés des ambiguïtés précédemment évoqués et s'inscrivent clairement

dans une visée heuristique (comprendre et expliquer le fonctionnement des établissements). En revanche, ils se focalisent sur les modes d'actions et les modes de pensées des personnels en négligeant assez nettement à la fois les élèves (pas toujours toutefois comme, en particulier, Van Zanten) mais surtout leurs apprentissages,

- c) **une théorie générale de l'établissement reste toutefois à proposer.** Dans cette perspective il s'agira tout particulièrement d'interroger et d'éclairer les interrelations entre les modes d'actions et les modes de pensées des personnels d'une part (le fonctionnement mis en place) et les modes d'actions et les modes de pensées des élèves d'autre part (incluant bien évidemment leurs résultats). Même si ce n'est pas formulé en ces termes dans les travaux fréquentés, nous pourrions qualifier les résultats d'une co-construction mobilisant simultanément l'élève (ce qui renvoie aux effets de composition) et l'établissement (ce qui renvoie aux effets de processus). La notion « d'effet » offre un éclairage de ces interrelations en envisageant une relation linéaire et causale entre les « processus » relatifs au fonctionnement de l'établissement et les résultats des élèves (« oubliant » au passage que les apprentissages relèvent de processus dont leurs résultats ne peuvent rendre compte). Cette « théorisation » le plus souvent implicite « délègue » aux analyses statistiques (de plus en plus sophistiquées) la fonction explicative et les analyses de variance, allègrement détournées de relations statistiques en relation de causalité, sont utilisées pour « expliquer » cet effet. Nous ne reprendrons pas ici les nombreuses critiques qui ont pu être faites à ce mode de pensée (relevant du paradigme « processus / produit ») et ne relèverons que les deux limites majeures : l'absence de théorisation de chacun des pôles (tant le caractère erratique des « processus » étudiés que le caractère restrictif des « produits » limités aux résultats) et le type de relations (linéaire et causal) que véhicule la notion d'effet,
- d) **les pratiques au sein de l'établissement.** Même si les différentes approches du fonctionnement de l'établissement n'accordent qu'une attention limitée aux pratiques à proprement parler, nous retiendrons toutefois deux éléments à prendre en compte : les pratiques d'enseignement dans la classe en présence des élèves qui sont fortement présentes dans les recherches sur les « effets » établissement (d'ailleurs régulièrement repérés comme quantitativement moins « explicatifs » que les « effets maîtres »), et l'ensemble des autres pratiques dans l'établissement en privilégiant leurs dimensions collectives (modes de coordination, de construction d'accord, de régulation, etc.) et en accordant une attention particulière aux pratiques de « pilotage » de la direction de l'établissement.
- e) **méthodologie quantitative et méthodologie qualitative.** La convocation de deux grandes catégories de choix méthodologiques pointe de façon précise les avantages et les limites de chacune d'entre-elles. L'approche quantitative adosse la généralisation de ses résultats sur les statistiques inférentielles mais, en contre partie, ne mobilise que des indicateurs larges (voire grossiers) dont l'opérationnalisation reste sujette à caution dans des prises d'informations

relativement brèves mais toujours ponctuelles (même dans les cas, assez limités, de prises d'informations réitérées). L'approche qualitative, s'inscrivant dans la durée, peut accéder à une description plus fine des phénomènes observés. Toutefois, malgré le recours aux comparaisons (toujours sur un nombre restreint de situations) la généralisation de ses résultats pose question. Relevons toutefois, parmi les travaux cités, un certain nombre de tentatives d'articulation des deux méthodologies (c'est notamment le cas de Duru Bellat et al., 2004) qui, pour l'instant en tous les cas, restent largement dominés par une des deux (l'autre ne venant qu'en complément).

## 7.2 – UNE DÉFINITION DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Dans ce chapitre nous avons regroupé sous le terme générique d'établissement (ou d'école) l'ensemble des structures scolaires existantes. Or, dans le cas du système éducatif français, celui qui nous occupe, l'école primaire et les établissements du secondaire (collège et lycée) présentent des différences très importantes reprises dans le tableau suivant :



	<b>Ecole primaire</b>	<b>Collège et lycée</b>
<b>Dimensions</b>	4 à 5 classes en moyenne	50 à 100 classes en moyenne pour un collège, beaucoup plus pour un lycée
<b>Marge d'autonomie</b>	Limitée à la sphère pédagogique (projet d'école)	Marge d'autonomie pédagogique, administrative et financière (projet d'établissement)
<b>Enseignants</b>	Polyvalents (en charge d'une classe)	Spécialisés (en charge d'une discipline)
<b>Statuts des enseignants</b>	Un seul statut : professeur des écoles	Plusieurs statuts (dans l'enseignement général) : certifiés, agrégés, contractuels
<b>Durée de service</b>	27 H par semaine	18 H par semaine (certifiés) et 15 H par semaine (agrégés)
<b>Hiérarchie</b>	Hiérarchie « unique » : l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) au niveau de la circonscription (environ 300 classes) La direction d'école est une fonction pas un statut	Hiérarchie « dissociée » : - administrative : les principaux dans les collèges et les proviseurs dans les lycées - pédagogique : les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) chargés d'une discipline
<b>Catégories de personnels</b>	Presque uniquement des enseignants : des ATSEM (Agent Territoriaux de Service d'Ecole Maternelle) en maternelle, quelques assistants d'éducation et des intervenants extérieurs	Diverses catégories de personnels (en plus des enseignants et de la direction) : personnels administratifs, techniques, sociaux, médicaux, d'orientation, de documentation, du secteur vie scolaire, etc.

Ces différences d'organisation (au sens large du terme) se répercutent nécessairement au niveau des pratiques professionnelles et les composantes du contexte institutionnel de l'exercice professionnel auront à être précisées.

Dupriez (2002) propose une caractérisation de l'établissement scolaire en quatre points (p. 226) que nous allons reprendre en l'adaptant pour la préciser en fonction de notre projet :

- **Un système de relations sociales.** Ce point a deux conséquences, la première est de rappeler que les relations sociales au sein de l'établissement concernent certes les personnels entre eux, mais aussi les élèves entre eux sans oublier, bien sûr, les relations personnels / élèves. La seconde est de questionner, comme le fait Dupriez, une dimension assez peu explorée du travail enseignant, la dimension collective et plus particulièrement les modalités de structuration du (ou des) collectif(s) de l'établissement. Au-delà des nuances terminologiques (que nous examinerons par ailleurs) entre modes de coordination, de régulation, ou de construction d'accords, (voire, même si c'est assez différent, mobilisation des acteurs), il est ici souligné l'importance de saisir les « formes » de collectif qui ne sont évidemment pas réductibles au cadrage institutionnel de « l'équipe pédagogique ».
- **Investi d'une activité éducative.** Le qualificatif « éducatif » gagnerait certainement à être interrogé à la fois par rapport à la « professionnalisation » des enseignants français (traduite par la mise en place des IUFM) qui recentre les missions de l'enseignant autour de compétences disciplinaires (même si les « compétences transversales » en primaire et différentes formes d'interdisciplinarité dans le secondaire viennent nuancer ce recentrage) et sur laquelle s'adosse un certain nombre de « résistances » (Monceau, 2004) des enseignants et par rapport à l'appellation des établissements du secondaire, les EPLE, sigle dans lequel le

dernier E signifie « d'Enseignement » et pas « d'Education ». Pourtant, nous retiendrons d'abord, ce qui pourrait apparaître comme une évidence, que la première mission de l'établissement scolaire est « d'éduquer » et donc que sa fonction ne se réduira pas à accueillir des enfants mais à organiser des conditions pour que les élèves apprennent (des activités éducatives). Cette finalisation (parfois quelque peu minorée dans les approches ethnographiques) rappelle l'importance de la sphère des apprentissages, aussi bien au niveau des processus qu'à celui des résultats.

- **Ouvert à un environnement local.** L'importance du local à maintes fois été souligné et s'il concerne la concurrence entre établissements ou le recrutement des élèves, il englobe aussi la dimension du quartier (avec ses contraintes et ses ressources comme, par exemple, les formes de collaboration des associations de quartier et d'un collège) et surtout le rôle et la place des parents d'élèves qui se situent, nous avons pu le voir, dans une sorte de tiers espace entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement.
- **Inscrit dans un cadre institutionnel.** Le cadre institutionnel concerne déjà le type d'établissement et nous avons vu qu'il était différent entre une école primaire et un collège (ou un lycée professionnel comme nous l'avons vu avec les derniers travaux de Derouet). Il concerne surtout différentes formes de prescriptions qui vont peser (selon des processus complexes que nous analyserons ultérieurement) sur les pratiques professionnelles des enseignants.

### 7.3 - DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT (DPE) ET DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE (DES)

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous bornerons à présenter en quelques lignes ce que nous aurons longuement l'occasion de préciser par la suite. Nous sommes contraint de « bousculer » quelque peu la linéarité rédactionnelle de notre présentation pour que ce chapitre puisse assumer son second objectif, à savoir structurer l'espace scientifique au sein duquel nous déploierons la démarche d'élaboration de notre objet. Nous appréhendons les pratiques enseignantes en tant que contributrices à leur développement professionnel selon l'hypothèse que l'exercice professionnel permet au travailleur d'apprendre et de construire une expérience professionnelle (nous rajouterons la construction de sa socialisation professionnelle).

Nous envisageons deux niveaux (autonomes et interdépendants) de développement professionnel « mettant en jeu » des savoirs professionnels, un développement individuel (concernant chaque enseignant) et un développement collectif (concernant une forme collective et structurée d'enseignants). Ces mises en jeu de savoirs professionnels, appréhendées au travers des pratiques enseignantes, sont déclinées en quatre processus (repérables tant au niveau individuel qu'au niveau collectif) : la construction, la mobilisation, la capitalisation et la diffusion de savoirs professionnels.

Si le développement professionnel de l'enseignant (DPE) constitue à ce jour le cœur de nos travaux, nous pouvons rajouter qu'il « cohabite » au sein de l'établissement avec un autre développement, le développement scolaire de l'élève (DES). Sans en faire une présentation détaillée, nous pouvons constater que ce dernier présente un certain nombre de similarité avec celui de l'enseignant :

- nous retrouvons d'abord deux grandes catégories de savoirs, les savoirs scolaires (à rapprocher de ceux relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles) et les savoirs relatifs à la socialisation de l'élève (règles et codes de l'établissement, identité de l'élève, de la classe et de l'établissement, etc.),
- nous retrouvons également deux niveaux de développement, le niveau individuel et le niveau collectif, relevant aussi bien de formes très stabilisées (classes, demi-classes, groupes de projets, de recherches documentaires, etc.) que de formes moins stabilisées (notamment les « réseaux » mis en place pour le travail scolaire parfois différents des réseaux « amicaux » qui jouent un rôle non négligeable en terme de socialisation) qui ne se cantonnent plus à l'espace-temps de l'établissement,
- nous retrouvons enfin les quatre processus de construction, mobilisation, capitalisation et diffusion des savoirs, aussi bien au niveau de l'élève que du collectif d'élèves.

Ces similarités retrouvent les rapprochements effectués par ailleurs entre le travail de l'enseignant et le travail des élèves (Barrère, 2002) ou renvoient à une sorte de « coexistence » du « métier d'enseignant » avec le « métier d'élève ». Pourtant une différence entre le DPE et le DES est manifeste ; elle concerne l'évaluation. En effet, l'évaluation des enseignants fait l'objet de débats et de tensions (Paquay, 2004) et, en France tout au moins, elle s'émancipe quelque peu des pratiques enseignantes (et du DPE) puisque la note pédagogique censée en rendre compte est plus ou moins fidèlement indexée sur l'ancienneté de l'enseignant (de plus, elle ne tient aucun compte d'éventuelles participations à des dispositifs de formation continue). Le DES, à l'inverse fait l'objet d'évaluations régulières, au moins en ce qui concerne les apprentissages scolaires. En France, aux évaluations conduites par les enseignants « dans leurs classes », viennent se rajouter des dispositifs nationaux spécifiques (évaluations CE2, évaluations 6<sup>ème</sup> ainsi que des examens comme le brevet des collèges – qui combine contrôle continu et épreuves « externes » - voire le baccalauréat).

#### 7.4 - DES RELATIONS ENTRE LE DPE ET LE DES

A la suite de l'identification de la « cohabitation » au sein de l'établissement de deux formes de développement, il convient à présent, dans la perspective d'une théorisation de l'établissement de préciser la relation entre ces deux processus. Nous avons vu que les recherches quantitatives inscrites dans le paradigme « processus-produit » et ciblant sur « l'effet établissement » envisageaient une relation entre ces deux sphères de manière à la fois unilatérale et sous la forme d'une sorte d'assujettissement du DES au DPE, l'un « impliquant » l'autre réduit à n'être que la conséquence de « l'effet » du premier. Si cette proposition ne paraît guère satisfaisante, force est de reconnaître

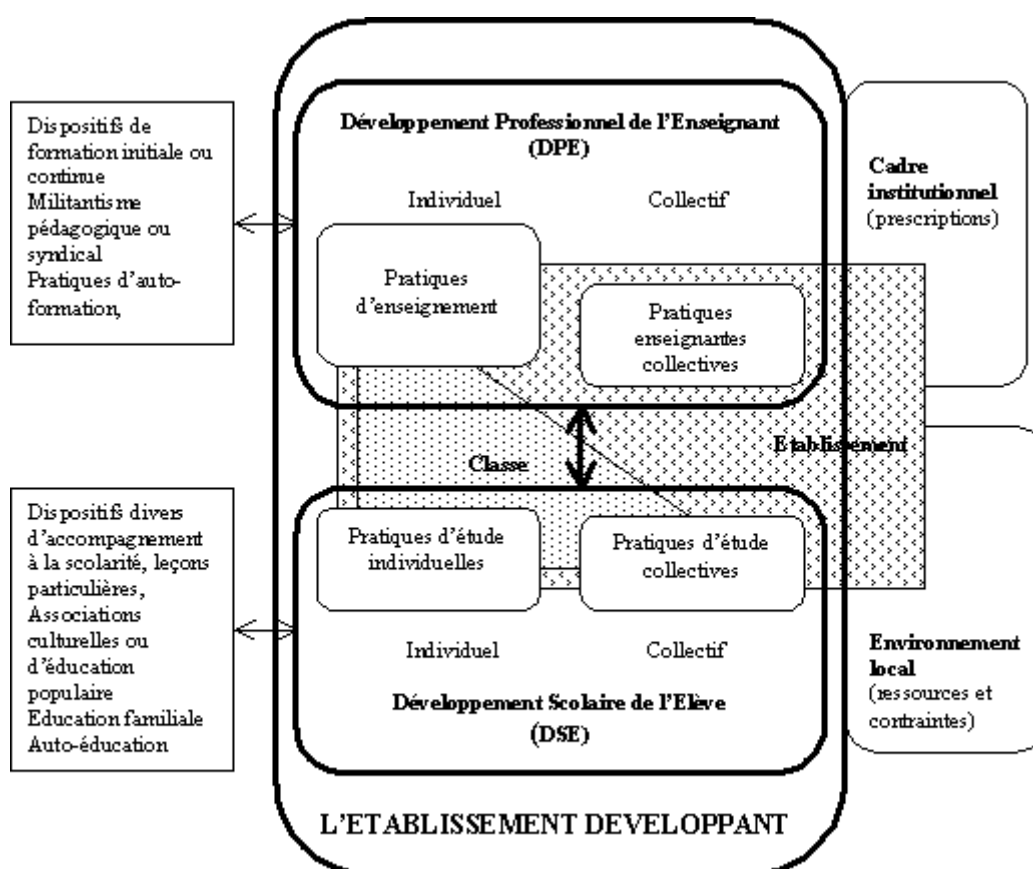
qu'aucune proposition précise n'a été apportée non plus par les approches ethnographiques, témoin l'interrogation de Derouet et Dutercq (1997) : « *Comment relier les résultats de cette analyse à la production de l'établissement en apprentissage, en performance scolaire, en socialisation et en intégration sociale ?* » (p. 62).

Nous trouverons une amorce de réponse dans la proposition de Bru (1991) qui, se référant à l'approche systémique, envisage un système enseignement – apprentissage (qui correspondrait dans notre cas à l'établissement) composé de deux sous-systèmes (dans notre cas le DPE et le DES) et qui indique à propos des relations entre les deux sous-systèmes : « *Pour désigner de façon synthétique ces relations, on pourrait parler d'interdépendance dans l'autonomie* » (p. 52). Transposé à nos deux processus, cela se traduit par :

- La reconnaissance de l'autonomie irréductible de chacun d'entre eux qui d'une part justifie de pouvoir, au moins pour un temps, les étudier séparément et qui, d'autre part, « bipolarise » un établissement jusqu'à présent construit scientifiquement (du moins dans les travaux fréquentés) autour de l'enseignant. Chacun des développements est autonome et aucune hiérarchie n'est à établir a priori.
- Une relation de type interdépendance, c'est-à-dire qu'au-delà de leur marge d'autonomie ces deux processus procèdent à des échanges. Remarquons déjà qu'il s'agit d'interrelations et que nous ne pouvons envisager que le DPE « influence » le DES que si nous envisageons simultanément que le DES « influence » le DPE. Essayons d'en comprendre les raisons qui, à notre avis, vont au-delà de la simple dynamique d'une cohabitation au sein de l'espace temps de l'établissement. A notre sens l'interdépendance entre ces deux développements s'explique en partie au moins par leur similarité. Nous retrouvons une idée certainement assez proche de celle de Dubet, Cousin et Guillemet (1989) quand ils relient la « *mobilisation des acteurs* » (entendue comme volonté de construire une identité collective) à l'augmentation des performances des élèves. Cela pourrait se traduire en disant que l'intensité du DPE va influencer le DSE mais il conviendrait de rajouter que l'intensité du DSE va simultanément influencer le DPE. Quoi qu'il en soit, cette « similarité » entre les deux développements (que nous ne développerons pas ici car elle s'avère prématurée au regard de l'avancée actuelle de nos travaux) offre des perspectives importantes car son « exploration » fine devrait fournir des pistes (socio-cognitives bien sûr) permettant de dépasser les limites d'un modèle qui, en l'état, pourrait encore être qualifié de syntaxique.

## 7.5 - « L'ÉTABLISSEMENT DÉVELOPPANT » : UN ESPACE SOCIO-COGNITIF DE DÉVELOPPEMENTS

Avant de synthétiser notre proposition de « l'établissement développant » à l'aide d'un schéma (plutôt que d'un modèle) nous ne reprendrons pas ici des notions qui pourraient sembler voisines comme « organisation apprenante » voire « communauté de pratiques » (nous aurons l'occasion de le faire par la suite) mais nous voulons dès à présent lever une ambiguïté potentielle de l'appellation choisie. A l'inverse des travaux sur l'organisation apprenante ou sur les communautés de pratiques qui, dans les deux cas, visent le plus souvent à déterminer les caractéristiques les plus « favorisantes » pour l'apprentissage, l'établissement développant n'a aucune velléité de mise au jour des conditions optimales de développement. *« L'établissement développant » peut donc se définir comme une théorisation de l'établissement scolaire envisageant cet établissement comme un espace socio-cognitif constitué de deux dispositifs autonomes, présentant des similarités et surtout interdépendants, le DPE et le DPS.* « L'unité » de l'établissement (le niveau du système pour faire le lien avec la proposition de Bru) se voit ainsi « portée » par une dynamique (la « résultante » de ces deux processus) ce qui signifie que *« l'établissement développant » est d'abord un processus dynamique s'actualisant (pour partie uniquement) au travers de pratiques (d'enseignants et d'élèves) dans le cadre spatio-temporel de l'architecture et des horaires scolaires.*



Rajoutons quelques précisions par rapport à ce schéma :

- nous retrouvons les différentes dimensions de l'établissement dégagées à la suite de la recension et à partir de la définition de Dupriez,
- le lien pratiques / développement y est fortement réaffirmé,
- le positionnement des différentes pratiques par rapport aux repères spatio-temporels constitués par « la classe » et « l'établissement » montrent qu'une partie de ces pratiques s'actualisent, pour chaque cas, en dehors de ces repères. Prenons par exemple les pratiques de préparation et de correction qui font partie des pratiques d'enseignement mais se déroulent le plus souvent au domicile de l'enseignant ou dans la salle des professeurs, les pratiques d'étude qui se prolongent dans les salles de surveillance, au CDI ou dans la chambre des élèves, les pratiques collectives en réseau qui peuvent être diversifiées dans leurs lieux de réunion mais qui peuvent aussi fonctionner sur le Net. Il n'en demeure pas moins que ces pratiques constituent des « prolongements » des pratiques actualisées dans l'établissement,
- chacun des développements est potentiellement enrichi par différentes formes de pratiques (à gauche dans le schéma) qui, à la différence des précédentes sont, a priori, indépendantes des pratiques dans l'établissement,
- enfin, nous pouvons constater que si les développements excèdent tous deux du cadre spatio-temporel de l'établissement, c'est tout de même ce cadre qui accueille leurs interrelations, ce qui justifie l'appellation « établissement développant » de cet espace socio-cognitif.

## CHAPITRE 5

### DE LA DIMENSION SOCIALE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Après avoir dégagé un espace scientifique structuré par le modèle de « l'établissement développant », l'étape suivante, circonscrite au DPE, va s'attacher à « fonder » le choix de l'approche socio-cognitive. Au-delà des raisons « scientifiques » (et premières) relatives à la potentialité et à la pertinence des théories de l'apprentissage social (sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre suivant) des raisons « sociétales » à la base du choix socio-cognitif sont à chercher dans l'évolution du travail enseignant. Une brève analyse, ayant débouché sur le modèle du SPPEP, avait fait état, pour le niveau primaire, d'une diversification des tâches requises. Il s'agira ici à la fois d'élargir cette analyse en englobant aussi le niveau de l'enseignement secondaire et de la focaliser autour de la dimension sociale du travail qui apparaît comme la plus « affectée » par les changements. L'emploi du qualificatif « social » s'explique par le fait que, comme nous le verrons dans le courant de ce chapitre, il déborde celui de « collectif ». La dimension sociale du travail enseignant inclut mais ne se limite pas aux pratiques « collectives ».

L'ouvrage de Tardif et Lessard (1999) qui ouvre un champ de recherche consacré au « travail enseignant » pose un cadre d'analyse qui dépasse l'espace de la classe pour englober l'école et ses différents acteurs et aborder ainsi l'analyse de cette « montée du collectif ». Le « travail enseignant » ne se limite pas à l'enseignement : *« De notre point de vue, l'organisation du travail à l'école est avant tout une construction sociale contingente issue des activités d'un grand nombre d'acteurs individuels et collectifs poursuivant des intérêts propres à eux mais qui sont amenés, pour toutes sortes de raisons, à collaborer dans une même organisation. C'est donc l'action et l'interaction des acteurs scolaires, à travers leurs conflits et leurs tensions (conflits et tensions qui n'excluent pas les collaborations et les consensus), qui structurent l'organisation du travail à l'école »* (p. 36). Après avoir étudié *« le cadre organisationnel, aussi bien codifié qu'informel, qui enserme et conditionner le travail des enseignants »* (p. 46), celui-ci est appréhendé *« sous l'angle de son processus interactif de réalisation. Par processus de réalisation, nous entendons ici le déroulement temporel, dynamique et finalisé du travail enseignant qui met en œuvre des buts et des résultats, un objet de travail, des technologies et des connaissances. Notre approche repose sur l'idée que ce processus de travail se réalise concrètement à travers une multitude d'interactions entre les enseignants et différents acteurs »* (p. 207).

Cette dimension « collégiale »<sup>85</sup> du travail enseignant est largement développée dans la troisième partie de l'ouvrage : « Travail à la fois instrumental et interactif, l'enseignement est aussi, comme on l'a vu dans la première partie, un travail collectif intégré à une organisation complexe comportant de nombreux autres acteurs qui participent, directement ou non, à la mission de formation de l'école et/ou à son contrôle (économique, politique, administratif, curriculaire, etc.). Insérés dans une structure

<sup>85</sup> Dans le sens d'effectué « à plusieurs ».

cellulaire de travail historiquement stable qui semble favoriser l'individualisme et le repli vers l'autonomie relative de la classe, les enseignants doivent néanmoins travailler avec ces autres acteurs, se coordonner avec eux et délimiter des territoires respectifs d'intervention, ce qui soulève en même temps la question des identités professionnelles et des connaissances réciproques de ces nombreux acteurs, ainsi que le problème de leur marge de manœuvre par rapport aux autres » (p. 413). Si les pratiques enseignantes se déploient certes de manière privilégiée au sein de l'espace classe, elles le débordent nettement pour investir l'espace de l'école : « Les enseignants ne font pas qu'interagir avec les élèves, ils interagissent aussi avec leurs pairs, les enseignants spécialistes, les orthopédagogues, les directeurs d'école, les professionnels, les parents, etc. Encore là, le processus collectif de travail reproduit étroitement la logique de la structure cellulaire, car la cellule-classe est largement soustraite aux autres acteurs et agents scolaires. Dominent ici les thèmes dialectiques de l'isolement et de la collaboration, de l'individualisme enseignant par rapport au collectif de travail dans l'établissement, ; de la solidarité du groupe enseignant face à ce qui leur semble des ingérences extérieures, etc. ». (p. 532). Enfin, les auteurs soulignent que cette approche « permet d'abord de dépasser les points de vue exclusivement normatifs du métier, en centrant l'analyse de l'enseignement sur l'organisation et le processus de travail des enseignants. Elle exige ensuite d'étudier l'enseignement comme n'importe quel autre travail, en mettant ainsi l'accent sur des composantes ou des éléments habituellement négligés par la recherche en éducation, tels les techniques et les outils, les résultats, le procès de travail, les contraintes et ressources, la place du travailleur dans l'organisation, le collectif de travail, etc. » (p. 526). C'est à ce dernier point en particulier que nous consacrerons ce chapitre.

Pour ce faire, nous étudierons l'évolution du cadre socio-historique de ce travail en examinant plusieurs niveaux de dynamiques, celles des politiques éducatives, celles des modes de régulation du système éducatif, celles relevant du contexte local et enfin celles de l'institution d'appartenance, l'Éducation nationale. Seront ensuite présentés plusieurs travaux de recherche qui soulignent la « montée » du collectif<sup>86</sup> en séparant le travail de l'enseignant du primaire de celui de l'enseignant du secondaire, principalement en France chaque fois. Le quatrième paragraphe procédera à une recension des travaux portant sur le collectif pour aboutir à la stabilisation de la notion de « collectif d'enseignants ». Cela nous conduira à interroger les « répercussions » de ces évolutions en terme de socialisation professionnelle de l'enseignant. Pour terminer, les « points d'amarrage » expliciteront que les fondements de l'approche socio-cognitive du développement professionnel qui sera développée dans le chapitre suivant

---

<sup>86</sup> Tardif et Levasseur (2004) parlent de « l'irruption du collectif dans le travail enseignant » en limitant (dans ce texte) leur analyse aux systèmes éducatifs nord-américains.



## 1 – EVOLUTIONS SOCIO-HISTORIQUES DU CONTEXTE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Le travail enseignant s'inscrit au sein d'un cadre spatio-temporel façonné par des dynamiques politiques, historiques, sociales, institutionnelles<sup>87</sup>, locales, partenariales, etc. qui s'entremêlent, se conjuguent ou s'opposent au niveau du quotidien de l'exercice professionnel dans l'établissement scolaire qui, dès lors, apparaît comme l'angle d'entrée à privilégier pour démêler (autant que faire se peut) ces différentes dynamiques et appréhender leurs contributions à la contextualisation des pratiques. C'est à la présentation (quasiment analytique alors qu'elles sont interdépendantes) que nous consacrerons ce paragraphe.

### 1.1 - LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Comme le notent Rayou et Van Zanten (2004), « *un important processus de décentralisation entraînant un déplacement général du pouvoir de décision du niveau central vers le niveau local s'est enclenché au début des années 80. Il comprend trois processus en théorie distincts, mais qui s'entremêlent fortement dans la pratique* » (p. 36) : la « déconcentration administrative » (des responsabilités sont transférés du ministère de l'Éducation nationale vers les services des rectorats et des inspections académiques : responsabilité de la structure pédagogique des établissements, gestion des personnels et de la quasi-totalité des moyens d'enseignement), la « décentralisation » (création de centres de décision indépendants avec une représentation démocratique à divers échelons géographiques<sup>88</sup> qui se voient attribué un même bloc de compétences : construction, reconstruction, extension et fonctionnement des établissements scolaires et participation aux décisions au sein d'établissement devenu « autonome » avec la création des EPLE<sup>89</sup> en 1983) et « les politiques territoriales » destinées à lutter contre les inégalités sociales d'éducation (elles s'appuient sur l'échelon local comme recours afin d'améliorer l'efficacité de l'école, c'est le cas des ZEP ou des REP<sup>90</sup>) (p. 36 – 39).

A partir de ce canevas général, il convient dès lors d'examiner la contribution spécifique des politiques éducatives. Van Zanten (2004) propose une grille de lecture en trois niveaux complémentaires :

- a) Le premier niveau concerne « *les orientations morales et intellectuelles* » (valeurs, idées, finalités) des politiques d'éducation, car dans ce champ « *la prise de décision se fait le plus souvent au nom de grandes valeurs universalistes et s'accompagne d'intenses débats* »

---

## 87

Citons la contribution de la thèse (en cours) de Caroline Pilot que nous tutorons (Direction : Marc Bru) et qui cible les interrelations entre les pratiques d'enseignement et la dimension socio-institutionnelle de leur contexte d'actualisation dans le cadre du système scolaire mauricien. Son intitulé provisoire est : « Pratiques enseignantes et contexte socio-institutionnel. Comparaison entre « école gratuite » et « école payante » ».

<sup>88</sup> Les Conseils Municipaux (niveau des communes) sont compétentes au niveau des écoles, les Conseils Généraux (niveau des départements) pour les collèges et le transport collège, les Conseil Régionaux (niveau des régions) pour les lycées et la formation professionnelle, l'Etat pour l'enseignement supérieur.

<sup>89</sup> Etablissement Public Local d'Enseignement

<sup>90</sup> Zone (ZEP) ou Réseau (REP) d'Éducation Prioritaire

*intellectuels dont les médias se font écho* » (p. 34). Il n'en demeure pas moins que si cette « justification » est nécessaire, elle n'est pas suffisante et elle se doit aussi de prendre en compte « l'appréciation des conséquences », si bien qu'en fine, « l'intervention des pouvoirs publics est guidée par des systèmes de raisons qui incluent à la fois des prémisses de valeurs et des prémisses factuelles » (p. 34).

b) Le deuxième niveau privilégie la dimension organisationnelle, « la façon dont fonctionnent les différentes instances qui participent à leur élaboration et à leur impulsion » (p. 61). Ainsi sont mis en évidence un certain nombre de paramètres à intégrer à l'analyse :

- la « diffusion », dans le cadre de la « globalisation », des « modèles transnationaux » (p. 62) (qui échappent pour partie aux acteurs nationaux) ainsi que leurs « réadaptations nationales et locales » (p. 65))
- « l'élaboration, la négociation et la légitimation au niveau central » (p. 69) qui englobe « la répartition des compétences en matière d'éducation entre le pouvoir exécutif et les pouvoirs législatif et judiciaire » (p. 69) et « la négociation avec la profession et les syndicats » (p. 74)
- « l'impulsion et la médiation de l'administration » (p. 78), « composante organisationnelle de l'Etat » qui se compose d'une « administration centrale » qui « assume essentiellement des tâches de réglementation de l'action administrative qu'il revient aux « services extérieurs » (rectorats, inspections académiques et établissements) de mettre en œuvre » (p. 79). Elle se caractérise principalement par la « segmentation interne des directions, des services et des tâches » (p. 80) et par « l'omniprésence de la hiérarchie dans les discours et les relations entre les agents » (p. 80).

c) Le troisième niveau d'analyse, celui de « la gestion et de la mise en œuvre locale prend actuellement une importance plus grande que par le passé en raison de l'autonomie dévolue à la base et de la nécessité d'adapter le traitement des problèmes à l'hétérogénéité des territoires » (p. 88). La gestion éducative territoriale ne peut se comprendre qu'au travers de la prise en compte « de l'enchevêtrement de la déconcentration, de la territorialisation et de la décentralisation » (p.89) et du glissement repérable entre un « encadrement hiérarchique » et une « régulation procédurale » (p. 93) au travers en particulier d'une rhétorique du « projet » (p. 94), du « contrat » (p. 95) et du « partenariat » (p. 96). L'analyse de la mise en œuvre dans les établissements scolaires nécessite tout d'abord de considérer non pas « comme des espaces d'exécution, mais de transformation des politiques entretenant des relations relativement autonomes avec leur environnement social, institutionnel et politique » (p. 97). Dans le secondaire, les chefs d'établissement jouent un rôle prépondérant « car ils se trouvent à la croisée de la déconcentration en tant que représentants de l'Etat et de la décentralisation en tant que présidents du conseil d'administration des EPLE (Etablissements Public Locaux d'Education) » (p. 99). Il n'en demeurent pas moins que « les dynamiques internes reposent aussi, dans une large mesure, sur l'activité des enseignants (qui) disposent d'une grande

*autonomie individuelle dans leurs classes* » (p. 100). Il convient toutefois de rajouter qu'entre les enseignants « *la régulation collégiale est très faible* » ce qui « *limite fortement leur autonomie en tant que groupe professionnel au sein des organisations scolaire* » (p. 101). De plus, au niveau des établissements « *on observe un accroissement et une diversification des personnels* » (p. 102) qui interroge les formes de division du travail. Enfin, il convient également de prendre en compte les usagers de l'école qui ont vu s'accroître « *leur capacité à peser sur le fonctionnement des établissements* » (p. 103) et qui présentent deux caractéristiques : « *D'une part en raison du caractère obligatoire de la scolarisation, les parents et les élèves sont des « usagers captifs ». D'autre part, le rôle d'utilisateur est partagé : c'est l'enfant qui reçoit les services, mais c'est le parent qui est en mesure d'apprécier leur efficacité* » (p. 103).

Il apparaît clairement que « la gestion et la mise en œuvre locale » qui correspond au « niveau » privilégié dans nos recherches, s'ancre dans les dimensions axiologique et organisationnelle des politiques éducatives. Rajoutons un élément spécifique au premier degré, ce que Peyronie (1998) qualifie de « *rupture professionnelle dans les années 80* » où d'importantes transformations vont émerger dans la profession d'instituteur : « *la transformation du statut administratif, la transformation des conditions de recrutement, le bouleversement des institutions et des processus de formation, en particulier ; ou encore – dans un autre registre – l'éclatement de la structure syndicale traditionnelle* ». Elles visent à unifier le métier d'enseignant « de la maternelle à l'université » même si l'auteur soutient que ce rapprochement a échoué<sup>91</sup> et qu'il remarque que la transformation des pratiques de « *l'espace géographique des instituteurs (...) : mobilité ou bien enracinement, accroissement de la séparation entre la « scène publique et la scène privée » (...) pourraient contribuer à modifier le métier d'instituteur et à être le vecteur d'un rapprochement avec le métier de professeur* » (Peyronie, 2000, p. 143).

## 1.2 - VERS UN NOUVEAU MODE DE RÉGULATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Nous approfondirons les pistes ouvertes par l'analyse des politiques éducatives en ciblant le « facteur humain » et en nous attachant à dégager les caractéristiques des modalités de gouvernance et de régulation du système français.

Lessard (2000) synthétise en cinq points « *une nouvelle régulation de l'éducation* » (p. 106 – 110). Dans chaque cas, il met au jour le « passage » :

- a) d'une domination de l'offre (offrir aux plus de personnes possibles des services éducatifs définis au palier central) à celle de la demande (répondre à une demande à présent investie de

---

<sup>91</sup> « *Bien que (...) l'Etat ait rendu très proches les profils de carrière concernés, le dispositif de formation et de socialisation que sont les IUFM n'a pas pu produire ce rapprochement. C'est que l'enjeu symbolique était trop fort et trop repéré, et que diverses forces s'y sont opposées : dans l'ordre des interventions idéologiques et politiques ; dans l'ordre des stratégies de la hiérarchie de la profession d'une part, et de celle de la mouvance syndicale d'autre part ; dans l'ordre de la résistance des stagiaires également* » (Peyronie, 1998, p. 59)

- pouvoirs : hausse du niveau général d'instruction, diversification des sources de financements, concurrence dans l'offre de formation),
- b) d'un contrôle bureaucratique des processus (les enseignants devant se conformer à une série de prescriptions) à une reddition de comptes « professionnalisants » : les processus de travail ne sont plus structurés dans les moindres détails, une marge de manœuvre est prévue pour les travailleurs qui vont devoir rendre des comptes en termes de résultats),
  - c) d'une priorité accordée à l'accessibilité (massification des effectifs scolaires, accès pour tous) à une obligation de résultats (quantitatifs et qualitatifs). *« Dans les faits, cette préoccupation comme la précédente, prend la forme d'une régulation de l'éducation centrée sur la clarification des standards, des profils de sortie, des compétences terminales ou transversales, bref, sur une explicitation du produit désiré et la construction d'instruments de mesure sophistiqués et de processus d'évaluation, permettant une forme de reddition de comptes des établissements et des enseignants qui y travaillent »* (p. 108),
  - d) d'un système contrôlé en son centre à des unités responsables et pleinement participatives (autorité déléguée, concept américain « d'empowerment ») à un projet éducatif peut-être national dans ses grandes lignes justificatrices, mais de plus en plus spécifiquement défini et construit localement dans un *« professionnalisme partenarial »*,
  - e) du paradigme de l'enseignement (sorte de prêt-à-porter didactico-pédagogique) au paradigme de l'apprentissage (sous forme de « framework » : un cadre aux contours raisonnablement définis, mais dans les grandes lignes seulement) et à l'organisation apprenante par des stratégies de changement visant un collectif de travail autonome et construisant de nouvelles pratiques (à partir de curricula construits autour des notions de compétences, une organisation en cycles d'apprentissage, des pédagogies de projet, un suivi et une évaluations « concertés » des apprenants, etc.). *« Ce nouvel aménagement des réformes, leur opérationnalisation, ne peuvent être que le fruit d'un travail collectif des acteurs collaborant au sein d'une organisation apprenante, argumentant et délibérant sur leur pratique et ses fondements et visées. Les réformes reposent sur l'autonomie des établissements et de leurs acteurs ; cette autonomie est non seulement reconnue et valorisée mais en quelque sorte obligée par le « système ». en effet dans la nouvelle organisation apprenante, les acteurs doivent non seulement investir le travail et assumer leur autonomie, mais ils doivent obligatoirement travailler dans des collectifs responsabilisés, auto-régulés et imputables »* (p. 109 – 110).

Cette nouvelle régulation de l'éducation, encore en gestation d'après l'auteur, *« tend à devenir plus complexe parce que plusieurs acteurs différents y contribuent suivant leur logique propre, plus professionnelle en même temps que plus axée sur l'évolution et la transformation, plus partenariale et plus soucieuse de re-légitimer l'institution par une obligation de résultats relativement clairs et incontestables »* (p. 110) ce qui n'exclut pas le risque de dérives néo-libérales, de type marchandes et évaluatives.

Il nous semble intéressant de la mettre en regard avec les six scénarios prospectifs du système scolaires établis par l'OCDE<sup>92</sup> qui montrent bien que l'école se trouve « prise entre les logiques concurrentes de la bureaucratie, du marché et de la collectivité » (p. 3). Deux scénarios (« systèmes scolaires bureaucratiques forts » et « extension du modèle du marché ») sont « une extrapolation de la situation actuelle, marquée par la force des critiques adressées à une institution bureaucratique et centralisée », Les deux suivants (« l'école au cœur de la collectivité », « l'école comme organisation apprenante ciblée ») « sont des scénarios de « rescolarisation », laquelle passe soit par de nouveaux liens entre l'école et la communauté locale, soit par la transformation de l'école en organisation apprenante ». Enfin, les deux derniers (« les réseaux apprenants et la société en réseau », « l'exode des enseignants, la désintégration ») sont « des scénarios de « déscolarisation », cette dernière pouvant prendre la forme d'une désinstitutionnalisation des mécanismes d'apprentissage ou d'une désintégration de l'école résultant d'une pénurie d'enseignants » (p. 2 – 3).

L'analyse de Maroy (2005) prolonge celle de Lessard et la précise. Les changements des modes de régulation des systèmes d'éducation se développent selon lui sur au moins trois plans : le « pilotage » du système (avec une gouvernance de type postbureaucratique, mélange variable de recours au modèle de l'état évaluateur et parfois du quasi marché), la conception de l'établissement (davantage d'autonomie accordée à un établissement sensé se « mobiliser » dans un travail d'équipe autour de sa direction, d'un projet) et la « professionnalisation » des enseignants (conversion des enseignants à de nouveaux modèles de « professionnalité », en particulier celui de « praticien réflexif ») (p. 1).

Cette évolution, si elle n'affecte pas « les constances du travail enseignant » (« travail centré sur l'enseignement et les élèves, relativement structuré, protégé et isolé du travail des autres travailleurs scolaires par la forme « classe », où l'enseignant dispose d'une autonomie non négligeable, alors que par ailleurs, il est confronté, souvent seul, à une forte incertitude des situations », p. 2) va toutefois se traduire par des « inflexions et diffractions du métier » (p. 6). Le « travail prescrit » impulse une diversification des « tâches statutairement requises des enseignants » : « au-delà de l'enseignement proprement dit (et des tâches directement liées, préparation, correction et évaluation) d'autres tâches (sont) prescrites pour l'enseignant individuellement (supervision d'élèves pendant ou après les cours, remplacement) ou pour les enseignants en équipe » (p. 7). Au niveau du « travail réel et des conditions de travail », l'auteur relève tout d'abord « une forme d'intensification de la charge de travail des enseignants. Cette intensification du travail serait moins liée à un allongement du temps de travail des enseignants proprement dit qu'à la complexification du métier. Dans la littérature francophone, cet état de chose est surtout rapportée à l'évolution du public scolaire et la difficulté de réaliser les missions de l'école dans une société en mutation » (p. 8). Il souligne ensuite la différenciation des conditions d'exercice du métier, principalement entre « établissements difficiles » et « établissements favorisés », ce qui le conduit à s'interroger sur l'existence de « deux métiers d'enseignant » (p. 11). Il rend également compte des « résistances » des enseignants qu'il attribue à

---

<sup>92</sup> « Les perspectives de l'école », les Notes d'APELH, n° 26, Commissariat Général du Plan, 9 février 2005.

deux types de raison, l'une renvoyant « à la socialisation des enseignants », en particulier des anciens, qui, formés à un modèle de professionnalité antérieur (le modèle du « maître instruit » entre autres) résisteraient aux nouveaux modèles (modèle du « pédagogue » et du « praticien réflexif »), l'autre à un sentiment d'insatisfaction professionnelle interprété comme « un symptôme plus large d'un vécu et d'un mouvement de « déprofessionnalisation » du corps enseignant » (p. 16), « un processus d'effritement de l'autonomie professionnelle » (p. 17), alors que la rhétorique officielle met en exergue un surcroît d'autonomie. Il explique la « faiblesse du travail collectif » à la structure « cellulaire » du travail en classe, à l'organisation spatiale et temporelle qui lui offre rarement des conditions propices, au faible enjeu que constitue l'établissement (pour les enseignants), au faible pouvoir dont disposerait le chef d'établissement et aux « normes de régulation professionnelle locale (qui) peuvent conduire les enseignants à protéger et renforcer l'autonomie de chaque individu dans sa classe et privilégier le statu quo au développement d'un travail collectif » (p. 18).

### 1.3 - LES DYNAMIQUES LOCALES

Peyronie (2001), en précisant que « le registre de l'action des politiques éducatives n'embrasse pas – à lui seul – l'ensemble des dimensions du social et du culturel sur lesquelles se tisse la toile de l'école » (p. 15) nous invite à prendre en compte les dynamiques locales. Sa recherche part du constat que « Les vingt-cinq dernières années ont constitué une époque de transformation des conditions d'exercice de l'enseignement à l'école élémentaire, un moment de rupture dans les modes et les procès de socialisation des instituteurs, et un moment de recomposition dans leur identité professionnelle » (Peyronie, 1998, p. 27). Il étudie la socialisation identitaire des instituteurs en combinant deux approches : les dispositifs de formation professionnelle et les « manières d'être au métier ». Ces dernières désignent « des postures qui ont à voir avec des enjeux professionnels mais qui – d'une part – débordent ce qu'on appelle les « pratiques professionnelles » en classe ou dans l'établissement scolaire et qui - d'autre part – ne s'enracinent pas dans des compétences ou des savoir-faire mais dans d'autres dimensions de l'identité sociale et professionnelle » (p. 29). Pour ce faire, il étudie les formes de mobilisation professionnelle d'instituteurs dans trois types d'écoles différenciées par leur « position sociale » (p. 143) :

- dans les écoles du quartier sous-prolétarisé (évitées par les instituteurs ayant de l'ancienneté) enseignent des jeunes enseignants dont les mobilisations, même si elles peuvent être effectives à leur arrivée, s'avèrent précaires sur la durée, avec le corollaire d'un sentiment d'usure, d'insatisfaction,
- dans les écoles de la banlieue ouvrière, l'affectation des enseignants et leur manière d'être s'apparentent au modèle dominant et « la culture des instituteurs qui se transmet efficacement dans des processus informels de socialisation professionnelle identitaire, est susceptible de nourrir un travail efficace des maîtres dans les écoles populaires » (Peyronie, 2001, p. 14)

- dans les écoles de la « quasi ville-neuve », apparaît une forme de mobilisation originale induite par divers facteurs, en particulier l'importance de la dynamique urbaine, une mixité sociale au niveau des élèves, une certaine identification des enseignants aux dirigeants et aux élus, une politique locale pour l'école volontariste, des enseignants « *d'une génération intermédiaire* ».

Cette recherche « *montre l'intrication entre les dynamiques sociales, culturelles et politiques, elle souligne le poids des proximités culturelles entre l'école et son milieu sur l'efficacité de l'institution scolaire ; elle met en évidence la multiplicité des instances dans lesquelles se noue la mobilisation des enseignants ou bien celle des élèves* ». (Peyronie, 2001, p. 14).

Cette influence des dynamiques locales, que nous situerions ici au niveau du quartier (qui est évidemment en lien avec l'agglomération, nous l'avons vu dans le troisième cas) affecte, nous venons de le voir, les manières d'être au métier des enseignants, leurs mobilisations dans les écoles et, certainement leurs pratiques dans les classes et dans les établissements. Cette dimension n'est pas directement abordée dans la recherche de Peyronie mais elle a pu l'être (du moins en partie) dans celle de Van Zanten (2001) où il apparaît que le travail collectif est plus intense dans les collèges « de la périphérie ». Nous rajouterons trois points complémentaires relevant à notre sens de ces dynamiques locales<sup>93</sup>. Il s'agit d'une part des politiques municipales<sup>94</sup>, avec les Contrats de Ville mais également avec des dispositifs « territoriaux » dans lesquels peuvent être (plus ou moins) impliqués les établissements scolaires, comme par exemple les Contrats Educatifs Locaux (CEL) ou les Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) ainsi qu'avec des structures de loisirs associées à l'école<sup>95</sup> (souvent en lien plus ou moins direct avec les municipalités ou les conseils généraux). Il s'agit, d'autre part, des concurrences entre établissements qui, par les stratégies qu'elles vont induire tant à l'externe qu'à l'interne, vont se répercuter sur le fonctionnement de l'établissement. Il s'agit, enfin, des parents d'élèves, pas seulement au niveau de leurs stratégies de « consommateurs d'école »<sup>96</sup> faisant jouer la concurrence, mais dans leurs « influences » sur le fonctionnement de l'école dont nous avons pu voir (Masson, 1999) qu'elles étaient bien plus conséquentes dans les interrelations quotidiennes qu'au sein des instances dans lesquelles siégeaient leurs représentants<sup>97</sup>.

#### 1.4 - DE LA QUESTION DE LA DÉINSTITUTIONNALISATION DE L'ÉCOLE

Nous voudrions compléter ce paragraphe par l'interrogation d'une dynamique que nous pourrions qualifier d'historique et qui concerne l'institution (l'école, le système éducatif, l'Education nationale) au sein de laquelle s'inscrit le travail enseignant. Nous nous appuierons d'abord pour ce faire sur la

<sup>93</sup> Nous ne reviendrons pas une nouvelle fois sur la « dynamique » de zone ou de réseau que constitue l'intégration à une ZEP ou à un REP.

<sup>94</sup> A propos des politiques municipales, voir Henriot-Van Zanten (1994).

<sup>95</sup> Les Centres de Loisirs Associés à l'École (primaire, les CLAE) ou au Collège (les CLAC°).

<sup>96</sup> Ballion (1982).

<sup>97</sup> Citons Dauvisis (2001) qui montre l'importance du contexte de l'établissement dans la formation initiale de l'enseignement agricole ou dans les pratiques d'évaluation (Dauvisis et al., 2002).

position de Dubet et Martucelli (1996) radicalisée en quelque sorte par Dubet (2002) quand il pointe « le déclin de l'institution ».

Dubet et Martucelli défendent que l'organisation scolaire est déstabilisée, elle « a changé de mode de régulation, notamment parce que les choix centraux ne peuvent plus définir les conduites de chacun des atomes du système. (...) Dans les faits, chaque établissement et souvent chaque enseignant est tenu de répondre pratiquement à cette question et d'élaborer ses propres politiques » (p. 46). Ils définissent l'institution « comme un appareil qui transforme des valeurs générales en normes, ces rôles ayant, à leur tour, la capacité de former des « personnalités sociales ». (...) L'individu de cette institution est moins défini par son originalité ou ses particularités que par l'autonomie dont il fait preuve en se libérant d'une forme scolaire dont il a fait siens les principes essentiels » (p. 48) pour défendre que l'école n'est plus une institution : « L'école est une organisation aux frontières flottantes, aux objectifs chaque fois redéfinis, aux relations chaque fois reconstruites ; elle n'est plus réductible à la forme bureaucratique générale qui l'enserme. Dans cet univers diversifié, les acteurs doivent recomposer leurs pratiques à partir d'éléments qui ne sont plus naturellement accordés. Il ne suffit plus de jouer un rôle car celui-ci ne permet plus d'agir efficacement ou de maîtriser les relations aux autres. L'école ne peut plus être considérée comme une institution qui transforme des principes en rôles, mais comme une succession d'ajustements entre des individus, adultes ou jeunes, qui construisent leur expérience scolaire » (p. 48 – 49). Les raisons semblent relever de l'évolution historique des orientations même de l'école : « L'institution scolaire a été profondément transformée par la massification qui a bouleversé les anciens modes de régulation en raison du développement d'une logique de « marché » et de concurrence scolaire, jusque dans les mécanismes les plus fins de la vie de l'école » (p. 59).

Dubet (2000) introduit la notion de programme institutionnel qui peut être défini « comme le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en substance par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » (p. 24). Il « participe d'une conception générale de la socialisation et présente des caractéristiques suffisamment stables pour qu'on puisse en construire le type idéal au-delà des conditions et des histoires particulières de l'école » (p. 13). Puis il annonce : « Nous sommes entrés dans une période historique dominée par le déclin du programme institutionnel » (p. 372) c'est-à-dire « la décomposition des éléments et des représentations que le programme institutionnel avait eu la capacité d'intégrer en un système plus ou moins cohérent » (p. 14). Selon lui, c'est au niveau du local et par la négociation entre acteurs que peut se pallier cet effacement : « Le déclin des théologies institutionnelles sacrées ne peut être remplacé que par des formes de légitimité plus incertaines, plus négociées, plus conventionnelles. Elles ne peuvent être remplacées que par des formes de légitimité démocratique obligeant les uns et les autres à se justifier et à s'expliquer » (p. 396). Ses résultats empiriques tendent à montrer que l'école élémentaire s'est engagée dans cette voie, qu'elle « a su se débarrasser des aspects les plus autoritaires et sans doute les plus violents de la matrice institutionnelle, qu'elle a su se désacraliser aussi pour remplacer le



*règne de la discipline par celui d'une démocratie entre inégaux moins paisible mais plus active, plus conforme aux objectifs an réalité peu compatibles de l'école : socialiser, instruire et former des sujets »* (p. 129), tandis que, dans le secondaire, *« le choc de la décomposition du programme institutionnel apparaît d'autant plus brutal que les acteurs semblent écrasés par son image et son imaginaire ; les professeurs se sentent assiégés »* (p. 167).

Rochex (2000) conteste cette analyse : *« au-delà de leurs différences et de leurs variations socio-historiques, la famille et l'école me semblent devoir être considérées comme institutions par lesquelles s'exercent la fonction et l'activité de transmission, et dans lesquelles se jouent à la fois et solidairement le rapport de la société à elle-même et l'institution des sujets »* (p. 135). Pour lui, la thèse de la désinstitutionnalisation de l'école *« minore ou méconnaît partiellement le caractère primordial de sa fonction de transmission, et le fait que les places et les rapports que définit celle-ci ne relèvent pas d'abord du registre électif, contractuel ou inter-subjectif, qu'ils ne fondent et ne se légitiment que de cet au-delà des relations de personne qu'est la fonction symbolique de la transmission-appropriation du savoir et de la culture, porteuse de normes qui ne dépendent ni de la particularité ni du bon vouloir des ses protagonistes, même si ceux-ci doivent en personnaliser l'usage ainsi que la manière dont ils occupent les places et s'inscrivent dans les rapports asymétriques spécifiques de l'institution scolaire »* (p. 135). Ce que Dubet appréhende comme un effacement ou un déclin du programme institutionnel de l'école, Rochex le considère, au contraire comme *« un succès de ce programme »* en demandant *« si l'invisibilisation des exigences et du travail d'étude requis par les apprentissages scolaires, si l'effacement de la forme scolaire, l'affaiblissement du programme institutionnel de l'école, ne doivent pas (au contraire donc) être considérés comme conséquence de leur très large diffusion dans les pratiques et les modes de socialisation antérieurs et extérieurs à l'école propre aux milieux sociaux (classes moyennes et supérieures) les plus familiers avec l'univers scolaire, dont les enfants seraient pour une large part acculturés, construits comme élève<sup>98</sup> avant même leur entrée à l'école et parallèlement à celle-ci »* (2005, à paraître).

Pour dépasser cette opposition, peut-être convient-il de compléter la question *« L'école est-elle encore une institution ? »* par *« Et pour qui ? »*. En effet, si nous pouvons suivre Rochex sur la dimension *« institutionnalisante »* des savoirs scolaires, nos travaux nous obligent à la nuancer quelque peu et nous avons pu constater, dans le collège classé ZEP de notre enquête, que si ces savoirs n'étaient pas altérés *« qualitativement »*, ils l'étaient quantitativement et les *« programmes »* étaient négociés à la baisse (et de manière explicite) en s'appuyant en particulier sur les épreuves d'évaluation pour *« ajuster »* les contenus aux *« possibilités »* (perçues) des élèves (de manière moins revendiquée). A notre sens, une comparaison fine entre les résultats des élèves de troisième au contrôle continu (évaluations locales) et aux épreuves écrites du brevet des collèges (évaluation nationale) serait fort

---

<sup>98</sup> *« Tout projet éducatif, tout programme et toute activité d'enseignement s'adressent à des sujets porteurs, de par leur socialisation antérieure, de certains traits et caractères culturels qui les portent à donner ou non sens et valeur aux contenus et aux activités qu'on leur propose, à rencontrer plus spécifiquement telle ou telle difficulté, dans telle ou telle discipline ou dans l'ensemble du curriculum »* (Rochex, 2000, p. 136).

instructrice. Dans les quatre collèges ZEP concernés par une enquête en cours, ces différences sont conséquentes. Nous pourrions prolonger ces réserves, mais cela a été fait maintes fois, par le fait que les savoirs liés à la mise en œuvre de la citoyenneté sont très différents selon les établissements et que les exigences en termes « d'ordre scolaire » n'ont plus grand-chose d'universel. Prenons une courte illustration extraite d'une publication en préparation (RBTP2) consacrée à l'étude de cas d'une professeure de mathématiques exerçant en collège ZEP auprès (en particulier) d'une troisième d'insertion (3I) :

Pour instaurer un cadre de travail qui lui convienne, elle n'hésite pas à engager des négociations avec ses élèves : « *J'ai négocié un peu plus de travail à la maison, ce qu'il n'y avait pas du tout au début. J'arrive à l'obtenir, mais ça a été long, ils viennent maintenant chercher les sujets quand ils ne les ont pas eus* ». Ces négociations se traduisent par un règlement de la classe en décalage marqué avec le règlement du collège et le cadre institutionnel : « *Par exemple, les chewing-gums, je les tolère en 3I<sup>99</sup> alors que normalement c'est interdit. Tant qu'ils ne font pas de bulle, ça ne me gêne pas beaucoup. C'est comme pour le téléphone portable, normalement dès qu'on le voit on doit le confisquer et l'apporter à la CPE. En classe, ils l'utilisent comme calculatrice. Si je ne tolère pas le portable dans un contrôle où la calculatrice est autorisée, il n'y en aura que deux qui auront la calculatrice, je ne peux pas faire autrement. Par contre, je ne tolère pas qu'ils discutent ou se passent le portable. Là c'est direct le carnet et l'heure de colle, c'est bête et méchant* ».

Il n'en demeure pas moins que la « norme » des savoirs et de la culture scolaires peut conserver pour les élèves une fonction institutionnalisante pour peu, comme le préconise Rochex, que la « transmission des savoirs »<sup>100</sup> soit placée au centre. En revanche, en est-il de même pour les enseignants ? Bien sûr les savoirs à enseigner conservent leur caractère « intangible » mais nous suivons volontiers Dubet quand il défend que les « missions » des enseignants sont brouillées, tout comme, pourrions-nous rajouter, le corps de savoirs de type professionnels sur lequel ils pourraient s'appuyer (en dépit de la publication dans les années 90 des référentiels de compétences). Nous avons pu le voir par ailleurs, la « négociation locale » (entre enseignants, avec les élèves, la direction, les parents, etc.) est devenue incontournable dans le métier. En dépit de son statut « institutionnel », l'enseignant n'hérite plus d'une place, d'un rôle ni d'une fonction mais il doit les construire au quotidien et, si l'on en croit Dubet, l'école élémentaire s'engage plus aisément dans cet exercice que les établissements du secondaire. Sans véritablement trancher la question de la désinstitutionnalisation potentielle, il semble donc acceptable d'avancer que cet affaiblissement du cadre institutionnel du travail enseignant puisse affecter leurs processus de socialisation professionnelle, principalement dans leurs dimensions identitaires et puisse laisser reposer sur le niveau local, au travers des modes de

<sup>99</sup> Pas dans les autres classes.

<sup>100</sup> Nous retrouvons là une thèse « républicaine » qui dans leur querelle actuelle et récurrente s'oppose à celle de « l'élève au centre » des « pédagogues » dont Dubet est considéré (plus ou moins à juste titre d'ailleurs) comme un des défenseurs.

négociation (ce qui renforcerait l'importance de l'étude des pratiques enseignantes) l'essentiel de leur construction.

## 2 – LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

Dans un article récent qui figure dans le recueil (RBAP2), nous avons mobilisé la proposition de Tardif et Lessard pour construire une grille d'analyse de l'évolution du travail de l'enseignant du primaire en France. L'actuelle « montée » du collectif est aisément repérable de par la rupture profonde qu'elle opère avec les périodes antérieures. Il est à présent nécessaire de convoquer des enquêtes empiriques permettant de mieux cerner ces « évolutions » au quotidien.

### 2.1 – DEUX ENQUÊTES EMPIRIQUES

Des résultats d'une enquête internationale sur le fonctionnement des écoles élémentaires (Abboudi, 1996) conduite sous forme d'enquête par questionnaire écrit aux directeurs des écoles (351 retours d'écoles françaises), nous retiendrons trois volets (concernant le fonctionnement français) :

- **le rôle du directeur** : il réunit l'ensemble de l'équipe une fois par mois (56 %) et le temps de réunion est consacré à des questions pédagogiques (pour 55 %) ou organisationnelles (34 %). Il rencontre, de façon informelle, un ou plusieurs enseignants toutes les semaines (75 %).
- **le travail d'équipes** : « *la coopération entre les enseignants en dehors des réunions formelles apparaît comme une pratiques courantes dans de nombreuses écoles élémentaire* » (p. 10)<sup>101</sup>. Elle varie en fonction des sujets abordés principalement celui des élèves, de leurs résultats (60 %) ou de leurs comportements 66 %). En sus d'une « coopération ponctuelle » assez faible, est relevée une « *coopération concrète* » dans 35 % des écoles (« *la préparation commune de leçons ou série de leçons, de l'aide des collègues dans les activités d'enseignement et de la préparation du matériel pédagogique* » (p. 10)).
- **l'implication des parents d'élèves** : dans la quasi-totalité des écoles ils participent aux activités péri-éducatives (sorties scolaires) et au soutien matériel (collecte de fonds) mais leur participation aux décisions (élaboration du projet d'école et questions financières) n'est mentionnée que par 50 % des directeurs.

Rajoutons les résultats d'une enquête récente (Esquieu, 2005) qui souligne le « *regard très positif (des enseignants) sur la qualité des relations avec la communauté éducative* » y compris avec les parents d'élève (plus de 80 % des cas).

### 2.2 – LE PARTENARIAT

Garnier (2003) étudie le partenariat à l'école élémentaire au travers les manières de « *faire la classe à plusieurs* ». Elle distingue des rapports aux catégorie d'intervenants en fonction de leurs statuts :

---

<sup>101</sup> Garcia-Debanc et Plane (2004) soulignent également le rôle des équipes d'école pour l'élaboration des « progressions » dans le domaine de l'enseignement de l'oral.

- la confiance est de mise entre enseignants et avec les collègues on peut « *travailler les yeux fermés* »
- les aides-éducateurs sont des adjuvants, susceptibles de donner « *un coup de main* »
- les intervenants municipaux, même s'ils ne sont pas imposés, sont présents et donc les enseignants choisissent de « *faire avec* »,
- les intervenants extérieurs, à l'inverse sont choisis, sélectionnés en fonction de leur spécialité (s'autant plus valorisée qu'elle fait défaut), il s'agit de bien « *s'entourer* ».

Elle montre également le rôle premier exercé par la discipline scolaire concernée : « *Plus une discipline est conçue comme « spécifique »<sup>102</sup>, plus elle a tendance à donner lieu à l'intervention d'un spécialiste. A l'inverse, une discipline « fondamentale »<sup>103</sup> est moins susceptible d'être confiée, même partiellement, à un autre adulte que le maître. Entre les deux, dans le domaine des disciplines scolaires que l'on peut qualifier de « traditionnelles », l'histoire, la géographie et les sciences, le recours à des collègues<sup>104</sup> d'un même niveau de classe est favorisé* » (p. 166).

Nous citerons également l'enquête de Florin (2004) auprès de 49 classes qui montre que dans près d'une classe sur deux intervient un autre maître de l'école.

Enfin, Mérini (2005) a étudié l'introduction dans les écoles de « maîtres surnuméraires » en utilisant pour ce faire la notion de « *travail conjoint* ». Elle relève « *une grande diversité de pratiques collaboratives dans ce qui est mis en place au titre de la surnuméarité* » (p. 105) diversité se traduisant en particulier au niveau des espaces (sa classe, une autre classe, hors la classe, hors l'école même), des temps (de classe, interstitiels, péri ou extra-scolaires), des « formes » (réglementaire, ritualisée dans l'école ou simplement consacrées aux « affaires domestiques ») et des modalités sociales.

De ces différents travaux, nous pouvons retenir que le partenariat « dans et autour » de la classe<sup>105</sup> est fréquent et varie en fonction des statuts des intervenants, du niveau de la classe, du contexte de l'école et, de manière moins attendue, des disciplines enseignées. Ils mettent l'accent sur la question de la coordination dont un minimum est requis au niveau de l'école (et échoit principalement au directeur) mais qui semble circonscrite, pour les enseignants, à un accord de gré à gré avec l'intervenant. Même avec l'introduction d'un maître surnuméraire, ce partenariat apparaît davantage inter-individuel que collectif.

---

<sup>102</sup> L'éducation physique et sportive, l'éducation musical et les arts plastiques « représentent des disciplines traditionnellement « périphériques » avec une longue tradition de prise en charge par des intervenants spécialisés, souvent municipaux (...). C'est dans ces domaines que la demande d'intervention est la plus forte » (p. 173).

<sup>103</sup> Le français et les mathématiques constituent ce « noyau dur (...) peu susceptible d'être délégué par le maître » (p. 168)

<sup>104</sup> « Elles sont susceptibles d'être transférées à d'autres collègues en fonction de leurs « affinités » et de leurs « compétences » respectives sous forme d'échange de service ou de compétence » (p. 169).

<sup>105</sup> Il n'étudie pas celui avec les parents.

## 2.4 – SYNTHÈSE : L'ÉVOLUTION DE L'ESPACE PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

L'évolution du travail de l'enseignant du primaire nous a conduit à proposer une analyse de son espace professionnel rendant compte de son « extension »<sup>106</sup> au cours de ces dernières années (voir RB5C pour la publication) :

### ***L'espace professionnel accède au collectif : « L'équipe pédagogique est décrétée »***

L'espace professionnel est marqué par une dimension collective, totalement nouvelle dans le système français mais repérable de façon similaire dans un certain nombre de pays, européens en particulier<sup>107</sup>.

Cette dimension collective a été instaurée sur le mode de l'injonction et du contrôle. Trois conseils<sup>108</sup> ont été créés et la participation des enseignants est rendue obligatoire par le fait que ce temps de présence est inclus dans leur service et qu'un compte-rendu de ces conseils est transmis à leur supérieur hiérarchique. Il convient de préciser que cette nouvelle forme de travail est mise au service d'une marge d'autonomie plus importante accordée à l'école par la loi d'orientation. Cette marge d'autonomie, circonscrite toutefois au niveau pédagogique, se traduit en particulier par le projet d'école qui fonctionne sur le modèle d'un « contrat » entre l'école et l'Education nationale : il incombe à la « communauté éducative » (représentée par le conseil d'école) de repérer, en fonction de ses ressources et de ses contraintes, les modalités pédagogiques les mieux adaptées pour atteindre les objectifs nationaux.

Si cette injonction ne présume en rien de l'effectivité du travail collectif<sup>109</sup>, nous pouvons toutefois relever la marque du collectif dans l'espace de travail des enseignants, avec le développement des lieux collectifs (en ce sens qu'ils sont destinés à tous les enseignants de l'école) comme la salle informatique ou la BCD<sup>110</sup> et la présence généralisée d'un matériel collectif, la photocopieuse.

### ***Un espace de collaborations professionnelles***

Ces salles collectives induisent une forme de travail particulière puisqu'elles fonctionnent le plus souvent sur le mode des « demi-classes », ce qui nécessite des collaborations entre enseignants (ou avec des intervenants).

Au sein de l'Education nationale, apparaissent des partenaires de l'enseignant avec qui la collaboration s'avère nécessaire, même si l'on ne peut plus parler d'une obligation au sens strict du terme<sup>111</sup>. Ainsi, le RASED<sup>112</sup> est créé et va intervenir auprès des élèves en difficultés, principalement du cycle 2, le développement de l'enseignement des langues va se traduire par une collaboration avec des enseignants du secondaire principalement en cycle 3 et le dispositif des

<sup>106</sup> Expression empruntée à Thierry PIOT (2005).

<sup>107</sup> voir à ce propos les chapitres de Vincent DUPRIEZ et de Danièle PERISSET BAGNOUD.

<sup>108</sup> Le conseil d'école, le conseil de cycle et le conseil des maîtres.

<sup>109</sup> Une enquête récente souligne toutefois une évolution certaine (voir MARCEL, 2005, Québec) ce que prolonge les contributions de Thierry PIOT et de Gwénaél LEFEUVRE

<sup>110</sup> Bibliothèque Centre Documentaire

<sup>111</sup> Dans le secondaire, les « classe-relais » sont un dispositif qui reposent sur un partenariat diversifié comme le montre la contribution de Gilles MONCEAU.

<sup>112</sup> Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficultés.

aides-éducateurs (PIOT, 2002) va introduire dans les écoles des personnels qui vont « partager » le travail de l'enseignant.

L'ouverture de cet espace de collaboration « au sein » de l'Education nationale est à mettre en regard avec la redéfinition de la polyvalence de l'enseignant du primaire. Si l'on analyse les épreuves du concours de recrutement, l'on constate que cette polyvalence se trouve réduite avec deux disciplines obligatoires<sup>113</sup> et à coefficients élevés (français et mathématiques) alors que toutes les autres sont optionnelles. Si le socle de la polyvalence est constitué par ces deux disciplines, il ouvre de fait la possibilité d'un partenariat pour l'enseignement de toutes les autres.

### ***L'espace professionnel s'ouvre au partenariat***

Nous avons évoqué dans le paragraphe précédent des modalités de partenariat<sup>114</sup> que nous pourrions qualifier d'internes à l'Education nationale. Il convient de rajouter des formes de partenariat qui correspondent à cette « école ouverte » que promeut la loi d'orientation, comme par exemple les différentes instances associées aux équipes éducatives, mais aussi, dans un domaine différent, les ATSEM en maternelle, et les intervenants extérieurs qui officient le plus souvent (après agréments institutionnels) en EPS et en éducation musicale (ou artistique en général).

Parmi ces partenaires, les parents d'élèves ont un statut particulier. La loi d'orientation les a érigés en membre à part entière de la communauté éducative (ils ont des représentants élus au sein des conseils d'école) et les a « impliqués » dans le cursus scolaire de leurs enfants en rendant obligatoire le « livret scolaire » comme support, sinon de collaboration tout au moins d'information, entre l'école et la famille. Cette intrusion des parents d'élèves au sein de l'espace professionnel de l'enseignant va nécessiter de sa part la mise en œuvre de stratégies de positionnement : le partenariat ne va pas de soi, il se construit au quotidien.

### ***La dimension virtuelle de l'espace professionnel***

Terminons ce rapide survol de l'espace professionnel en pointant une évolution qui ne lui est pas spécifique et qui relève plutôt des progrès technologiques actuels, l'utilisation d'Internet.

Au delà des nombreuses ressources disponibles en termes d'informations ou d'instruments pédagogiques, nous soulignerons d'une part le développement des échanges asynchrones (notamment les forums) tels que les contributions de Jacques AUDRAN ou de Marc WEISSER ont pu les préciser. Nous relèverons également (ce qui apparaît avec la contribution de Jean-Luc RINAUDO dans le cadre d'une formation) l'ébauche de la constitution de réseaux de collaboration qui permettent d'envisager la constitution « d'équipes pédagogiques virtuelles ». Nous savons que les constitutions des « équipes » dans les écoles sont « imposées » aux enseignants au travers des procédures de nomination<sup>115</sup> et les équipes virtuelles pourraient alors leur offrir la possibilité de « choisir » leurs coéquipiers.

<sup>113</sup> Précisons que l'EPS (Education Physique et Sportive) est également obligatoire (même si elle est dotée de coefficients plus faibles) comme c'est la règle dans les concours de la Fonction Publique.

<sup>114</sup> Sur cette thématique, voir GARNIER (-2003).

<sup>115</sup> D'autant que la faiblesse des effectifs nécessite la mobilisation de tous les enseignants pour un projet collectif.

### 3 – LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT DU SECONDAIRE

#### 3.1 - LES ENSEIGNANTS AU TRAVAIL

A partir d'une série d'entretiens<sup>116</sup>, Barrère (2002) explore le travail des enseignants du secondaire en distinguant quatre grandes tâches. Nous nous ciblerons sur celle intitulée « *le travail dans l'établissement* ».

Elle définit l'établissement comme « *un milieu de travail constitué aléatoirement, au hasard des nominations et des mutations, des appartenances syndicales et des modes de vie* » (p. 200). L'équipe pédagogique y est présentée comme une notion « *faible* » car « *le travail en équipe est pour l'instant vide d'objets et de contenus institutionnellement définis, ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas, ponctuellement, au hasard des équipes qui marchent* » (p. 216). En fait, « *en dehors des conseils de classe les enseignants connaissent peu de réunions régulières. (...) Les réunions deviennent donc bénévoles et soumises au bon vouloir des uns et des autres* » (p. 216- 217).

Une « *hiérarchie intermédiaire* » semble susceptible d'émerger, celle des professeurs principaux car « *certain enseignants seraient partisans d'une sorte de coordination éducative par classe* » (p. 226). Pourtant, et même si « *Un objet commun à tous les enseignants d'une classe pourrait justifier d'un traitement collectif, (...) l'ordre scolaire, qui (...) est au centre du regard comme du vécu commun au travail* » (p. 218), ce n'est actuellement pas le cas.

En fait le travail en commun ne semble structuré que par une « *culture affinitaire* » : « *Parce que le travail en commun n'est guère encadré par des structures institutionnelles, parce que beaucoup de collègues apparaissent critiquables, voire déplaisants, le principe de plaisir d'une sociabilité agréable est absolument nécessaire à l'investissement dans quelque échange professionnel que ce soit et peut donc décider de son absence* » (p. 229). Les projets en sont une parfaite illustration : « *les projets, dont on pourrait penser qu'ils sont les plus aptes à favoriser ou à nécessiter une structure collective sont très souvent présentés comme des initiatives individuelles ou portées par un petit group d'enseignants qui s'entend bien. Ils font partie, eux aussi, de cette culture affinitaire informelle* » (p. 230). Ces projets « *qui ne font pas partie pour autant encore du quotidien enseignant* » semblent condamnés au ponctuel et au provisoire : « *Dans la mesure où le projet naît de la conjonction aléatoire d'un certain nombre de bonnes volontés, il ne peut qu'être soumis à la cyclothymie des dépenses et économies d'énergie de soi de la part des enseignants* » (p. 233). Barrère conclut en retenant « *l'inexistence majoritaire d'équipes structurées au sein de l'établissement et l'absence de culture stable de travail collectif* » (p. 235).

---

<sup>116</sup> Individuels (22 en collège et 18 en lycée) et collectifs.

### 3.2 - LE TRAVAIL EN COMMUN

Nous citerons une vaste enquête portant sur « *le travail en commun des enseignants dans le second degré* » (Braxmeyer et Do, 2002) qui décrit finement les composantes du travail en commun du « point de vue » des enseignants : « *Il ressort de cette étude que le travail en commun est une pratique qui se développe effectivement au sein des établissements scolaires : une majorité d'enseignants en reconnaissant l'intérêt tant pour l'amélioration de leurs pratiques professionnelles que pour la réussite des élèves et constatent que leur investissement dans le travail en commun a eu un effet plutôt positif sur leurs relations avec leurs collègues d'abord, avec leurs élèves ensuite. Les nouveaux dispositifs<sup>117</sup> et les nouveaux enseignements<sup>118</sup> incitent clairement les enseignants à travailler en commun tout en faisant appel au volontariat* » (p. 20).

Une enquête récente (Esquieu, 2005) souligne par ailleurs que les enseignants du secondaire entretiennent plutôt de très bonnes relations avec leurs partenaires, principalement les collègues de leur discipline (49 % des cas).

### 2.3 - LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

L'enquête de Rayou et Van Zanten (2004) s'attache à caractériser les « *nouveaux enseignants* »<sup>119</sup> et, au travers de leur question « *Changeront-ils l'école ?* », nous allons essayer de mettre au jour d'éventuels « changements » au niveau de leurs pratiques professionnelles. Pour ce faire nous nous intéresserons prioritairement à l'analyse de leur insertion dans le collège<sup>120</sup> et nous retiendrons sept points principaux :

- Ils sont plus portés à chercher du soutien (« *il s'agit surtout d'être rassurés* », p. 153) et à demander conseil à leurs collègues en cas de doute ou de difficultés. « *Ils pensent qu'il est possible et nécessaire de discuter des problèmes, d'observer les autres et de recueillir leur point de vue pour progresser en début de carrière* » (p. 154).
- Ils sont davantage prêts à harmoniser leurs pratiques avec celles des autres, y compris avec les personnels non-enseignants, dans le domaine de la discipline. Ils souhaitent « *une meilleure division du travail éducatif. (...) Les jeunes enseignants semblent plus sensibles à l'idée d'une délégation raisonnée des tâches éducatives, voire pédagogiques à d'autres acteurs, y compris aux personnels de service auxquels ils témoignent beaucoup de respect* » (p. 167).
- Ils sont plus ouverts à des collaborations intradisciplinaires<sup>121</sup> en matière d'enseignement. En effet leur conception de la structure des disciplines constitue un obstacle à une collégialité « inter-disciplinaire » : « *la plupart des nouveaux enseignants partagent avec leurs aînés la conviction qu'il existe une didactique propre à chaque discipline, ou au moins à une famille*

<sup>117</sup> Travaux Personnels Encadrés (TPE) et projets pluridisciplinaires.

<sup>118</sup> Notamment l'Education à la Citoyenneté et l'Education Civique juridique et Sociale (ECJS).

<sup>119</sup> L'enquête se base sur des entretiens auprès de 69 « nouveaux » enseignants c'est-à-dire entrant dans le métier (en collège) et s'appuie sur 43 autres entretiens utilisés comme repères pour une mise en perspective des précédents.

<sup>120</sup> La trame générale est « adaptée » des pages 258 – 259.

<sup>121</sup> Nous retrouvons les conclusions de Dauvisis et al. (2004) qui, dans la perspective d'une interdisciplinarité, mettent au jour un « blocage des disciplines »



*de disciplines, certains professeurs acceptant qu'il puisse y avoir une « communauté de pratiques » à l'intérieur des langues vivantes ou entre les sciences physiques et naturelles » (p. 143).*

- Ils restent très attachés à leur indépendance dans la classe. *« Leur pragmatisme, leur vision plus désacralisée de leur fonction ne les empêchent pourtant pas de perpétuer une conception du métier qui, dans ses manifestations, ne diffère que peu de la façon très classique de regarder la pédagogie comme un art solitaire ».* En fait, ils sont *« réticents à acquérir une culture collégiale de coopération entre collègues et une culture organisationnelle » (p. 204).*
- Les échanges amicaux (parfois à l'intérieur de l'établissement : cantine, salle des professeurs) sont importants mais *« conçus comme totalement distincts des échanges professionnels avec lesquels il s'agit pour certains d'opérer une véritable coupure » (p. 148).*
- En revanche, *« les réunions plus formelles sont peu appréciées » (p. 156),* ils s'attachent en fait à limiter toutes les formes de *« collégialité contrainte »* (pressions de l'institution et de la direction pour un travail en commun, nouveaux dispositifs comme les *« itinéraires de découverte »*) qu'ils perçoivent comme *« un frein à leur autonomie pédagogique » (p. 146).* Dans le même ordre d'idée, ils s'avèrent méfiants à l'égard des chefs d'établissement qui concevraient leur rôle comme de lui de *« chef des professeurs »* et n'acceptent pas qu'il puisse évaluer ou réguler leurs pratiques. Ils lui reconnaissent toutefois *« une certaine légitimité d'action dans le domaine pédagogique, ce qui est beaucoup moins le cas des anciens. Mais il s'agit plutôt d'une légitimité à conquérir, grâce au développement de nouvelles compétences relationnelles et organisationnelles, que d'une légitimité qui serait inhérente au statut » (p. 172).* En revanche, ils attendent de lui qu'il impulse des projets, soude des équipes et construise une cohérence normative à l'intérieur de l'établissement.
- Ils prennent une distance certaine vis-à-vis des syndicats : *« Leurs préférences vont à des actions plus circonstanciées, plus attentives aux situations réelles. S'ils perdent en vision globale des rapports complexes entre école et société, ils gagnent aussi, comme praticiens, en compréhension des enjeux immédiats et des remédiations à mettre en œuvre ici et maintenant. (...) Loin de vider de son sens la mission d'accueil de l'école, ils lui donnent au contraire une réalité que les discours généraux sur l'égalité des êtres ne suffisent pas toujours à susciter » (p. 260 – 261).* En fait, ils *« procèdent à l'envers de leurs aînés. Ils partent moins, en effet, d'une idée préétablie de ce que doit être l'école pour tenter d'y articuler leur propre activité et celle de leurs collègues, mais davantage de ce qu'ils trouvent dans les collègues d'affectation et qu'ils tentent d'améliorer dans un sens qui leur paraît plus conforme au respect des personnes » (p. 223).* Les auteurs proposent le terme d'éthique du *« respect mutuel » (p. 240).*

### 3.4 - SYNTHÈSE : UNE IMAGE BROUILLÉE DE L'ÉVOLUTION DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT DU SECONDAIRE

Force est de constater que les résultats s'avèrent beaucoup moins convergents que dans le primaire et si nous résumions (de façon un peu trop radicale certes) les trois conclusions, nous dirions que :

- Barrère défend que le travail collectif existe peu, sinon de manière ponctuelle car il reste tributaire des affinités et du volontariat,
- Braxmeyer et Do montrent que non seulement le travail collectif et partenarial est relativement intense mais qu'il s'accompagne de retombées positives diverses,
- Rayou et Van Zanten décrivent un "rapport au métier" différent des nouveaux enseignants. S'ils semblent assez ouverts à des modalités collaboratives « de gré à gré », ils s'avèrent assez réticents vis-à-vis de travail collectif structuré.

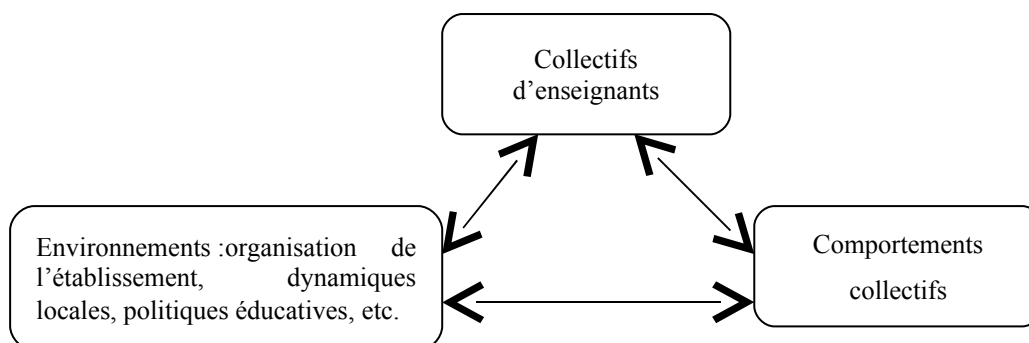
Nous pourrions rajouter la recherche de Kherroubi (2004) dans laquelle elle présente les « dispositifs hors classe » en collège en les envisageant comme des instruments potentiels permettant aux principaux d'impulser le travail en commun. Son enquête empirique relève « *l'échec relativement important de la dynamique des dispositifs hors classe* » (p. 26) même si l'engagement d'enseignants dans certains d'entre eux, notamment ceux qualifiés de « *dispositifs à objectifs de suivi éducatif* » peut leur permettre « *d'infléchir* » leur mode de travail, principalement au niveau de la relation pédagogique.

Bien sûr, il n'est pas question d'opposer ni de hiérarchiser des résultats qui, d'une part s'appuient sur des méthodologies différentes et qui, d'autre part, poursuivaient des objectifs eux aussi différents qui nous ont contraints à ne rendre compte que d'une manière partielle de leurs résultats, en fonction de leur adéquation à la thématique de l'évolution du travail de l'enseignant du secondaire. La différence dans le repérage des pratiques collectives entre le primaire et le secondaire peut, à notre avis, s'expliquer en partie par les oppositions « primaire / secondaire » précisées dans le chapitre précédent et nous retiendrons simplement que cette évolution existe aussi dans le secondaire mais que son image apparaît quelque peu brouillée. Le travail des enseignants du secondaire ne reste pas enkysté dans ses anciennes modalités, qu'une dimension sociale voit le jour, timidement certes, de façon très diversifiées selon les contextes (ZEP, collège / lycée, etc.) ou selon les générations d'enseignants. La meilleure preuve est qu'elle est interrogée systématiquement dans les trois recherches retenues.

## 4 - EXPLORATIONS THÉORIQUES DE LA DIMENSION COLLECTIVE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Après avoir repérée, tant dans le primaire que dans le secondaire français, l'émergence (certes diversifiée) d'une dimension collective du travail enseignant, ce paragraphe va s'attacher à explorer cette dimension au travers de la fréquentation de recherches consacrées aux pratiques collectives, de manière à définir précisément cet « acteur collectif » dont les figures semblent multiples et à parvenir à stabiliser une définition du « collectif d'enseignants ». Cette démarche a fait l'objet d'un article

(RBAP1) qui figure dans le recueil et qui est prolongé par une illustration empirique de ce cadre d'analyse. Nous reprendrons simplement la transposition du modèle général des pratiques à celui des pratiques collectives pour obtenir :



puis le tableau permettant de repérer les éléments à mobiliser pour l'étude des collectifs d'enseignants (en les caractérisant chaque fois) :

Prescriptions (« groupe de travail ») :	<b>COLLECTIFS D'ENSEIGNANTS</b> (« collectif de travail » : autonomie, engagement des membres)	
- nationales (textes officiels) <i>(formalisées)</i>	La production de règles endogènes : milieu professionnel, ordre négocié <i>(partiellement implicite)</i>	
- locales (coordination de l'action collective) <i>(en partie formalisées)</i>	Les modalités de construction d'un accord <i>(explicitables)</i>	Les « arrières-plans » : culture organisationnelle, genre professionnel, ethos, culture et identité d'école <i>(implicites)</i>
	Les pratiques de collaboration <i>(explicitables)</i>	Les stratégies des acteurs <i>(partiellement implicites)</i>

## 5 - COLLECTIFS ENSEIGNANTS ET SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

Le développement du travail collectif devrait conséquemment affecter les processus de socialisation professionnelle entendue comme « mise en conformité progressive des conduites individuelles par les systèmes sociaux et culturels » (Baubion-Broye, Dupuy et Hajjar, 2004, p.359). Deux remarques liminaires s'imposent :

- a) Dans le cadre de ce texte, nous centrerons nos préoccupations sur le « système professionnel » en acceptant les limites, pointées par ces auteurs, d'évacuer « l'implication simultanée des acteurs dans des champs de socialisation extérieurs à la vie de travail » (p. 383)<sup>122</sup>.

<sup>122</sup> Ce point de vue est également partagé par Gohier et al. (2001) qui défendent « une conception de l'identité professionnelle qui ne saurait être réduite à une identité socialement partagée avec les membres d'un groupe exerçant une occupation, soit-elle ou non professionnelle » (p. 4) ou par Martucelli (2002) : « L'identité est l'articulation d'une histoire personnelle et d'une tradition sociale et culturelle, l'une et l'autre ne cessant de s'épaissir tout au long de notre existence » (p. 354). Elle « n'émerge que d'un travail constant de mise à distance et d'implication successives, en fonction des divers cadrer de signification dans lesquels l'individu est placé » (p. 355°).

- b) Nous avons choisi de « séparer » l'étude de la socialisation professionnelle de celle de la « structuration » du « collectif d'enseignants » alors que les liens sont nombreux (nous aurons l'occasion de le rappeler dans ce paragraphe) et qu'elle pourrait apparaître, en une sorte de dimension transversale, dans toutes les « cases » de notre tableau. La raison, que nous précisons dans la synthèse, tient à ce que nous avons voulu sinon injecter, tout au moins réaffirmer, le volet cognitif de la socialisation professionnelle.

## 5.1 - L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Sainsolieu (1987) envisage l'entreprise comme productrice non seulement de biens mais aussi d'institution et de changement individuel et social (appropriation, construction de déconstruction de ses normes et de ses valeurs). La socialisation se construit donc de manière différenciée au travers, en particulier, des stratégies des acteurs. Tout en soulignant le socle identitaire que constitue les communautés professionnelles de métiers, l'auteur précise que chaque nouvel entrant va apprendre à transformer ses connaissances et ses pratiques pour qu'elles soient adaptées et reconnues localement. Dubar (1991) précise la notion d'identité sociale qui, pour lui constitue l'aboutissement du processus de la socialisation : « *L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (p. 113). Pour lui, l'identité est la résultante d'une transaction entre deux processus hétérogènes renvoyant aux constructions de « *l'identité pour autrui* » et « *l'identité pour soi* » (p. 114) :

- « *l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu. Il ne peut s'analyser en dehors des systèmes d'action dans lequel l'individu est impliqué et résulte de rapports de force entre tous les acteurs concernés et de la légitimité – toujours contingente – des catégories utilisées* ». (p. 115)
- « *l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. Elle ne peut s'analyser en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des identités pour soi* ». (p. 116)

Cette « *négociation identitaire* » s'appuie sur un processus commun, le « *recours à des schémas de typification* ». Il définit des « *formes élémentaires de l'identité professionnelle* » : « *Ces formes identitaires peuvent s'interpréter à partir des modes d'articulation entre transaction objective et transaction subjective, comme des résultats de compromis « intérieurs » entre identité héritée et identité visée mais aussi de négociations « extérieures » entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi* ». (p. 259).

Dans leur prolongement, Peyronie (2000) précise que l'identité professionnelle des instituteurs se construit « *au cœur même de la formation* », « *en amont de la formation professionnelle, dans les trajectoires sociales et culturelles* », « *en aval de la formation, travaillée par les conditions d'exercice du métier, qui induisent des recompositions identitaires. La socialisation professionnelle par les pairs,*

*lors de l'entrée dans la carrière, est probablement décisive. Les interactions avec les élèves et leurs familles, dans la diversité de leurs statuts sociaux, constituent une instance permanente de réarrangement identitaire »* (p. 142) et il rajoute *« les effets des interactions sociales induites par les caractéristiques du lieu d'insertion professionnelle (ou des lieux d'insertion successifs) »* (Peyronie, 2001, p. 10) ce qui englobe sans doute les interactions entre enseignants dans le cadre professionnel.

## 5.2 - LES SEGMENTS PROFESSIONNELS

Strauss (1992) défend une conception des professions sous la forme d'une *« agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire »* (p. 69). Il précise ce qu'est un segment : *« Les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts, sont multiples, et ne se réduisent pas à être une simple différenciation ou variation. Ils tendent à être structurés et partagés ; des coalitions se développent et prospèrent - en s'opposant à d'autres. Nous utiliserons le terme « segment » pour désigner ces groupements qui émergent à l'intérieur d'une profession »* (p. 68). L'auteur introduit la notion de confraternité : *« De la position occupée dans la profession dépend en dernière analyse la liste de ceux qui sont considérés comme des collègues »* (p. 77) et, par conséquent, *« Ce qui lie quelqu'un plus étroitement à un membre de sa profession peut l'éloigner d'autres membres de celle-ci : quand le groupe auquel il appartient développe une mission particulière, il risque de ne plus en partager une autre avec les autres membres de sa profession. »* (p. 77). Cette notion de confraternité est indissociable de celle de segments : *« L'identité professionnelle partagée avec les confrères ne se réduit pas cependant aux caractéristiques souhaitées chez leurs pairs. Plus fondamentalement les confrères partagent une conception des fins poursuivies dans le travail, et des attitudes et des problèmes centrés sur celui-ci. L'existence de ce que nous avons appelé segments limite et structure ainsi la confraternité »* (p. 78). Nous pouvons ainsi prolonger la définition du segment. *« La notion de segments renvoie à des identités organisées (...) (Ils) impliquent aussi le partage d'identités qui se révèlent dans les cercles de confraternité. »* (p. 82). Ils correspondent à une configuration sociale dynamique : *« Les segments ne sont pas des parties absolument stables, définies pour l'éternité, du corps professionnel. Ils sont soumis plus ou moins continuellement à des changements. »* (p. 82). Ils sont porteurs de stratégies identitaires potentiellement génératrices de conflits et d'oppositions : *« Dans tous les cas, les segments doivent s'engager de temps à autre dans des tactiques pour diffuser leurs propres images auprès du public »* (p. 86).

En résumé, les segments professionnels : *« ont des missions. Ils tendent aussi à développer un sens de la confraternité avec les collègues, des phénomènes de domination, des formes d'organisation et des tactiques pour renforcer leur position. »* (p. 83).

### 5.3 - LES NORMES PROFESSIONNELLES

Van Zanten (2001) définit la socialisation professionnelle comme « *l'intériorisation problématique – comprenant des résistances, des adaptations et des recompositions identitaires – non seulement d'un ensemble de techniques, mais aussi de valeurs, de représentations et de modes de solidarité à l'exercice d'une expertise dans un cadre organisationnel* ». Elle l'étudie en particulier au travers de la construction de « *normes professionnelles* ». Cette construction se met en oeuvre en premier lieu « *dans la classe* » et « *ne se réduit pas à l'acquisition d'un ensemble de tactiques, mais oriente les activités et les représentations* » (p. 209 – 210) mais, surtout, ne relève pas que d'un processus solitaire. L'adaptation contextuelle dans les collèges difficiles « *est aussi un phénomène collectif par rapport auquel les collègues jouent un rôle essentiel. Cette influence des collègues s'exerce néanmoins de façon peu ordonnée, voire implicite* » (p. 241). Elle défend que, dans ce cadre, les « *régulations normatives* » sont moins importantes que les « *régulations autonomes* ». Elle précise : « *L'influence des collègues, auxquels les enseignants déclarent se référer en priorité pour adapter ou changer leurs pratiques, s'exerce de façon plus diffuse, à travers des processus d'imitation et de soutien mutuel, ainsi que d'échanges professionnels informels à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement* ». (p. 242). Parmi ces échanges, elle relève « *la transmission informelle de façons de faire des « anciens » aux « nouveaux » notamment en matière de maintien de l'ordre* » (p. 245) ce qui n'exclut pas que ces deux catégories d'acteurs aient « *une conception différente des modes de résolution des problèmes* » (p. 253).

Pour cet auteur, « *L'adaptation contextuelle, que l'on doit concevoir comme une socialisation secondaire jouant un rôle essentiel dans la constitution des identités professionnelles, n'est pas seulement individuelle. Elle relève d'une construction collective dans laquelle les relations avec les collègues jouent un rôle majeur* » (p. 264).

### 5.4 - « SENSE-MAKING » ET CONDUITES PRO-ACTIVES

La socialisation professionnelle des « nouveaux » peut être complétées par deux approches :

- Louis (1980) cible les processus de construction des significations des sujets lors de leur insertion professionnelle, à partir notamment de la notion de « surprise » qui caractérise cette situation. Cette surprise résulte de l'écart (inévitabile) entre les anticipations individuelles et ce qui est vécu en situation professionnelle. Le « *sense making* » est un processus d'attribution de sens à cette surprise (selon une explicitation a posteriori).
- Morisson (1993 a et b) s'intéresse aux initiatives des sujets à leur arrivée dans une nouvelle organisation et principalement à leur recherche d'information, selon deux modalités, par « *inquiring* » (par questionnement explicite direct) ou par « *monitoring* » (par observation des pairs). Il propose trois facteurs de socialisation en relation avec le type d'informations recherchées : la « *maîtrise de la tâche* » (pour effectuer plus efficacement son travail), la « *clarification du rôle* » (pour mieux cerner les attentes des pairs et de l'organisation à son

endroit) et « *l'acculturation* » (ou « *intégration sociale* ») pour s'adapter à l'organisation et être accepté par les pairs.

## 5.5 - DE L'ÉTUDE DE LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

Revenons tout d'abord sur la question de l'identité professionnelle. Dans le cas de l'enseignant, l'identité professionnelle s'avère peu stabilisée au niveau du cadre institutionnel, nous l'avons vu au cours de la « confrontation » entre Dubet et Rochex. Tardif et Lessard (1999) prolongent cette idée et qualifient l'enseignant de « *sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages* » (p. 131). Pour eux, s'il convient de parler d'identité professionnelle composite, c'est précisément parce que le travail est lui-même composite et la diversité des tâches à assumer (qui vont requérir des postures, attitudes, habiletés ou connaissances différentes) va « déstabiliser » cette identité.

Nous pouvons donc relier l'identité professionnelle au local, de par l'affaiblissement de l'institution école qui l'investit d'une « autonomie » contrainte et qui se traduit par la construction des normes et de « positionnements sociaux » vis-à-vis des partenaires, tant à l'intérieur de l'établissement et nous retrouvons les « collectifs enseignants » (en les rapprochant de la notion de segments empruntée à Strauss) qu'à l'extérieur de l'établissement (les différentes catégories d'acteurs sociaux signalées par Peyronie). Nous pouvons également la relier aux transformations du métier et notamment à la diversification des tâches dont fait partie le développement des tâches collectives.

Cela nous autorise à envisager quatre niveaux d'identités professionnelles, bien évidemment interdépendants :

- **le niveau du métier**, marqué par ses transformations, mais qui, si nous suivons Peyronie (1998) « *fait survivre des valeurs collectives construites dans l'histoire* » dans ce qu'il nomme « *la pérennité d'une culture de métier* » (p. 199). Il rejoint « *l'identité de métier* » (Osty, 2003) même si cette dernière « *résulte d'une expérience de subjectivation permise par l'activité au travail* » (p. 159), c'est-à-dire davantage en référence à la situation de travail qu'à l'histoire professionnelle. Le « *genre professionnel* », défini par Clot, pourrait synthétiser ces deux approches puisqu'il relie l'histoire du métier et l'exercice professionnel en situation. Rajoutons les transactions entre le métier tel qu'il est perçu socialement et le métier tel qu'il est perçu par les enseignants qui peuvent sous-tendre des stratégies corporatistes,
- **le niveau du local**, celui de l'établissement ou de l'école, nettement renforcé nous l'avons vu, qui est contraint de se substituer (dans une certaine mesure) à la défaillance du niveau institutionnel, et qui va concerner « l'identité de l'école ». Il semblerait pertinent de partir de sa dimension « induite » pour, après avoir exploré sa dimension « produite », les deux puissent être articulées car, prises séparément, elles perdent beaucoup d'intérêt. Cette identité pourrait sans doute être déclinée entre une forme de l'identité pour autrui (renvoyant aux stratégies de l'établissement pour se « donner à voir » à l'administration, aux « concurrents », aux élus, au

quartier mais surtout aux parents et aux élèves) et une forme d'identité pour soi, en relation avec la précédente mais « mise à distance » pour préserver un écart entre ce que l'établissement veut « donner à voir » et ce qu'il veut « garder pour lui » (un « quant-à-lui » relevant du secret, pas de l'omerta ni du tabou) et qui peut contribuer à sa cohésion,

- **le niveau du collectif d'enseignants**, qui va élaborer et transmettre des normes professionnelles (même si certaines relèvent du niveau de l'établissement et retrouvent l'identité de l'école), qui va se positionner au sein de l'établissement, principalement par rapport à d'autres « segments professionnels », et qui pourrait, là aussi, se décliner en identité pour soi (construction et diffusion de normes au sein du collectif) et identité pour autrui (diffusion de normes et stratégies de positionnement au sein de l'établissement, voire à l'extérieur),
- **le niveau individuel, celui de l'enseignant**. Il concerne à la fois « l'appropriation » de ces différents niveaux d'identités « collectives » qui, certes au travers de « transformations individuelles » va relever d'une logique de la « mise en conformité » et des stratégies de positionnement s'appuyant sur une dynamique de différenciation et visant à rapprocher l'identité perçue par autrui de l'identité perçue par le sujet.

Ces différents niveaux de socialisation vont générer autant de négociations identitaires déjà présentes dans chacun des niveaux au travers des « écarts » entre « identité attribuée » (par autrui) et « identité incorporée » (par soi). Même si nous nous intéresserons prioritairement à l'identité professionnelle construite au niveau du collectif (qui constituerait, nous l'avons dit, une sorte de « transversalité » par rapport à l'ensemble des composantes servant à définir le « collectif d'enseignants »), il conviendra de prendre en compte les autres niveaux, l'individuel bien sûr (qui peut se répercuter par exemple sur les stratégies), le niveau de l'établissement (tant au niveau interne – direction, autres segments professionnels – qu'au niveau externe – l'identité de l'école -) et le niveau du métier (qui retrouve pour partie la notion de genre professionnel).

Le second grand volet de l'étude de la socialisation professionnelle semble être constitué par les nouveaux enseignants (en sachant qu'ils peuvent être nouveaux dans le métier – débutants, stagiaires – ou dans l'établissement, à la suite d'une mutation). Ainsi, en dehors de leur « rapport au métier » dans ses différences avec les anciens (Rayou et Van Zanten, 2004), pourront être étudiés les modalités de transmission des normes professionnelles (par les anciens), le « sense making » face aux surprises professionnelles et les modalités d'accès aux informations (ainsi que la teneur de ces informations), modalités qui constituent une sorte de volet complémentaire à la transmission, mais à l'initiative des nouveaux cette fois. Nous pouvons également supposer que les « surprises » auront une influence non négligeable sur la quête d'informations, ce qui rend cohérente l'approche de la socialisation des « nouveaux » enseignants.



## 6 – POINTS D'AMARRAGE : LES ÉVOLUTIONS DU TRAVAIL ENSEIGNANT COMME UN DES FONDEMENTS DU CHOIX D'UNE APPROCHE SOCIO-COGNITIVE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Ce chapitre s'est attaché à analyser les évolutions du travail enseignant en ciblant plus précisément la dimension sur laquelle elles se sont focalisées, sa dimension sociale. Cette transformation ne peut se comprendre qu'au travers d'une analyse socio-historique du contexte de ce travail qui a permis de préciser, au travers des politiques éducatives, des formes de régulation, des dynamiques locales ou institutionnelles, l'émergence du local et l'intérêt de focaliser nos recherches sur le « niveau établissement », entendu (pour l'instant) comme « espace de pratiques ».

En convoquant différentes recherches, il a « attesté » de la réalité empirique de cette dimension sociale, tant dans le primaire que dans le secondaire<sup>123</sup> et ce, malgré une « intensité » apparemment contrastée. Il a ensuite permis de mettre en évidence ses deux composantes principales, le « travail conjoint » (pour reprendre l'expression de Mérini) qui de manière formelle ou informelle mobilise un niveau interindividuel et le « travail collectif ». Cette seconde composante posait le problème de la théorisation de cet acteur collectif que l'approche socio-cognitive nous invite à considérer comme non réductible à l'agrégation de ses composantes individuelles. Une recension des travaux sur ce thème a débouché sur la stabilisation de la notion de « **collectif d'enseignants** ». **Il est caractérisé par sa marge d'autonomie (vis-à-vis des différentes formes de prescription prescriptions) qui va lui permettre de produire des règles endogènes (en particulier de fonctionnement), production rendue possible à la fois par des « arrières plans » partagés et par la construction d'un accord en son sein. L'engagement de ses membres se traduira par des pratiques de collaboration qui n'excluront pas la mise en œuvre de stratégies individuelles.**

L'émergence de ce collectif d'enseignants (en lien avec les différentes dynamiques contributives aux transformations du travail) nous a permis de réinterroger la thématique de **la socialisation professionnelle des enseignants** et, à partir d'une nouvelle recension de travaux, de distinguer **quatre niveaux d'élaboration d'identités professionnelles, l'identité du métier, de l'école, du collectif et de l'enseignant**. La socialisation n'est pas qu'élaboration, elle est aussi transmission en particulier, comme nous avons pu le voir, des « anciens » aux « nouveaux » enseignants. Cela nous conduit à défendre que, au moins pour partie d'entre eux, les processus de socialisation professionnelle peuvent être considérés comme des processus d'apprentissages professionnels. Ainsi, en appréhendant ces processus (tant individuels que collectifs, nous venons de le voir) au travers des pratiques enseignantes, nous défendons l'idée qu'au travers de son exercice professionnel l'enseignant va apprendre à « être à son métier ». Autant nous considérons qu'un « apprendre à être » est difficilement conceptualisable, autant cet « être professionnel », au cours des différentes recensions qui jalonnent ce

---

<sup>123</sup> Rajoutons le cas particulier des établissements de l'enseignement agricole avec la recherche de Dauvisis et al. (2004, 2005) qui montre que les « coutumes didactiques » (liées à la discipline d'enseignant) constituent un organisateur des pratiques d'évaluation mais surtout que des modalités d'appropriation semblent émerger au niveau de l'établissement et fournissent une contribution complémentaire à l'analyse des variations de ces pratiques.

mémoire, est apparu comme « éduicable » et permet d'envisager la construction de savoirs professionnels « spécifiques » à la socialisation (qui n'en épuiseront certainement pas toute la complexité, nous l'admettons bien volontiers) et pour partie différents des savoirs professionnels requis pour « faire » son métier. A la différence de Peyronie qui récuse l'enracinement des « manières d'être au métier » dans le cognitif (compétences et savoir-faire<sup>124</sup>) et, fidèle à une certaine tradition sociologique, semble isoler par conséquent la sphère sociale (site de la socialisation) de la sphère cognitive (site des savoirs et compétences), nous défendons la vision d'une cognition sociale que nous développerons dans le chapitre suivant. Ainsi, d'une part l'approche socio-cognitive des pratiques que nous avons privilégiée et, d'autre part, le développement de la dimension sociale du travail enseignant, nous invitent à explorer de manière plus approfondie comment, au travers de ses pratiques professionnelles (individuelles, inter-individuelles et collectives) l'enseignant va apprendre non seulement à « faire » son métier mais aussi à « être » à son métier. Par conséquent, nos travaux vont s'orienter vers l'étude du développement professionnel de l'enseignant en milieu « ordinaire », c'est-à-dire au travers de ses pratiques « au quotidien ». Le chapitre suivant y sera consacré. En revanche, la chronologie de l'écriture nous a contraint à l'anticiper quelque peu dès le chapitre précédent, ce qui nous permet de dire que **le présent chapitre a constitué une sorte de transition entre un établissement scolaire envisagé comme un « espace de pratiques » et un établissement scolaire envisagé comme un « espace socio-cognitif »**. Rappelons que de cet « établissement développant » (qui correspond à un cadrage général et à long terme de nos perspectives de recherches, nous y reviendrons dans le dernier chapitre) nous n'étudions pour l'instant « que » le développement professionnel de l'enseignant (DPE) qu'il s'agit à présent de modéliser.

## CHAPITRE 6

# APPROCHE SOCIO-COGNITIVE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT

L'analyse du travail enseignant, en mettant en évidence le développement récent de sa dimension sociale, nous a invité à orienter notre approche des pratiques enseignantes en fonction précisément de cette dimension. Parmi les diverses conséquences de cette évolution, nous retiendrons particulièrement celle en lien avec ce que nous pourrions appeler la construction de l'expérience professionnelle de l'enseignant (déclinée en savoir faire son métier et savoir être à son métier), c'est-à-dire les modes d'apprentissages de l'enseignant en situation de travail. Nous retrouvons ici à la fois la sphère cognitive et la sphère sociale des pratiques enseignantes ce qui justifie (au niveaux des enjeux sociaux) choix d'une approche socio-cognitive du DPE au travers des pratiques enseignantes. Rappelons que les premiers fondements du choix de l'approche socio-cognitive concernent des enjeux scientifiques, relatifs à la pertinence des approches sociales de l'apprentissage.

---

<sup>124</sup> Peyronie (1998), p. 29.

Ce chapitre examinera tout d'abord l'expression qui sert de titre à ce mémoire : « Apprendre en travaillant » pour, dans le prolongement du chapitre précédent, introduire le champ du DPE. Une rapide recension de travaux consacrés au DPE nous permettra de préciser nos choix en la matière avant d'amorcer une modélisation qui abordera successivement la question des savoirs professionnels en jeu, des dimensions socio-cognitives des processus qui le composent (en instruisant théoriquement de manière privilégiée celui de construction) pour aboutir à la stabilisation d'une définition qui mobilisera, au-delà des composantes évoquées, la notion de « potentiel énergétique » du DPE, c'est-à-dire de l'ensemble des dynamiques qui sus-tendent ce développement.

## 1 - TRAVAIL ENSEIGNANT ET APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS

### 1.1 - UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DES MÉTIERS

Osty (2003) analyse selon trois registres différents, ce qu'elle repère comme le « *désir de métier* » en mobilisant, dans le cadre d'entreprises, « *une démarche compréhensive* », « *privilégiant le niveau micro-social* » et « *partant du sentiment subjectif d'individus affirmant détenir un métier* » (p. 20 - 21) :

- a) le registre du savoir, « *un référentiel de pratiques et de connaissances, dont l'efficacité sert de mesure en situation* ». Pourtant, « *la constitution d'un savoir partagé ne vise pas seulement l'efficacité mais aussi une reconnaissance par rapport à d'autres types de savoirs et de pratiques* ». Dans ce cadre, « *l'expérience de travail deviendrait centrale dans les modes d'acquisition d'un savoir pratique* »,
- b) le registre de l'identité, « *le désir de métier révèle une identification à l'activité de travail* » mais il désigne aussi « *un collectif d'appartenance homogène sur le plan de ses valeurs, de ses normes de comportement et de ses croyances* ». La construction de l'identité au travail (dont les indices seraient « *la valorisation du travail bien fait, le désir de progression dans l'échelle de compétences, l'entraide au travail* ») s'appuierait sur une double dynamique : « *l'expérience subjective au travail assise sur un espace d'autonomie productive* » et les « *modes d'intégration dans l'entreprises* »,
- c) le registre des règles : « *il ne peut y avoir de métier sans règles internes, définissant les modes de circulation du savoir et les principes d'organisation de la communauté du métier, mais aussi des règles permettant de statuer sur la place de métier sur l'échiquier social* ». Or, « *cette activité de régulation, longtemps rapportée à la scène des relations professionnelles au sommet, se déplacerait aujourd'hui au niveau opérationnel des relations entre hiérarchie de proximité et acteurs de la production* ».

En nous appuyant sur les deux premiers niveaux d'analyse (le troisième insistant davantage sur l'importance du niveau local et du fonctionnement du collectif que nous avons déjà abordé) et avec les

nuances que requiert le rapprochement entre une analyse du métier en entreprise et du métier d'enseignant, nous allons explorer la fonction formatrice du travail enseignant.

## 1.2 - SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ET SAVOIRS PROFESSIONNELS

Commençons par le registre de l'identité professionnelle qui prolonge le paragraphe précédent. A la suite de ses enquêtes, l'auteur définit la socialisation *« vue sous l'angle des modes d'intégration à une communauté de métier mais aussi celui par lequel s'exerce une construction spécifique du sujet dans les interactions quotidiennes de travail »* (p. 205).

La construction identitaire résulte *« d'une expérience de subjectivation permise par l'activité de travail »*, requérant *« la maîtrise d'une zone d'autonomie »* (p. 159 – 160). Si elle souligne les *« stratégies identitaires des salariés »* pour accéder à une *« reconnaissance de soi »*, elle rajoute que *« l'expérience de travail ne se déroule pas dans un vide social en interne »* et que *« le mode coopératif intervient de manière plus centrale pour établir des liens d'échanges entre professionnels et stabiliser un référentiel commun »*. De plus *« la construction d'un collectif de pairs représente l'enjeu majeur de la dimension collective de l'identité »* (par solidarité et échanges professionnels) et *« le processus d'identification supplante alors le processus de différenciation »*.

En revanche et même si *« le processus de construction identitaire ne peut faire l'impasse sur l'univers institutionnel dans lequel évoluent localement ces micro collectifs de travail (...) il n'en reste pas moins vrai que le niveau local ne suffit pas à conférer un mode de reconnaissance suffisant »* car *« l'espace le plus visible de la reconnaissance institutionnelle se manifeste au travers des règles de gestion des hommes édictées par le niveau central de l'institution »*. Commençons par discuter ce dernier point en le rapportant au système éducatif pour lequel, à la suite de Dubet en particulier, nous avons parlé de *« déclin de l'institution »*. L'analyse d'Osty rappelle toutefois que l'institution, y compris dans l'Education nationale, *« tient »* les dotations en personnel et si au niveau de l'école primaire la marge de manœuvre dans ce domaine est assez limitée, il n'en est pas de même dans les établissements du secondaire et dans les négociations entre direction et autorités administratives, *« l'image »* de l'établissement est fortement mobilisée.

Ce registre *« identité »*, rapporté au métier enseignant, caractérisé d'ailleurs par une marge d'autonomie tant au niveau individuel (historiquement) qu'au niveau collectif (c'est plus récent nous l'avons vu), nous apprend deux choses :

- si les identités professionnelles individuelles sont importantes, les identités professionnelles collectives, localement construites dans l'espace de travail, ne le sont pas moins,
- la construction de ces identités s'effectuent prioritairement au travers de l'exercice professionnel au quotidien et par là même une *« entrée »* par les pratiques enseignante s'avère légitime.

Nous avons pu voir que la socialisation professionnelle relevait de différentes formes d'apprentissages que nous qualifierons de professionnels. Ces apprentissages se construisent et se capitalisent tant au

niveau individuel qu'au niveau collectif, ils se diffusent au niveau interindividuel mais aussi à l'intérieur et à l'extérieur des collectifs et leur lien avec les pratiques enseignantes (tant individuelles que collectives) apparaît d'autant mieux que l'actualisation des pratiques est indissociable du processus de mobilisation des savoirs.

### 1.3 - D'AUTRES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Nous avons pu voir (et défendre) que la socialisation professionnelle mettait en jeu des savoirs professionnels. Retrouvons le premier registre d'analyse d'Osty pour envisager d'autres catégories de savoirs professionnels.

Suivons l'auteur quand elle indique que « *L'activité de travail met en jeu des formes de savoirs visant l'efficacité et se distinguant des simples connaissances techniques. (...) Ils ne se réduisent pas à l'application de procédures et représentent ce surplus de savoir mobilisé et produit par le travail. L'habileté est la trace de l'écart entre les exigences du poste et le savoir-faire incorporé dans les comportements en situation* » (p. 57 – 58). Elle convoque la notion de métis pour rendre compte de « *l'intelligence produite par le travail* » (p. 59).

Si « *toutes les activités de travail produisent sous des formes diverses des savoirs pratiques* », la contribution du collectif de pairs est à souligner : « *Ancrés dans les situations de travail, les savoirs pratiques contemporains se caractérisent par ailleurs par une compétence relationnelle, conditionnant les modes de coopération au travail. L'ajustement des savoirs individuels devient de nos jours une condition de l'efficacité collective (et invite à) intégrer le collectif de travail comme un espace d'apprentissage au même titre que les autres dispositifs de formation* » (p. 60). Osty va introduire la notion de compétence, « *tant les situations de travail ont désormais marquées par la présence d'aléas* » ce qui a rendu caduque celle de qualification : « *La compétence ne se réduit pas à une accumulation de pratiques opératoires, elle est sans cesse mise à l'épreuve dans la résolution d'évènements fortuits. Elle ne peut être appréhendée que comme un processus permanent de construction d'un savoir, conjuguant des connaissances techniques à des savoirs expérientiels accumulés. La notion de compétence apparaît alors rivée à celle d'action et ne peut se saisir indépendamment d'elle* ». Par ailleurs, elle relève d'une « *construction sociale* » : « *Les relations de travail constituent alors la scène privilégiées où se transmettent des savoir-faire, s'échangent des pratiques et s'apprécie la pertinence des savoirs acquis* ». « *Dans cette perspective, l'engagement de l'individu ne se limite pas à un pur échange de ficelles ou de solutions, mais fait de l'interaction un espace de subjectivation privilégié, où le versant affectif se mêle au cognitif jusqu'à former un lien social, orienté par la construction d'une compétence collective d'ajustement* » (p. 90).

Sans revenir pour l'instant sur l'appellation de compétences, nous retiendrons de cette analyse :

- la mise en jeu de savoirs différents de ceux relatifs à la socialisation professionnelle et visant à être efficace au travail. Dans le cadre de l'enseignant, cela pourrait correspondre à des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches qui lui sont confiées,

- la double composante des savoirs (qualifiés de pratiques) comportant une sphère technique, rationnelle et explicitable et une sphère « supplémentaire » contextualisée et implicite, l'habileté,
- le caractère social des processus d'apprentissages (intégrant d'ailleurs une dimension affective) qui se traduit au niveau individuel par le rôle des pairs, au niveau interindividuel au travers des ajustements, mais qui se traduit aussi au niveau du collectif (et de compétences collectives sur lesquelles nous reviendrons au paragraphe suivant),
- le fait d'envisager l'espace de travail comme un espace de formation.

#### 1.4 - COMPÉTENCES COLLECTIVES ET SAVOIRS PROFESSIONNELS

La recherche de Wittorski (1997) porte sur « *la production des compétences collectives* »<sup>125</sup> et il mobilise pour ce faire la notion « *d'opérateur collectif* » définie comme « *une structure collective capable de produire son organisation propre* » (p. 137). Il correspond à la fois à « *une structure de formation et une structure de travail* ». « *En effet, il réalise un travail d'élaboration de changements concernant les pratiques professionnelles habituelles en mobilisant une méthodologie de travail spécifique ou compétence collective (résolution de problème). Dans le même temps, cette élaboration est l'occasion de transformer les individus et le collectif : renforcement d'une identité collective, production de nouvelles capacités de l'ordre de la résolution de problèmes* » (p. 139).

A la suite il définit les compétences collectives comme de « *nouveaux schémas coopératifs de résolution de problèmes* ». Elles « *correspondent à l'élaboration de modes d'organisation particuliers des échanges interpersonnels qui ont trois principales fonctions : une fonction de redéfinition des règles d'échanges entre les acteurs dans les groupes, une fonction de production conjointe d'une identité de groupe et de sentiments ou affects identitaires et une fonction instrumentale de production de méthodologies permettant l'élaboration de changements au plan des pratiques de travail* » (p. 139).

De ses propositions nous ne retiendrons ni l'appellation « d'opérateur collectif » (nous conserverons celle de collectif d'enseignants) même si Wittorski réaffirme une autonomie de la structure sociale par rapport au niveau individuel ni celle de « compétences »<sup>126</sup>. Nous retiendrons toutefois des propositions de Wittorski :

- la réaffirmation de l'hypothèse d'une cognition collective pour partie autonome des cognitions individuelles (cognition d'ailleurs difficilement dissociable des affects),
- la distinction (réaffirmée là aussi) entre ce que nous avons appelé des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle et des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles,

---

<sup>125</sup> Dauvisi et Chassagne (2004) parlent de « facette collective de la compétence ».

<sup>126</sup> Voir RBAP3 à ce propos.

- parmi la seconde catégorie de ces savoirs, dans leur dimension collective, il différencie des savoirs en lien avec le fonctionnement du groupe (savoir travailler ensemble) et des savoirs en lien avec les tâches collectives.

## 1.5 – APPRENDRE EN TRAVAILLANT, VERS L'ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT

Ce paragraphe a tout d'abord montré que l'exercice professionnel permettait à l'enseignant d'apprendre. Bien sûr, il n'y a rien de très nouveau à envisager l'action, et donc par conséquent l'action professionnelle, comme un vecteur d'apprentissage. Par exemple, Piaget a montré que la construction des schèmes s'effectuait au travers du processus d'accommodation, dans et par l'action du sujet en situation. En revanche, dans le cadre des recherches portant au sens large sur l'enseignant, peu de travaux ont envisagé l'exercice professionnel « ordinaire » comme un vecteur de formation<sup>127</sup>. Nous verrons par la suite que les recherches sur la formation des enseignants s'intéressent plutôt aux dispositifs « traditionnels » de formation, de formation initiale et, à un niveau moindre, de formation continue. En ce qui nous concerne, nous étudierons le développement professionnel de l'enseignant (DPE) dans le cadre de son travail « au quotidien ».

Le deuxième apport de ce paragraphe, qui va se traduire dans une approche socio-cognitive du DPE, est l'ancrage social de ces apprentissages. Cet ancrage social s'explique surtout par les transformations du travail enseignant et par le développement de sa dimension collective. Il a pour conséquences tout d'abord la mise en œuvre de relations professionnelles interindividuelles plus intenses (dans la cour, dans la salle des professeurs, autour de la photocopieuse) permettant à l'enseignant d'apprendre « des » autres et d'apprendre « aux » autres, mais, surtout, l'émergence d'un « collectif d'enseignants », une organisation sociale pour partie autonome des enseignants qui la composent, qui va apprendre collectivement. L'enseignant apprenant ici « avec » les autres, l'on peut déduire que, comme dans le cas précédent, ces apprentissages puissent être mobilisés dans les pratiques d'enseignement « individuelles »

Nous venons de voir qu'il existait pour le moins deux catégories de savoirs professionnels, une au niveau individuel, une au niveau collectif (qui inclut en particulier le « savoir travailler ensemble »). Nous avons également vu qu'au niveau du contenu nous pouvions chaque fois, distinguer ceux relatifs à la construction de l'identité professionnelle et ceux relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles.

Enfin, ces apprentissages professionnels sont étudiés à partir des pratiques enseignantes ce qui invite à distinguer (brièvement pour l'instant) quatre processus différents :

- la construction des savoirs professionnels : par l'action l'enseignant, tant individuellement que collectivement, apprend,

---

<sup>127</sup> Citons tout de même ceux de Jean-Jacques Maurice (2004, 2005, à paraître) qui, au sein du GPE-CREFI, étudie les « habiletés » de l'enseignant (gestion du temps de la séance et de la tâche de l'élève) mobilisées « en situation » au sein des pratiques d'enseignement.

- la capitalisation des savoirs professionnels : au niveau individuel cela renvoie à la mémorisation mais au niveau du collectif d'enseignants, ce processus s'avère complexe, tant au niveau des modalités (qui en est le dépositaire et comment ?), que de l'objectivation de ces savoirs ou de leur « partage » avec de nouveaux membres,
- la diffusion des savoirs professionnels : à un niveau interindividuel d'échanges mais aussi à un niveau collectif, à la fois à l'interne (en relation avec l'organisation et le fonctionnement du groupe et en lien avec la capitalisation) et à l'externe (communication du collectif d'enseignants),
- la mobilisation des savoirs professionnels : il s'agit là du processus le plus important puisque les savoirs professionnels peuvent être considérés comme des organisateurs des pratiques.

## **2 - LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT : RECENSION ET CADRAGE**

Les transformations du travail enseignant nous ont conduit à envisager les pratiques professionnelles (les individuelles « traditionnelles » et les collectives « nouvelles ») dans leur contribution au DPE. Examinons les travaux ayant porté sur le DPE pour préciser les choix et les orientations qui sont les nôtres.



## 2.1 - BRÈVE RECENSION DE TRAVAUX SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT (DPE)

Partons de la définition<sup>128</sup> récente du développement professionnel de l'enseignant (DPE) que proposent Donnay et Charlier. Le DPE est un processus orienté (but, projet, progrès), situé (dans et hors de l'établissement scolaire), partiellement planifiable, dynamique et continu (ces auteurs retiennent une forme spiralaire), soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée (entre l'enseignant, l'établissement et l'institution d'appartenance). Ils en précisent quatre dimensions :

- les pratiques (d'enseignement) en constituent souvent le point de départ et d'arrivée,
- il a tendance à s'ancrer, voire parfois à se confondre, avec le développement personnel
- il se nourrit des interactions avec l'altérité (confrontation, débat, échanges, partage, etc.)
- il est lié à la construction et à la clarification de l'identité professionnelle.

Parmi les dimensions de ce processus, que nous nous autoriserons à qualifier de sociocognitif, nous retiendrons la centration sur les pratiques (qui fait écho à celle sur l'exercice professionnels), la dimension sociale (qui renvoie aux pratiques collectives même si elles semblent « ici » davantage au service d'un développement qui n'est envisagé qu'au niveau individuel) et le lien avec l'identité professionnelle (qui peut être mis en rapport avec les savoirs professionnels concernant la construction et la mise en œuvre de la socialisation professionnelle).

Il apparaît toutefois que cette définition est à visée « opératoire » et comme l'écrit Daele (2004, p. 10), ils « *se positionnent très nettement en faveur d'un projet bien précis de formation* ». Cette orientation, visant à déterminer les éléments favorisant le DPE, sont très fréquentes dans les travaux qui le concernent. C'est par exemple le cas de ceux de C. Day (1999) qui donne la définition suivante : « *Le développement professionnel se compose de toutes les expériences naturelles d'apprentissage ainsi que des activités conscientes et programmées destinées au bénéfice direct ou indirect de l'individu, du groupe ou de l'école, qui contribuent, par cet intermédiaire, à la qualité de l'éducation en classe. C'est le processus par lequel, seuls ou avec d'autres, les enseignants revoient, renouvellent et prolongent leur engagement en tant qu'agents de changement axés sur les fins morales de l'enseignement, et par lequel ils acquièrent et développent de façon critique la connaissance, les aptitudes et l'intelligence émotionnelle essentielles pour une bonne réflexion professionnelle, une bonne planification professionnelle et une bonne pratique professionnelle avec des enfants, des jeunes et des collègues au cours de chaque étape de leur vie d'enseignement* » (p. 4) puis propose un modèle présentant les facteurs favorisant un DPE de qualité. De la même manière, Guskey (2000) propose un modèle à cinq niveaux pour évaluer une formation professionnelle continue (avec un processus d'auto-évaluation par les enseignants et une éventuelle observation par les pairs à chaque niveau) :

- niveau 1 : réaction des participants,

---

<sup>128</sup> Cette définition (extraite d'un ouvrage en cours de publication) s'appuie sur la présentation qu'en fait un doctorant de leur équipe (Daele, A, 2004, p. 10-11))

- niveau 2 : ce que les participants ont appris en formation professionnelle continue,
- niveau 3 : soutien et changement organisationnels,
- niveau 4 : l'utilisation par les participants de nouvelles connaissances et aptitudes,
- niveau 5 : résultats des élèves.

Remarquons avec Day (2004) que la formation professionnelle continue n'y est pas envisagée « *comme un moyen plus approfondi de renforcer ou de modifier chez les enseignants les notions de professionnalisme, d'identités professionnelles et donc le sentiment d'être et de se comporter en classe comme des professionnels* » (p. 112).

Citons également la contribution de Gather Thurler (2004) qui après avoir dressé « *l'inventaire des modalités du développement professionnel qui sont à disposition des enseignants* » propose une analyse en « *quatre grands sous ensembles (...) auxquels les enseignants accèderont selon deux paramètres : premièrement leur disponibilité à s'aventurer vers des formations plus exigeantes ; et deuxièmement la volonté des autorités scolaires et politiques de diversifier et de reconnaître les alternatives possibles, en investissant les ressources nécessaires* » (p. 109) :

Si ces orientations praxéologiques semblent encore très présentes dans les recherches sur (ou plutôt « pour ») le DPE, il est nécessaire de rappeler brièvement l'évolution des cadres théoriques qui ont appréhendé cet objet.

En fait, nous dirons qu'il y a eu une double évolution l'une portant sur la définition de l'objet l'autre sur le cadre théorique de référence. En ce qui concerne la définition de l'objet, les travaux sur le DPE se sont au départ centrés sur les dispositifs de formation (tant initiale que continue) et ce n'est que dans une seconde étape qu'ils ont porté sur le développement en contexte ordinaire de travail. Citons le travail d'Huberman (1989) qui définit des phases dans la carrière enseignante (le modèle de Day les intègre). Ces phases ne sont pas toutes clairement présentes dans les carrières de tous les enseignants (elles varient en particulier en fonction du sexe) mais elles apparaissent suffisamment prégnantes pour les prendre en compte dans une perspective de développement.

- 1) la phase d'exploration qui combine l'aspect « survie » (la gestion du choc du nouveau et de l'inattendu) et l'aspect « découverte » (enthousiasme des débuts, expérimentation),
- 2) la phase de stabilisation, vécue positivement et laissant place à l'expression personnelle,
- 3) la phase de diversification qui peut correspondre à différentes formes de remise en cause du système ou à la mise en œuvre de stratégies personnelles (obtention de responsabilité administrative),
- 4) la phase de remise en question dont les symptômes peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de sa carrière (alimentée y compris par une insatisfaction générée par la phase de diversification),
- 5) la phase « sérénité et distance affective » marquée par le détachement progressif (moins énergétique, moins investi, plus détendu),

- 6) la phase « conservatisme et plaintes » : les enseignants se montrent râleurs » et sinon hostiles tout au moins fort prudents face au changement

Là encore, les cadres théoriques ont évolué. Ainsi, les recherches sur le DPE furent d'abord fortement influencées par la théorie du « praticien réflexif » (Schön, 1994) et les modèles proposés étaient strictement individuels, centrés sur un enseignant « loup solitaire » (« *lone-wolf* » selon l'expression d'Huberman). Dans cette perspective, les travaux de Korthagen (1993) auprès de jeunes enseignants, mettent au jour des processus d'autoréflexion et d'autorégulation des apprentissages. Dans le milieu des années 1990, les modèles du DPE s'élargissent en intégrant une dimension collaborative (et collective) à la dimension réflexive (et individuelle). Cette dimension sociale est repérable par exemple dans la proposition théorique d'Engestrom (1994) qui récuse l'enseignant « penseur individuel » pour l'envisager comme un acteur collaborant au sein d'une communauté professionnelle. Dans une approche socioculturelle, il défend que l'activité du sujet est à étudier en prenant en compte la communauté des acteurs ainsi que ses modalités de structuration (ses règles) et d'organisation (la division du travail). La proposition d'Huberman (1995), s'appuyant sur une approche cognitive privilégiant la réflexivité, propose un modèle de DPE en réseau, dit « *Open collective cycle* ». Ce cycle adopte, sans ordre préétabli, plusieurs étapes (expérimentations, échange avec des pairs, partage d'expérience, etc.) et peut mobiliser des ressources extérieures (de type conceptuel, didactique, voire des résultats d'observations). Plus récemment, Buttler et al. (2004) organisent leur intervention visant au développement professionnel selon deux principes, celui d'associer les enseignants et de constituer une communauté de pratiques (« *colloborative inquiry in a learning community* ») et celui de mobiliser la réflexivité des enseignants à propos de leurs propres apprentissages (*teacher's self regulated learning* »).

Enfin, citons une publication récente (Uwamariya et Mukamurera, 2005) qui propose une recension des travaux sur le DPE en distinguant une « vision développementale » (associée à l'évolution de l'enseignant tout au long de sa carrière) et une « vision axée sur la professionnalisation » (pour laquelle le développement est envisagé soit comme un processus d'apprentissage, soit comme une activité de recherche-réflexive), visions résumées dans le tableau suivant (adapté du schéma p. 135).

<b>Vision développementale</b>	<b>Vision axée sur la professionnalisation</b>	
Croissance personnelle et professionnelle selon un mouvement progressif	Perfectionnement-formation continue	Processus d'apprentissage à long terme
Transformations des comportements, des sentiments, etc., au fil du temps	Diversité de formes d'apprentissages	Recherche continue et réflexion sur la pratique
	Transformation des compétences et des composantes identitaires	Toute expérience d'apprentissage naturel

## 2.2 - ELÉMENTS DE CADRAGE ET PREMIÈRE DÉFINITION DU DPE

A partir de notre rapide recension de travaux, pointons quatre repères à partir desquels nous stabiliserons notre définition :

- les recherches sur le DPE visent principalement à mettre au jour les éléments favorisant ce DPE. Nous ne suivrons pas cette orientation et nous limiterons notre objectif, dans la perspective heuristique qui caractérise nos travaux, à rendre compte des processus à l'œuvre dans ce DPE.
- si les recherches sur le DPE ont d'abord porté sur la contribution des dispositifs de formation (et nous repérons cette influence dans la définition de Donnay et Carlier), elles ont progressivement investi le milieu de travail ordinaire de l'enseignant, c'est-à-dire la classe et l'école. C'est au travers de l'exercice professionnel au quotidien que nous étudierons le DPE.
- si nous retenons la relation très forte qui est établie avec les pratiques (point de départ et d'arrivée) nous sommes plus réservés sur la différence de statut entre les catégories de pratiques. En effet, le seul DPE qui est envisagé est un DPE individuel, les pratiques collectives sont certes prises en compte, mais pour se mettre au service de l'individuel. Le collectif est une ressource au service de l'individuel mais n'est jamais appréhendé comme un sujet collectif susceptible de générer un processus collectif de DPE. Cette approche obère toute la famille des savoirs professionnels collectifs qu'il s'agira de réhabiliter dans notre définition.
- les cadres théoriques de référence ont évolué d'une approche cognitive et individuelle (centré sur la réflexivité) à une approche plus sociale (intégrant, même avec les limites énoncées, communautés ou réseaux professionnels). Il conviendra toutefois de préciser notre approche socio-cognitive du DPE.

Pour ce faire rappelons :

- que nous étudions le DPE dans une perspective heuristique, au travers des pratiques enseignantes (individuelles et collectives) et dans le cadre de l'exercice professionnel au quotidien,
- que nous définissons le DPE comme un ensemble de processus (étudiés au travers de leurs dimensions socio-cognitives) mettant en jeu des savoirs professionnels, ce que nous allons préciser dans les paragraphes qui suivent.

### 3 - DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

A la suite de ces clarifications, nous poursuivrons la modélisation du DPE en définissant de manière plus précise les savoirs professionnels qui sont mis en jeu.

#### 3.1 - LES SAVOIRS DE L'ENSEIGNANT

Pour Hadji (2002), « Tout cela constitue sa pratique. Celle –ci, au sein de l'institution d'exercice de cet acteur éducatif, exige la manipulation de savoirs. Mais toutes les formes repérées de la vie des savoirs sont (ou peuvent être) concernées. Soit un enseignant : il enseigne des savoirs (propres à une discipline) ; pour cela, il les transpose ; il utilise et mobilise d'autres savoirs ; enfin, il en produit (au moins sur sa propre activité d'enseignement). Il est tout à la fois professeur, ingénieur, rédacteur (d'un texte de savoir) et savant ». (p. 20). Il propose de distinguer « savoirs détenus » (inobservables) et « savoirs objectivés » (visibles) et rejoint en cela la distinction de Barbier (1996) entre « savoirs théoriques » et « savoirs d'action » ou d'Altet (1996) entre « savoirs théoriques » (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner) et « savoirs pratiques » (savoirs sur la pratique et savoirs de la pratique). La classification de Bélair (1996) est assez proche et, en termes de compétences, elle distingue celles « reliées à la vie de la classe », celles « identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités », celles « liées aux disciplines enseignées », celles « exigées par rapport à la société » et celles « inhérentes à la personne » (p. 69 – 70). Inscrite dans une perspective clinique, pourtant assez différente, la proposition de Cifali (1996) qui envisage des « savoirs constitués », des « savoirs d'expérience » et des « savoirs d'altérité » peut aisément la retrouver.

Gautier et al. (1997)<sup>129</sup> nous invitent à considérer le métier d'enseignant ni comme un « *métier sans savoirs* » ni comme un « *savoirs sans métier* » (p. 19). Ils proposent d'envisager la pratique « *comme la mise en action de nombreux savoirs composant une sorte de réservoir dans lequel l'enseignant puise pour répondre à certaines demandes précises les formes de sa situation concrète d'enseignement* »<sup>130</sup> (p. 20). Ils présentent en suivant une catégorisation des savoirs que nous allons reprendre sous forme d'un tableau<sup>131</sup> :

---

<sup>129</sup> Leur position est d'ailleurs en phase avec notre démarche quand ils écrivent : « *Nous pensons simplement qu'il est important qu'il y ait un savoir théorique sur l'enseignement et qu'une partie de ce savoir soit tirée de la pratique en classe et validée par la recherche* » (p. 133).

<sup>130</sup> Deux « réserves » sur ces quelques lignes : d'une part, les auteurs semblent limiter l'exercice professionnel aux pratiques d'enseignement, option que nous ne partageons pas ; d'autre part, la notion de « réservoir » ne nous convient pas (nous la trouvons statique et mécanique) comme nous le verrons avec la spécification des processus sociocognitifs.

<sup>131</sup> Inspiré des pages 20 à 26.

<b>Savoirs disciplinaires</b>	« La matière » : connaissance du contenu à transmettre
<b>Savoirs curriculaires</b>	« Le programme » : l'école comme institution sélectionne et organise certains savoirs produits par les sciences et en fait un corpus qui sera enseigné dans les programmes scolaires
<b>Savoirs des sciences de l'éducation</b>	Connaissances professionnelles sur plusieurs facettes reliées à son métier ou à l'éducation en général
<b>Savoirs de la tradition pédagogique</b>	« La coutume » : représentation du métier servant de matrice pour guider les comportements des enseignants
<b>Savoirs d'expérience</b>	« La jurisprudence privée » : astuces, stratagèmes, manières de faire éprouvées mais qui demeurent secrètes
<b>Savoirs d'action pédagogique</b>	« La base de connaissances en enseignement ou la jurisprudence publique validée » : savoirs d'expériences des enseignants rendu public et passé au crible de la preuve par la recherche qui se déroule en classe

Enfin, Tardif et Gauthier (1997) s'appuient sur les trois conceptions du savoir dominantes dans la tradition culturelle occidentale, reposant sur la subjectivité (intuition, représentation), le jugement (le résultat d'une activité intellectuelle) et l'argumentation (qui introduit le discours et l'intersubjectivité). Ils définissent les savoirs comme « *les pensées, les idées, les jugements, les discours, les arguments qui obéissent à certaines exigences de rationalité* » (p. 221) et en déduisent que « *la meilleure méthode pour accéder à ces exigences de rationalité à l'œuvre chez le locuteur ou l'acteur, c'est de l'interroger (ou de s'interroger) sur le pourquoi, c'est-à-dire les causes, les raisons, les motifs de son discours et de son action* » (p. 222).

### 3.2 - FONCTIONS ET ÉLABORATIONS DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Précisons tout que nous utilisons « savoirs professionnels » comme un terme générique<sup>132</sup> renvoyant à l'ensemble des savoirs que l'enseignant mobilise pour faire son métier et que l'enseignant construit en faisant son métier. Ils se caractérisent donc à la fois par leurs fonctions et par leurs modes d'élaboration.

En ce qui concerne leurs fonctions, les savoirs professionnels permettent à la fois à l'enseignant de « faire son métier » et « d'être à son métier », nous l'avons dit. Les savoirs les plus « traditionnels » concernent ceux relatifs à la prise en charge des « tâches professionnelles », tâches étant entendu au sens fort du terme, c'est-à-dire comme l'ensemble des prescriptions qui pèsent sur les activités professionnelles. Pour « faire son métier » en assumant les tâches que lui confère l'institution (en mettant en œuvre des pratiques qui pour partie s'émancipent de ces tâches) l'enseignant mobilise une catégorie de savoirs professionnels. En revanche, l'exercice du métier s'accompagne aussi d'un processus général de socialisation professionnelle qui permet à l'enseignant « d'être à son métier ». La construction de cette socialisation professionnelle mobilise une autre catégorie de savoirs professionnels qui n'ont plus directement à voir avec la prise en charge des tâches professionnelles.

<sup>132</sup> Nous aurions certainement pu utiliser « apprentissages professionnels » (qui offrait l'avantage d'englober à la fois le « processus » de construction et le « produit » mobilisé) mais l'expression nous a semblé susceptible d'entretenir une confusion avec les dispositifs dits d'apprentissage professionnel. Par ailleurs, nous avons mis en avant les limites de la mobilisation de la notion socialement marquée de « compétence » dans le champ de la recherche (à propos de cette notion voir Paquay, 2001 ou Paquay et Sirota, 2001).

	<b>Niveau individuel</b>	<b>Niveau collectif</b>
<b>Savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles</b>	Ces savoirs ciblent principalement la prise en charge des tâches d'enseignement dans la classe en distinguant ceux qui relèvent de la dimension pédagogique de ceux qui relèvent de la dimension didactique de l'acte d'enseignement et en opérant également une différenciation en fonction de la spécificité de la « sous-tâche » (leçon, résolution de problèmes, évaluation, travail de groupe, etc.). Ils incluent des modalités diversifiées de prise en compte des décisions collectives.	Ces savoirs ciblent principalement la prise en charge des tâches qui incombent au collectif de l'école (surveillance des élèves pendant les accueils et les récréations ; élaboration, formulation, régulations et évaluation du projet d'école, répartitions des contenus et suivi des élèves par le conseil de cycle, etc.). Ils concernent également tout ce qui touche au fonctionnement d'un collectif (écoute, confiance, engagement, échange d'informations, etc.) Ils incluent, pour la répartition des tâches ou, plus généralement pour toutes les décisions, la prise en compte des envies et des possibilités de chacun des participants.
<b>Savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle</b>	Ces savoirs concernent deux niveaux complémentaires : - l'appropriation (selon des modalités certes différenciées) des règles et normes (explicites et implicites) de l'école (voire plus généralement de la profession), - le positionnement individuel par rapport à l'ensemble des partenaires (les élèves, les parents, les collègues, l'institution, les intervenants divers) en relation avec la construction d'une identité professionnelle individuelle. Dans les deux cas, il s'agira d'accéder à différentes formes d'information sur l'école, les pairs ou les partenaires, de la sélectionner et de l'utiliser pour transformer ses pratiques.	Ces savoirs concernent deux niveaux complémentaires : - l'élaboration et la préservation des règles et des normes du collectif (sur la base d'un double processus de proximité / distanciation par rapport à celles, explicites et implicites, de l'établissement et de l'ensemble de la profession) - le positionnement collectif par rapport à l'ensemble des partenaires (les élèves, les autres enseignants ou collectifs, la direction, les parents, les autres établissements, l'institution, la municipalité, les intervenants et les partenaires divers) en relation avec la construction d'une identité professionnelle collective. Ces savoirs peuvent être complétés par des stratégies de structuration et de défense dans le cadre d'un établissement composé de plusieurs « segments professionnels ».

Par ailleurs, ces savoirs professionnels se caractérisent également par leurs modes d'élaboration. D'une part, ils sont construits dans et par l'exercice professionnel « au quotidien », ce qui n'exclut pas bien évidemment que leur genèse se nourrisse de savoirs antérieurs construits différemment (au sein de dispositifs de formation ou même dans des sphères non professionnelles). D'autre part, en lien avec les transformations du métier d'enseignant, ils sont construits socialement, c'est-à-dire en mettant en jeu d'autres enseignants, soit inter-individuellement, soit collectivement.

### 3.3 - DU REPÉRAGE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Dans le prolongement de la définition que nous venons de donner, ce repérage va s'appuyer sur deux principes méthodologiques, la double lecture et l'approche longitudinale. Il est important de préciser que ces principes sont à mobiliser aussi bien au niveau individuel (et interindividuel) qu'au niveau des collectifs d'enseignants.

La double lecture s'appuie sur la définition d'une cognition composée de deux sphères interdépendantes, une sphère conscientisable par l'enseignant (celle des savoirs objectivables) et une sphère non conscientisée (celle des habiletés ou des savoirs d'action). Remarquons dès lors que chacune des catégories précédemment décrites pourraient être subdivisées selon cette distinction. Cette définition va se traduire par la mobilisation de deux formes de construction d'éléments de connaissance, à partir d'explicitations des acteurs (pour les savoirs objectivables) et à partir d'observations des pratiques (pour les savoirs d'action). L'interdépendance entre les deux sphères autorise, dans une certaine limite, à croiser les processus de construction de donner, c'est-à-dire, tenter de faire expliciter une forme de savoir repérée par observation ou s'efforcer d'observer la mobilisation d'une forme de savoir objectivée par un (ou des) enseignant(s). Précisons que ce « croisement » n'a pas vocation de validation puisque ces savoirs sont par nature différents (les uns sont rationalisés, les autres ne le sont pas) mais que rien, en revanche, n'exclut des possibilités de « migration » de ces savoirs, de la sphère non conscientisée à la sphère explicite, migration qui s'apparenterait à une forme d'apprentissage.

L'approche longitudinale est d'abord rendue nécessaire par le projet d'étudier la construction des savoirs professionnels au travers des pratiques. Ce n'est que sur la durée que pourra être repérée la mobilisation de nouveaux savoirs et que pourront être analysées les conditions et les modalités de construction. Cette approche est aussi indispensable pour prendre en compte la stabilité qui caractérise un savoir. En effet, ce n'est qu'au travers d'observations réitérées de leurs mobilisations que pourront être inférés les savoirs d'action et ce n'est qu'à partir d'explicitations successives que pourront être identifiés des savoir objectivés.

## 4 - DE LA CONSTRUCTION SOCIALE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS : L'APPRENTISSAGE « INTERINDIVIDUEL »

Parmi les processus qui composent le DPE, celui de « constructions » des savoirs professionnels occupe une place centrale. Ce paragraphe sera consacré à la construction des savoirs professionnels « individuels » mais pour laquelle nous insisterons (en relation avec les évolutions du travail enseignant étudiées dans le chapitre précédent) sur la dimension sociale, c'est-à-dire sur une construction inter-individuelle. Il éclaire de plusieurs manières la question : comment apprend-on « des autres » et comment apprend-on « aux autres » ?



#### 4.1 - L'APPRENTISSAGE VICARIANT

La théorie de l'apprentissage social proposée par Bandura (1976) repose sur la combinaison de trois formes de processus, les processus vicariants, les processus symboliques (l'utilisation de symboles pour se représenter les autres et le monde, pour analyser ses propres expériences, pour communiquer, créer, prévoir l'avenir, etc.) et les processus autorégulateurs (s'appuyant sur notre « capacité à nous diriger nous-mêmes ») que Carré (2004) précise ainsi « *l'autorégulation débute par l'anticipation des résultats matériels, symboliques et sociaux, mais elle s'applique également à l'auto-évaluation des résultats à partir des standards personnels progressivement construits depuis les résultats obtenus* » (p. 27). Nous nous intéresserons plus particulièrement ici à l'apprentissage vicariant (parfois appelé modelage) qui est un effet de l'observation d'autrui mais se distingue radicalement d'une reproduction mimétique. « *On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestée le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés* » (Carré, 2004, p. 25). Le processus de modelage comporte quatre composantes :

- l'attention portée au « modèle » est tributaire à la fois des caractéristiques de ce modèle, de celles de l'observateur et des conditions de l'observation,
- la mémorisation (encodage, stockage, organisation cognitive, rappel) qui s'appuiera sur un processus de sélection de l'information,
- la reproduction du comportement est à la fois tributaire des opérations précédentes, des possibilités du sujet et du contexte,
- la motivation par la mise en évidence des bénéfices anticipés que le sujet n'aurait pas pu envisager

Rappelons tout d'abord qu'à l'école normale, les instituteurs en formation observaient des « leçons modèles »<sup>133</sup> conduites par des experts (les maîtres formateurs) que le normalien devait ensuite « reproduire » le plus fidèlement possible, dans une logique plus proche de l'imitation que du modelage. Actuellement, les stages de pratiques accompagnée en IUFM (qui existaient d'ailleurs sous une forme un peu différente au temps de l'école normale) sembleraient s'appuyer (tout à fait implicitement) sur cette forme d'apprentissage puisque non seulement les stagiaires doivent d'abord observer et puis progressivement « prendre la classe » en ré-investissant une partie de leurs observations (articulée si possible avec des éléments de leur formation « théorique »).

Prenons ensuite quelques exemples de situations professionnelles en « contexte ordinaire » où le processus de vicariance peut s'actualiser. Au niveau de la prise en charge des tâches d'enseignement, elles sont assez rares car l'enseignant est le plus souvent « seul » dans sa classe. Citons toutefois les situations de classe conduites « à plusieurs » (un collègue, un intervenant, etc.), notamment quand les partenaires possèdent des « spécialités » différentes, les observations en dehors de la classe et

---

<sup>133</sup> Elles ont plus ou moins perduré jusqu'à la fin des années 60.

« utilisables en classe » comme les modes de relations aux élèves dans la cour ou dans les couloirs et les stratégies d'exercice de la discipline, et les différentes formes « d'emprunts » médiées par des supports pédagogiques comme, par exemple, les échanges de fiches autour de la photocopieuse ou la consultation d'un affichage d'arts plastiques réalisés par les élèves d'une autre classe. Nous suivons actuellement un mémoire de maîtrise qui mobilise cette théorie pour expliquer en quoi les processus de vicariance (appréhendés au travers des modalités d'échanges<sup>134</sup>, à propos d'un élève en difficultés, entre un enseignant et un maître E du RASED) vont permettre à l'enseignant de construire de nouveaux savoirs professionnels (la mobilisation de ces savoirs est appréhendée au travers des pratiques de prise en charge, en classe, de l'élève en difficultés).

Elles sont, à notre sens, beaucoup plus fréquentes dans le domaine de la socialisation professionnelle et d'ailleurs le « monitoring » (décrit par Morrison, 2003) peut facilement se rapprocher d'une forme de vicariance. Dans ce cadre, tous les espaces-temps interstitiels (en dehors de l'espace-temps de la classe) et toutes les formes de travail collectif semblent propices à « l'observation ».

#### 4.2 - LE CONFLIT SOCIO-COGNITIF

A partir de l'hypothèse selon laquelle les relations sociales peuvent fournir une contribution conséquente au développement cognitif, s'est développé un important courant de travaux de psychologie sociale identifiés autour du « conflit socio-cognitif » (CSC), « *c'est-à-dire la confrontation entre centrations opposées, comme élément favorisant le développement cognitif* » (Monteil, 1989, p. 166). Le principe qui les fédère est qu'une opposition sociale des centrations (par l'intermédiaire du groupe) va générer des progrès (au niveau de chaque individu). Le CSC s'appuie sur « *une dynamique interactive supposant chez le sujet un engagement actif dans une confrontation cognitive, génératrice d'oppositions et de différences de point de vue* » (Monteil, 1989, p. 163).

Rémigny (1993) le définit ainsi : « *Le conflit cognitif interne au sujet est donc d'abord déterminé par un conflit d'ordre social : en cas de désaccord dans la manière de résoudre une tâche, c'est bien parce que chacun des partenaires, non seulement estime avoir raison mais surtout veut en convaincre l'autre, que la discussion va s'engager ; chacun va devoir fourbir ses arguments face à cette contradiction, et ainsi progresser dans la décentration nécessaire de son propre point de vue. Il s'ensuit que des situations de conflit sociocognitif lors desquelles les sujets confrontent des réponses hétérogènes socialement et logiquement incompatibles, pourraient en quelque sorte induire un apprentissage de structures cognitives et ainsi accélérer la construction* » (p. 250). Dans ce prolongement, Monteil, (1989, p.165) précise que le CSC « *apparaît comme une source à la fois sociale et cognitive de déséquilibre qui se traduit doublement : de manière interindividuelle par la divergence de réponses entre les sujets, de manière intra-individuelle dès lors que le sujet est amené à douter de sa propre réponse par le fait d'une possible réponse concurrente. Ainsi la difficulté à*

---

<sup>134</sup> Remarquons qu'il ne s'agit pas d'une observation directe mais plutôt de « pratiques déclarées » par le maître E concernant sa prise en charge de l'élève.

*résoudre n'est pas seulement cognitive, elle est aussi sociale. C'est pourquoi d'une interdépendance sociale peut résulter une autonomie ultérieure, traduite en terme d'accroissement de compétence cognitive ».*

Nous nous bornerons ici à citer les quatre conditions favorables à l'apparition et à la résolution du CSC mises en évidence par Bourgeois et Nizet (1997) qui concernent le degré d'asymétrie de la relation sociale, l'intensité de la relation sociocognitive, les caractéristiques socio-affectives de l'interaction sociale et les pré-requis cognitifs et sociaux.

Le CSC permet donc à l'enseignant de construire des apprentissages dans le cadre de sa participation à une action collective. Nous citerons deux situations professionnelles au sein desquelles des CSC peuvent apparaître. Les premières concernent les situations « formelles » d'évaluation, d'orientation voire de sanction des élèves (conseil de cycle, conseil de classe, conseil de discipline). Les secondes renvoient aux démarches de projet collectif (conception, mise en œuvre, évaluation) dont certaines peuvent se dérouler pour partie dans le cadre formalisé du conseil d'école (pour le projet d'école) ou du conseil d'administration (pour le projet d'établissement) et donc au sein de « groupes de travail » fixés par les textes, marqués par l'obligation de présence et, par conséquent, peu propices aux « engagements » des acteurs. Déjà dans ce cas, la mise en œuvre du projet (pour le moins) va s'émanciper du cadre formel. Citons également les projets pris en charge part des collectifs d'enseignants qui semblent plus à même de réunir les conditions favorisantes présentées par Bourgeois et Nizet (1997). Quoi qu'il en soit, et en dehors du nombre restreint de situations susceptibles de permettre l'actualisation d'un CSC, se pose ensuite la question de la « transférabilité » de ces apprentissages « individuels » (même s'ils sont construits socialement bien sûr) dans d'autres situations professionnelles, en particulier celles, « individuelles » d'enseignement.

#### 4.3 - LA MÉDIATION, LE LANGAGE ET LA PENSÉE

*« Vygotsky défend la thèse de la genèse sociale des fonctions psychiques supérieures faisant valoir que le développement de la pensée et de la conscience, loin d'être une émanation de processus endogènes, résulte fondamentalement de la transformation du fonctionnement psychique comme suite de l'intégration des différentes catégories d'outils forgés par la culture. (...) L'apprentissage consiste dès lors prioritairement (mais non exclusivement) en l'appropriation effective de la culture dans des contextes communicatifs, l'activité du sujet apprenant dans le monde ne devenant significative que sous l'influence d'autrui » (Moro, 2001, p. 500).*

Pour Vygotsky, le développement mental est doublement social à la fois parce qu'il est le produit de l'appropriation de différents matériaux cognitifs socio-culturellement élaborés et parce que cette appropriation est socialement accompagnée (dans une relation asymétrique qui caractérise les relations de l'enfant aux autres, les adultes en particulier).

Ce second point sera précisé par Vygotsky : *« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc*

*comme fonction inter-psychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique* » (cité par Rochex, 1997, p. 128). C'est cette double apparition qui va conduire Vygotsky à proposer le concept de zone proximale de développement (ZPD) pour nommer l'écart entre le niveau de développement actuel (les tâches que l'enfant peut assumer seul, ce qui correspond à l'exercice autonome de ses compétences cognitives) et le niveau de développement potentiel (les tâches qu'il ne peut pas encore assumer seul mais qu'il peut assumer par le biais d'une collaboration sociale). C'est dans la ZPD que peuvent prendre place les processus d'apprentissage.

Même si Vygotsky n'a jamais explicitement établi un lien entre les deux, nous prolongerons la présentation de sa proposition avec la notion de médiation. En effet la ZPD constitue le pôle interindividuel du développement tandis que la médiation n'est envisagée par l'auteur que sous son acception intra-individuelle. Il se focalise sur le pôle intra-individuel du développement (l'interaction sujet / outil ou sujet / signe) « *pour traquer les transformations successives de la pensée via l'élaboration corrélative de nouveaux instruments psychologiques* » (Moro, 2001, p. 501). Dans un premier temps, la médiation est analysée au niveau de « *l'acte instrumental* » c'est-à-dire « *l'idée d'outils et d'instruments psychologiques qui, intégrés à la conduite, permettent non seulement d'en modifier le cours mais encore de transformer durablement la relation de l'homme à lui-même et au monde social* » (Moro, 2001, p. 501). Dans un second temps, Vygotsky choisira comme unité d'analyse la « *signification du mot* » pour mieux cerner la dynamique de développement réciproque du langage et de la pensée.

Pour lui, et à l'inverse de Piaget, le langage égocentrique de l'enfant est un des phénomènes marquant le passage des fonctions inter-psychiques aux fonctions intra-psychiques : « *Outil d'échange et d'action sur autrui, le langage devient par ce mouvement d'intériorisation moyen de contrôle de sa propre activité, instrument de pensée, tandis que l'espace discursif dialogal instauré par l'interlocution se transforme en espace mental* » (Rochex, 1997, p. 129). Le passage des fonctions psychiques de l'inter à l'intra-psychique est un processus de développement et de transformation (« *Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois* ») et c'est la même chose pour le processus inverse, qui va de la pensée au langage (« *Le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. (...) En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie* »)<sup>135</sup>.

Pour terminer cette présentation, nous pouvons rapprocher ce point des interrelations entre les « *concepts quotidiens* » (qui se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage) et les « *concepts scientifiques* » : « *L'acquisition et le développement des concepts scientifiques, formes de généralisation de niveau supérieur, non seulement ne font pas disparaître les concepts quotidiens, ni leur usage, mais ils prennent appui sur*

<sup>135</sup> Les citations de cette phrase sont reprises de Rochex, 1997, p. 129.

*eux, ils ne pourraient advenir sans eux. En retour, la maîtrise des concepts scientifiques entraîne une élévation du niveau des concepts quotidiens et une réorganisation de ceux-ci sous son influence. Les concepts scientifiques sont des généralisations des généralisations déjà cristallisées dans les concepts quotidiens » (Rochex, 1997, p. 125).*

Nous pouvons constater d'une part que les propositions de Vygotsky concernent le développement de l'enfant et le concept de ZPD renvoie explicitement à une situation sinon scolaire tout au moins éducative, c'est-à-dire marquée par une double dissymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas encore et entre celui qui a un projet pour et sur l'autre (qui n'est dès lors que l'objet du projet). Dans le cadre de l'exercice professionnel ordinaire (peut-être serait-ce différent en formation, notamment pendant les stages avec des maîtres-formateurs en primaire ou des conseillers pédagogiques – ou tuteurs – dans le secondaire ?) nous sommes entre pairs et s'il peut exister des dissymétries de compétences, nous ne pouvons pas soutenir qu'un enseignant ait pour projet de « former » un collègue en repérant pour ce faire sa ZPD. L'inverse est peut-être plus facilement envisageable : un enseignant ne se sent pas capable d'assumer seul la conduite d'une activité, il peut solliciter un « spécialiste » (un autre collègue, un conseiller pédagogique en primaire, un intervenant) pour l'assumer ensemble avant de l'assumer seul. Deux réserves apparaissent toutefois :

- le sujet est-il capable d'identifier sa ZPD ou ne s'agit-il que d'un ressenti en lien direct avec le sentiment d'efficacité personnelle décrit par Bandura (2003) ?
- cette collaboration ne retrouve-t-elle pas, sans lui apporter de contribution significative, l'apprentissage vicariant ?

En revanche, nous pouvons constater que les propositions de Vygotsky ont été depuis lors mobilisées bien au-delà du développement de l'enfant (nous pourrions en particulier citer les recherches de Clot en clinique de l'activité). Dans le cadre de nos préoccupations de compréhension de la construction sociale des savoirs professionnels, nous retiendrons la notion de médiation et plus particulièrement les interrelations entre langage et pensée. Plus que le processus de construction, elles nous paraissent importantes à la fois pour celui de capitalisation (au niveau individuel) et pour celui de diffusion (au niveau interindividuel) :

- en intériorisant, en passant du langage à la pensée, de l'interindividuel à l'intra-individuel, le sujet apprend (puisqu'il transforme) et il ne capitalisera que ce qu'il a in fine construit,
- en extériorisant, en passant de la pensée au langage, de l'intra-individuel à l'interindividuel (fut-il potentiel dans le cas de l'écriture) le sujet apprend également.

Nous pourrions dire que l'enseignant apprend en échangeant avec les autres à la fois quand il écoute (et certainement quand il lit) et quand il parle (ou quand il écrit). Le processus de capitalisation (dans le premier cas) et le processus de diffusion (dans le second) s'accompagnent tous d'eux d'un processus de construction de savoirs professionnels. Sans être directement opératoire et correspondre à

des types de situations professionnelles<sup>136</sup>, l'apport vygoskyen nous paraît fort important dans la mesure où il rend compte des relations entre l'individuel et l'interindividuel, niveau interindividuel qui s'avère le pilier essentiel de la dimension sociale de l'apprentissage. Il conclut et il synthétise en fait ce paragraphe en formalisant la nécessité d'introduire en plus de celles individuelles et du collectives, la dimension inter-dividuelle. En fait, la dimension sociale de l'apprentissage ne réside pas dans l'interaction d'un sujet avec un groupe mais dans celle d'un sujet avec un (ou plusieurs) autre(s) sujet(s). L'existence d'un groupe ou d'un collectif n'est pas nécessaire pour que l'apprentissage puisse être social mais il ne constitue pas non plus un obstacle, nous l'avons vu avec le CSG par exemple. Ces interactions interindividuelles peuvent avoir un cadre formel (une réunion, une conduite de classe à deux, etc.) mais aussi informel (la cour, la salle des professeurs, etc.).

## 5 - DE LA CONSTRUCTION DES APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS COLLECTIFS

L'étude des processus de construction des savoirs professionnels se poursuit à présent avec l'exploration de ce qu'il est habituel d'appeler la « cognition collective » afin de comprendre comment le « collectif d'enseignants » peut construire des savoirs collectifs et distincts (mais pas indépendants) des savoirs individuels.

### 5.1 - COGNITION SITUÉE ET « COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE »

Le paradigme de la cognition située<sup>137</sup> défend la conception « *d'un apprentissage et de savoirs résultant de la participation active des sujets apprenants aux contextes sociaux et matériels qui les entourent, la personne et le monde étant entendus comme mutuellement constitutifs* » (Moro, 2001, p. 494).

C'est dans ce paradigme qu'est habituellement positionnée la notion de « communautés de pratique » (CDP) définie comme une communauté de praticiens au sein desquelles se développe et se légitime un apprentissage collectif et situé. Une communauté est un « *système de relations entre des personnes, des activités et le monde, se développant dans le temps, et en relation avec d'autres communautés de pratique tangentielles et chevauchantes* » (Lave & Wenger, 1991, p. 98). Ces deux auteurs distinguent

<sup>136</sup> Les situations d'échanges synchrones relatives à des questions professionnelles sont toutefois fréquentes (aussi bien dans le cadre formalisé de réunions diverses que dans le cadre plus informels des espaces-temps interstitiels) tandis que les asynchrones (comme le renseignement des bulletins scolaires dans le secondaire ou des préparations utilisant des échanges de courriels, voire la participation à des forums de discussion « professionnels ») ont tendance à se développer.

<sup>137</sup> Le paradigme de la cognition distribuée s'appuie sur la relation entre le cognitif et le social et s'attache à « *la caractérisation d'une cognition située et incarnée (embodied) dans son contexte d'occurrence, ce qui signifie considérer la cognition en ce qu'elle a de distribué entre agents et éléments de la situation* » (Salembier, 1996, p. 7). Pour la cognition socialement partagée, le social « *détermine largement la nature des processus cognitifs mis en œuvre et la performance d'un individu rapportée à un contexte social de référence (...). Cette surdétermination postulée de l'activité cognitive par le social se retrouve dans des situations qui ne concernent apparemment que des individus engagés dans des tâches où ils n'interagissent avec aucun autre agent* ». (Salembier, 1996, p. 10). Ces deux approches (que nous nous bornerons à citer) s'avèrent, en partie tout au moins, peu adaptées à nos préoccupations. En effet, la première ancre la cognition partagée dans la situation (y compris « en dehors » des sujets) ce qui exclurait par là-même tout ce qui relèverait d'un apprentissage collectif transférable à d'autres situations. La seconde l'ancre dans la socialisation de l'individu dans son entité, dans une perspective historique (au sens d'histoire personnelle) et en prenant peu en compte la spécificité du groupe, professionnel dans le cas présent.

le concept de « *learning* » (apprentissage) de celui « *d'apprentice-ship* » (correspondant à l'activité de celui qui apprend) et s'attache à appréhender l'apprentissage situé à l'aide du concept de « *legitimate peripheral participation* » (participation périphérique légitime) envisagé comme un « *descripteur d'engagement au sein de la pratique sociale* » (p. 35). L'engagement est une dimension première car il sous-tend l'apprentissage « *La maîtrise de la connaissance et du savoir requiert que les nouveaux arrivants participent pleinement aux pratiques socioculturelles d'une communauté* » (Lave & Wenger, 1991, p. 29).

Les membres d'une CDP cherchent essentiellement à développer leurs compétences par rapport à la pratique dans laquelle ils sont engagés (parfois la poursuite d'un projet « partagé »). Les CDP peuvent être vues comme un moyen de développer et de mettre en valeur les compétences individuelles au travers de la construction, l'échange et le partage d'un répertoire commun de ressources, principalement constitués par des savoirs-faire tacites et contextualisés. Elles sont autonomes, auto-organisées, et leur identité est repérable dans l'engagement de leurs membres (qui ont d'ailleurs tendance à développer un jargon spécifique). Elles assument l'évaluation de leurs membres à la fois par rapport aux valeurs adoptées par l'individu et par rapport aux progrès faits dans la pratique, les deux étant co-constitutifs de la CDP.

Lemke (1997) synthétise le modèle d'apprentissage sous-jacent, envisagé comme la « *participation à une « communauté de pratique » dans laquelle nous rejoignons d'autres personnes dans leurs gestes et leurs activités situées en tant que « participants légitimes périphériques »* . *Nous arrivons de cette manière à être capables de faire ce qu'elles font. Notre activité, notre participation, notre « cognition » sont toujours reliées, co-dépendantes de la participation et de l'activité des Autres qui sont des personnes, des outils, des symboles, des processus ou des objets. La façon dont nous participons, les pratiques dans lesquelles nous nous engageons, sont fonction de cette communauté large ou au moins des parties de la communauté que nous avons rejointes. Quand nous participons, nous changeons. Notre identité-en-pratique se développe. Nous ne sommes plus des personnes autonomes dans ce modèle mais des personnes-en-activité* » (p. 38).

Après avoir souligné que « la communauté des pratique est une communauté d'apprentissage. elle lie donc une capacité à explorer et à transmettre des savoirs à une attitude à se spécialiser » (p. 222), Baumard (1996) s'interroge sur les raisons pour lesquelles toutes les organisations ne sont pas des CDP d'autant que « *l'engagement collectif y est indivisible, et donc sert d'éviteur de ruptures* » et qu'elles « *ne nécessitent pas l'intervention du management* ». Il en cite deux :

- leur fragilité : « *elles se créent et se maintiennent sous la condition sine qua non d'une pratique partagée, et ce partage doit être inéquivoque et continu* » (p. 222) et donc « *elles sont sujettes à la mortalité et au vieillissement, et ceci parce que leur performance tient à la qualité de la socialisation qu'elles entretiennent en leur sein* » (p. 223),
- leur ancrage identitaire : « *Le paradoxe de ces communautés réside entre d'une part leur déploiement sur un socle tacite et, d'autre part, la distinction qu'elles recherchent dans la*

*maîtrise de l'apprentissage et du rite initiatique. Elles savent plus qu'elles ne peuvent l'exprimer ; mais elles savent qu'elles savent. Elles sont propriétaires d'un savoir qu'elles ne sauraient ni individualiser, ni expliciter collectivement, mais n'en perde pas moins le sentiment de propriété. Elles ne sauraient définir leur frontière, et ne sauraient trancher sur l'appartenance définitive d'un de leurs membres, mais savent qui n'appartient pas à leur communauté » (p. 223).*

De cette notion de communauté de pratiques dont la définition reste relativement imprécise et souvent à la limite d'une approche normative (les conditions pour qu'il y ait CDP) nous retiendrons essentiellement quatre points :

- d'abord la mise en évidence d'un répertoire commun de ressources qui « dépasse » le répertoire de chacun des individus,
- le rôle de l'activité (nous dirons plutôt pratiques) qui est ici premier ; il n'y a communauté que par et dans l'action,
- le rapprochement effectué entre construction d'apprentissages et construction identitaire qui renvoie au niveau collectif des deux catégories de savoirs professionnels que nous avons retenus,
- l'importance accordée à l'engagement des participants qui rejoint nos réflexions à propos du collectif d'enseignants .

En revanche, un certain nombre de points posent problème (en dehors de la fragilité et de l'ancrage identitaire que nous ne reprendrons pas). En premier lieu la nature des savoirs qui soulève trois questions :

- sont-ils collectifs (comme le laisse penser le répertoire commun) ? sont-ils individuels (puisque la fonction de la CDP est de développer ses compétences par rapport à une pratique) ? les deux niveaux cohabitent-ils (c'est ce que nous pensons) ? mais dans ce cas qu'en est-il de leurs rapports, comment s'effectue les « passages » de l'un vers l'autre ?
- ils sont exclusivement tacites. En ce sens, et en dehors de la difficulté inhérente aux échanges à leurs propos, et évacuée toute la sphère explicitable des savoirs qui à l'inverse pourrait, elle, faciliter les échanges,
- ils sont totalement contextualisés, enkystés même dans un couplage situation / activité, ce qui pose le problème de leur transférabilité.

Il apparaît donc que les « savoirs » dans une CDP sont assez différents des savoirs professionnels tels que nous les avons définis.

En second lieu se pose la « compatibilité » de la CDP avec le cadre institutionnel d'un établissement scolaire. Certains ont « contourné » la question en introduisant la notion de « *communauté virtuelle* » pour une étude concernant des enseignants participant à une liste de discussion (Daele, 2004), d'autres ont évoqué les « *communautés professionnelles* » (Grossman, Wineburg et Woolworth, 2001). En ce qui nous concerne, nous voudrions simplement montrer que cette notion de CDP est peu opératoire au



sein d'un établissement scolaire et qu'elle n'apporte rien, principalement au niveau cognitif, à celle de collectif d'enseignants. En effet, il convient d'abord de relativiser la notion d'engagement qui dans le cadre du système éducatif est tributaire de la « présence » dans l'établissement qui dépend d'une affectation dont l'institution a l'entière maîtrise (si l'enseignant émet des vœux, l'équipe pédagogique – étendue à la direction de l'établissement – n'a pas son mot à dire). De plus, et nous avons pu le voir, un certain nombre de prescriptions pouvant émaner du niveau des textes officiels jusqu'à celui de la direction de l'établissement « pèsent » sur cet engagement et c'est ce qui nous avait incité à distinguer « groupe de travail » de « collectif d'enseignants ». Il convient ensuite d'être réservé à propos du ciment premier de la CDP qui serait l'activité partagée. Si l'on prend comme indicateur (certes un peu grossier) le temps hebdomadaire de service d'un professeur des écoles cette activité partagée ne couvre qu'une heure sur 27.

Mentionnons brièvement une réflexion qui pourrait s'inscrire dans une des limites de la CDP précédemment évoquée, celle concernant la « contextualisation radicale » des savoirs en jeu et leur absence de transférabilité. Dans le prolongement des propositions de Piaget (1970) d'abord puis de Vergnaud (1996) ensuite, nous avons émis la proposition d'un schème collectif (pour la publication, voir RBAP5) qui gagnera à être discutée, affinée voire éventuellement opérationnalisée. Elle offre l'intérêt, dans la perspective socio-cognitive qui est la nôtre d'envisager un collectif « en partie » autonome des sujets qui le composent. En revanche, cette proposition reste trop superficielle sur l'articulation cognition individuelle / cognition collective, et nous convoquerons l'apprentissage organisationnel pour éclairer ce point.

## 5.2 - L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Précisons que « l'apprentissage organisationnel » est issu des sciences de la gestion ce qui explique une présentation quelque peu différente tant au niveau de la terminologie utilisée (qui nécessiterait certaines nuances ou du moins certaines précisions) que de la propension à mobiliser des tableaux et des schémas de tout ordre.

Nonaka et Takeuchi (2005) distinguent deux types de connaissances<sup>138</sup> au sein de l'organisation qu'ils présentent à l'aide du tableau suivant (p. 80) :

<b>Connaissance tacite (subjective)</b>	<b>Connaissance explicite (objective)</b>
Connaissance de l'expérience (corps) Connaissance simultanée (ici et maintenant) Connaissance analytique (pratique)	Connaissance de la rationalité (esprit-raison) Connaissance séquentielle (là et alors) Connaissance digitale (théorie)

Ces connaissances, qui semblent pouvoir être rapprochées des « concepts quotidiens » et des « concepts scientifiques » introduits par Vygotsky, sont envisagées en interaction ce qui conduit les auteurs à préciser leurs modes de conversion (p. 83) :

	→	Connaissance tacite	Connaissance explicite
Connaissance tacite		<b>Socialisation</b>	<b>Extériorisation</b>
Connaissance explicite		<b>Intériorisation</b>	<b>Combinaison</b>

- la socialisation est « un processus de partage d'expériences créant de ce fait des connaissances tacites telles que les modèles mentaux partagés » (p. 83), elle produit de la « connaissance assimilée » (ou « sympathique ») (p. 94),
- l'extériorisation est « la quintessence de la création de connaissances parce que la connaissance tacite devient explicite sous la forme de métaphores, concepts, hypothèses ou modèles » (p. 85), elle produit de la « connaissance conceptuelle » (p. 94)
- la combinaison est « un processus de systématisation de concepts en un système de connaissances » (p. 89), elle produit de la « connaissance systémique » (p. 94)
- l'intériorisation est « un processus d'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite. Elle est étroitement liée à « l'apprentissage en faisant » », elle produit de la « connaissance opérationnelle » (p. 94).

Cela les conduira à proposer un modèle général d'apprentissage, la « spirale de création de connaissances organisationnelles » basé sur l'idée qu'une « organisation ne peut toutefois pas créer des connaissances par elle-même. Les connaissances tacites des individus sont la base de la création de connaissances organisationnelles » (p. 94). Ce modèle est défini ainsi : « L'organisation doit mobiliser les connaissances tacites créées et accumulées au niveau individuel. Les connaissances tacites mobilisées sont amplifiées de façon organisationnelle au travers de quatre modes de

<sup>138</sup> Baumard (1996, p. 27) prolonge cette catégorisation en subdivisant chacune d'elle selon qu'elle soit individuelle et collective.

*conversion de connaissances et cristallisées à des niveaux ontologiques supérieurs. Nous appelons cela la « spirale de connaissances » dans laquelle l'interaction entre connaissances tacites et connaissances explicites gravit les niveaux ontologiques. La création de connaissances organisationnelles est donc un processus en spirale débutant au niveau individuel et s'élevant au travers d'une communauté d'interactions en expansion qui traverse les frontières des sections, des départements, des divisions et de l'organisation » (p. 95 – 96).*

Comme le précise Sonntag (1998, p. 243), « ce ne sont pas seulement les compétences individuelles qui sont essentielles pour l'entreprise, mais la façon dont elles se complètent et s'intègrent, se partagent. La construction de ces agrégations et des agrégations d'agrégations constitue l'essentiel de l'apprentissage organisationnel. Il s'agit de partager et de diffuser les apprentissages individuels pour construire de nouvelles configurations cognitives collectives, c'est-à-dire des routines et des représentations adaptées à l'environnement ». Dès lors, l'organisation peut être envisagée comme un ensemble de routines formelles et informelles autour desquelles se construit et se développe l'action collective. Elles expriment des « théories d'action » (Lewitt et March, 1988) c'est-à-dire une structuration de l'agir au travers d'un registre symbolique par transcription ou encodage dans une base cognitive commune des apprentissages individuels<sup>139</sup>. Ces auteurs laissent penser que des théories d'action ont un comportement proche des schèmes cognitifs (Piaget, 1970) et progressent par remise en cause et mémorisation de nouvelles solutions.

Argyris et Schon (2002) distinguent deux formes de théorie d'action, la théorie « professée » (ce qu'on dit vouloir faire) et la théorie « d'usage » (ce que l'on fait en réalité) et repèrent deux niveaux de la cognition collective :

- l'apprentissage en « simple boucle » défini comme « l'apprentissage opérationnel qui modifie les stratégies d'action ou les paradigmes qui sous-tendent les stratégies, mais ne modifie pas les valeurs de la théorie d'action » (Argyris et Schon, 2002, p. 43). Ainsi, par exemple, quand un dysfonctionnement est constaté, il est corrigé en réadaptant les pratiques existantes,
- l'apprentissage en « double boucle » « induit un changement des valeurs de la théorie d'usage, mais aussi des stratégies et de leurs paradigmes » (Argyris et Schon, 2002, p. 44). Dans ce cas, la correction s'appuie sur une réforme des principes qui sous-tendent les pratiques. L'apprentissage organisationnel désigne tout particulièrement cette évolution de l'organisation par remise en cause de routines.

Dans ce prolongement, on qualifiera « d'organisation apprenante », l'organisation qui remet en cause ses routines et principes d'action par apprentissage pour être en mesure de résoudre les problèmes induits par les mutations de l'environnement.

Zarifian (2000) propose de dépasser ce qu'il appelle « l'apprentissage par les événements » (que ce soient des « événements-aléas » comme des dysfonctionnements ou des événements provoqués, comme des projet que l'on cherche à faire aboutir) au travers de « l'apprentissage par la

---

<sup>139</sup> La mémoire organisationnelle « excède » donc la mémoire individuelle.

*communication* ». Pour que la communication au sein de l'organisation permette d'apprendre, il faut un « enjeu commun, une même visée d'action », un « objet délimité sur lequel centrer la communication », et mobiliser différentes ressources du langage (le langage constatatif, le langage exploratoire, le langage intercompréhensif et le langage d'action – ou performatif -). Nous retrouvons au travers du langage la dimension relationnelle inhérente à l'action collective et que Hatchuel (2002) précise dans les deux derniers « prémisses » de la présentation de son « modèle des apprentissages croisés » : « Il n'y a d'action collective que lorsque les acteurs développent des apprentissages stimulés, perturbés ou nourris par les apprentissages de leurs partenaires. Ce « croisement » des apprentissages dépend à la fois des savoirs en cause et du système des relations qui vient en conditionner le contenu et le déroulement. (...) L'articulation entre la nature des relations et la nature des savoirs est une tension fondamentale de l'action collective . elle tire sa complexité de ce que savoirs et relations s'influencent sans se réduire les uns aux autres, et ce double conditionnement autorise une large variété de situations » (p. 105).

Le caractère un peu « différent » de cette série de propositions s'explique par leur origine (les sciences de la gestion) mais aussi par leur caractère résolument pragmatique. Toutes ces réflexions sont au service d'une vise unique : faire de l'entreprise une organisation apprenante dont les travaux s'efforcent de mettre au jour les conditions de « réalisation ». En fait, ils sont au service du management de l'entreprise qui, dans ce cas précis cible « la gestion stratégique de la connaissance » (pour reprendre le sous-titre de Baumard, 1996). Leur mobilisation dans le cadre scolaire et dans la perspective heuristique qui est la nôtre n'en est que plus délicate, d'autant que d'une part l'école n'est pas l'entreprise et que d'autre part ces réflexions ciblent préférentiellement le niveau de l'organisation (l'entreprise) plutôt que celui du collectif.

Il n'en demeure pas moins que nous retiendrons trois points :

- le fait d'envisager l'apprentissage au travers des changements au niveau de l'organisation (des manières s'y prendre ou de s'organiser collectivement) ce qui circonscrit les savoirs professionnels aux résultats d'apprentissages en double boucle,
- la création des connaissances, selon la dynamique de la spirale, qui partent de connaissances individuelles et tacites et qui vont « migrer » par socialisation puis par combinaison (au niveau du « groupe » donc du collectif) pour accéder à un niveau (certainement partiel) d'explicitation. Nous n'aborderons pas la suite de la spirale se déployant dans l'organisation puis dans l'inter-organisation puisqu'elle excède du champ de nos préoccupations mais en revanche nous retiendrons que ces différentes « migrations » n'ont rien de reproduction mais bien au contraire, et nous l'avons vu avec Vygotsky) de transformations, donc de nouveaux apprentissages permettant aux différents processus de se succéder (selon une dynamique spiralaire rappelons-le),

- cette dynamique spiralaire ouvre une perspective (certainement intéressante à explorer), celle de la généalogie des savoirs professionnels, c'est-à-dire à partir du repérage de la mobilisation d'un savoir collectif, s'efforcer d'en reconstituer la création.

En revanche, cet assujettissement du collectif à l'individuel nous paraît trop radical. Sans exclure l'hypothèse que certains savoirs collectifs s'élaborent à partir de savoirs individuels (c'est d'ailleurs la piste que nous avons explorée lors de notre réflexion sur le schème collectif), nous souhaitons, adossé à l'option socio-cognitive, « réhabiliter » la marge d'autonomie du collectif. Il nous semble nécessaire d'admettre qu'un collectif d'enseignants, confronté par exemple à une difficulté dans la mise en œuvre d'un projet, sera en mesure d'inventer collectivement de nouvelles solutions et ce sans qu'une initiative individuelle n'ait eu nécessairement contribué à remettre en cause son fonctionnement social ou cognitif. Reconnaître une autonomie au collectif d'enseignants, c'est lui reconnaître la possibilité de prendre des initiatives collectives, d'inventer ensemble, d'apprendre collectivement (c'est d'ailleurs l'hypothèse défendue par Wittorsky, même s'il ne l'approfondit guère). A l'inverse de l'hypothèse précédente structurée par une dynamique endogène du développement (le changement trouve sa source à l'intérieur du groupe), nous avons ici une dynamique plutôt exogène puisque c'est la difficulté commune (relevant de l'environnement du groupe) qui va être à la source du développement. Précisons toutefois que, dans aucun des deux cas, le développement n'est envisagé « unilatéralement » mais sur le principe de l'interaction : interaction sujet / environnement puis sujet / collectif et enfin collectif / environnement dans le premier cas et collectif / environnement dans le second cas (sans exclure qu'elle se répercute, mais dans un deuxième temps seulement, au niveau individuel).

## **6 - PRATIQUES ENSEIGNANTES ET PROCESSUS DE MISE EN JEU DES SAVOIRS PROFESSIONNELS**

Si l'exploration du processus de « construction » a nécessité un développement conséquent, il convient de préciser également les trois autres processus qui composent le DPE, à savoir ceux de mobilisation, diffusion et capitalisation des savoirs professionnels en précisant (comme nous allons le développer) que ces quatre processus sont largement interdépendants.

### **6.1 - DE LA CONSTRUCTION ET DE LA MOBILISATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS**

Le paragraphe précédent a exploré les modalités de construction des savoirs professionnels. Au niveau individuel, cet apprentissage social a mis en évidence la dimension interindividuelle avec, selon le cas, l'apprentissage vicariant ou l'apprentissage par CSC. Au niveau collectif, il a éclairé l'articulation cognition individuelle / cognition collective en envisageant leurs interrelations (l'apprentissage organisationnel a en particulier exploré les étapes de la « migration » des connaissances relevant de la première en connaissances relevant de la seconde) mais en renforçant l'hypothèse de leurs autonomies respectives. Il a aussi, de manière assez forte, réaffirmé le lien entre apprentissage et action. En fait si l'apprentissage est social ou collectif c'est d'abord parce que l'action est sociale ou collective. Ainsi

en démontrant, dans le chapitre précédent, que le métier d'enseignant évoluait vers davantage de collectif, donc d'actions interindividuelles ou collectives, notre proposition pouvait légitimement s'orienter vers une perspective socio-cognitive. De plus, elle renforçait la nécessité et l'intérêt d'une « entrée » par les pratiques enseignantes. Remarquons au passage qu'une entrée par les pratiques pour étudier les savoirs professionnels relatifs à la construction de la socialisation professionnelle s'avère peu explorée jusqu'à présent. Peut-être s'agit-il d'un choix (plus ou moins explicité d'ailleurs) d'avoir privilégié le social sur le cognitif tandis qu'une entrée par les pratiques s'efforceraient de ne pas les hiérarchiser et d'assumer le choix socio-cognitif.

Nous avons pu voir que « par » ses pratiques (tant individuelles que collectives), l'enseignant construisait des savoirs mais nous pouvons dire aussi que « pour » mettre en œuvre des pratiques l'enseignant va mobiliser des savoirs. Et c'est au travers du processus de mobilisation<sup>140</sup> dans et pour l'action que nous pourrions les appréhender. Cela a deux conséquences, de montrer d'une part que les processus de construction et de mobilisation sont liés et d'affiner, d'autre part, la définition des savoirs professionnels qui ne sont en rien limités à un « potentiel » mais qui n'existent<sup>141</sup> que dans leur actualisation dans l'exercice professionnel. Ce second point renvoie directement à l'observation des pratiques (qui cible rappelons-le la sphère non conscientisée de la cognition) mais cela n'exclut en rien une approche des pratiques au travers de la réflexivité de ou des enseignants (qui cible la sphère explicitable de la cognition). Il s'agit bien d'une réflexivité qui se déploie à partir des pratiques et qui englobe donc une autre forme d'actualisation des savoirs professionnels, une actualisation extraite de la situation professionnelle et structurée dans la situation d'explicitation par la rationalité de l'enseignant.

## 6.2 - DE LA DIFFUSION ET DE LA CAPITALISATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Il est aisé d'admettre que le processus de mobilisation des savoirs professionnels (central dans nos recherches) est lié, au-delà du processus de construction, à la fois aux processus de diffusion et de capitalisation. Or, les paragraphes précédents ont montré que c'était aussi le cas pour le processus de construction. Il est lié au processus de diffusion :

- les savoirs professionnels de l'enseignant se construisent (pour partie bien sûr, mais c'est celle que nous étudions) dans l'interindividuel selon des formes de diffusion,
- les savoirs professionnels collectifs se construisent par diffusion des savoirs professionnels individuels au sein du collectif mais également par diffusion de savoirs collectifs vers le niveau individuel.

---

<sup>140</sup> Bien évidemment le processus de mobilisation se décompose en sous-processus. En nous appuyant sur la définition du schème (Vergnaud, 1996), nous pourrions rapidement citer une évaluation de la situation (par mise en relation de la situation avec d'autres situations appartenant à une même catégorie), une évaluation des ressources cognitives disponibles (en fonction des réponses apportées dans les situations de cette catégorie) et une adaptation de la réponse à la spécificité de la situation rencontrée. Précisons que ces différents processus ne sont que très partiellement délibérés.

<sup>141</sup> Du moins pour nos recherches, rien n'exclut en effet qu'il existe des formes de savoirs professionnels de type exclusivement déclaratifs que nous n'étudions pas.

La construction est également liée à la capitalisation des savoirs professionnels. Vygotsky a bien montré que toutes les formes de « migration » de ces savoirs que ce soit du niveau interindividuel à l'intra-individuel, que ce soit d'une forme explicite à une forme tacite, s'accompagnait d'une transformation de ces savoirs selon le modèle générique de l'articulation entre langage et pensée. Capitaliser les savoirs, que ce soit au niveau individuel ou collectif, revient donc à transformer ces savoirs et à en construire de nouveaux.

Rajoutons quelques précisions complémentaires sur ces deux processus. Le processus de diffusion est certainement celui qui porte le plus la dynamique du développement (même si, nous le verrons, les « sollicitations » de l'environnement fournissent une large contribution tout comme le niveau individuel au travers de l'engagement des acteurs). C'est au travers de ce processus que se traduisent les transformations du métier d'enseignant et que se justifie l'hypothèse socio-cognitive. Concrètement cette diffusion prend des formes diverses. Au niveau interindividuel, nous pouvons la retrouver dans les espaces-temps interstitiels, dans les situations de collaboration (entre enseignants ou avec d'autres intervenants) en classe, à la BCD<sup>142</sup>, au CDI<sup>143</sup>, dans la salle informatique ou lors de la préparation (ou de la régulation) à la salle des professeurs par exemple. Au niveau du collectif d'enseignants, nous pouvons la retrouver à l'interne (selon deux modalités complémentaires de l'individu vers le collectif ou du collectif vers tout ou partie de ses membres) mais également à l'externe, diffusion qui peut alors participer de stratégies identitaires renvoyant à des formes de socialisation professionnelle. Bien sûr la diffusion de ces savoirs est liée à la situation de diffusion (qui (lors notamment de l'arrivée de nouveaux enseignants dans l'école) ? quand ? où ? et, à un niveau moindre, comment ?) mais elle est également liée aux catégories de savoirs professionnels en jeu et l'on peut penser que ceux relatifs à la socialisation professionnelle et ceux relatifs à la prise en charge de tâches professionnelles (même s'ils sont pour partie liés) mobilisent des formes et des modalités de diffusion différenciées. Nous retrouvons ici la thématique de la circulation des savoirs qui, pour l'instant et du moins à notre connaissance, a peu été étudiée au niveau d'un collectif professionnel en générale et d'enseignants en particulier.

Le processus de capitalisation est certainement plus complexe. En effet, si le niveau intra-individuel a bien été exploré par Vygotsky, le niveau collectif pose un problème plus épineux. Les savoirs explicites d'un collectif d'enseignants peuvent assez aisément être capitalisés sous forme de documents écrits ou informatiques (c'est semble-t-il ce qui sous-tend le développement de demandes de « monographies » d'équipes pédagogiques engagées dans des projets innovants, que ce soit dans le cadre de la « Charte pour bâtir l'école de 21<sup>ème</sup> siècle » ou dans celui du « Plan d'Impulsion à l'Innovation ») même si, pour avoir participé à ces deux dispositifs, il apparaît assez aisément que cette pratique d'écriture n'existe et ne perdure que grâce à des exigences institutionnelles fermes. En revanche, il n'en est pas de même en ce qui concerne les savoirs tacites (qui s'avèrent les plus

---

<sup>142</sup> Bibliothèque Centre Documentaire.

<sup>143</sup> Centre de Documentation et d'Information.

nombreux puisque l'on vient de voir que les enseignants étaient peu enclins à les expliciter, sous la forme d'un écrit tout au moins) dont la capitalisation pose la question du « site » de stockage. A notre sens ce stockage existe et il est mobilisé notamment par les anciens par rapport aux nouveaux (Van Zanten, par exemple, l'a montré) mais il ne semble pas se localiser entièrement au niveau intra-individuel. Nous ferions l'hypothèse que chaque membre n'est dépositaire d'une partie de ce répertoire tacite et que pouvoir être mobilisé, il est nécessaire qu'il y ait suffisamment de fragments réunis. A notre sens, seul un collectif (même restreint) peut assumer la capitalisation de ce répertoire implicite.

## 7 – POINTS D'AMARRAGE : LA DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE

### 7.1 - DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Il est assez délicat d'établir des liens entre développement de l'enfant et développement professionnel mais nous reprendrons toutefois la position de Vygotsky quand il défend qu'il n'y a de développement que social (la ZPD correspond précisément à cette espace de développement actualisable au travers de la médiation d'autrui) ce qui le conduit à postuler l'antériorité de l'apprentissage sur le développement. *« L'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient pas être actualisés sans lui »* (Vygotsky, 1933 / 1985, p. 112). Yvon et Clot (2003) adoptent cette position mais rajoutent que le développement *« peut lui-même déboucher sur un processus d'apprentissage »* (p. 35). En ce qui nous concerne, à l'apprentissage (que nous avons nommé « construction » de savoirs professionnels), nous avons adjoint trois autres processus (la mobilisation, la diffusion et la capitalisation) et ces quatre processus s'actualisent au niveau individuel et au niveau collectif. Pour nous, le DPE est le processus « résultant » des interactions entre ces huit processus et il peut être ensuite lu soit au niveau individuel, soit au niveau collectif<sup>144</sup>, mais sans ignorer que ces deux niveaux sont interdépendants.

Clot, dans le prolongement de Vygotsky, a étudié le développement professionnel en mobilisant une méthodologie, la « clinique de l'activité » : *« Cette méthodologie cherche à comprendre et à expliquer comment s'organise la transformation de l'action en organisant elle-même une transformation réglée de l'action »* (Yvon et Clot, 2004, p. 7). Après avoir affirmé que *« comprendre est destiné à transformer »* il assume le parti pris suivant : *« il faut « provoquer » le développement pour pouvoir l'étudier »* (p. 7). Nous ne partageons pas ce choix dans l'étude du DPE pour trois raisons principales :

- le terme « provoquer » est gênant quand il est associé à un phénomène suffisamment peu connu pour faire l'objet d'études complémentaires. En « provoquant » le développement le chercheur ne fait-il pas courir certaines formes de risques aux professionnels (insatisfaction,

---

<sup>144</sup> C'est une différence avec Vygotsky qui n'entre que par le développement individuel (sans occulter, nous l'avons dit, la construction sociale des apprentissages).



contestation, etc.) et comme il ne maîtrise pas ses risques (comme le font les médecins qui provoquent une crise d'asthme par exemple), sa posture n'exclut pas une dérive de type « apprenti sorcier », sauf bien évidemment, s'il s'agit d'une « commande » (des professionnels eux-mêmes) assumant cette part de risques,

- en dissociant le dispositif et son étude, étudier le développement que l'on provoque revient à convoquer le chercheur pour évaluer l'action du formateur, qui est la même personne, ce qui en glissant vers une forme d'auto-évaluation ne semble guère propice à la distanciation que requiert l'activité scientifique,
- cette posture cumule, nous venons de le voir, celle proche du formateur (« provoquer » le développement) et celle du chercheur (« comprendre et expliquer ») ce qui requiert à la fois des clarifications et des garde-fous importants (les objectifs et les formes de légitimité sont radicalement différents). Cela ne semble pas être exactement le cas puisque la finalité de la démarche scientifique semble ici réduite à sa capacité de transformer le champ social (*« comprendre est destiné à transformer »*) ce qui s'apparente, à notre sens, davantage à un choix militant que scientifique.

Nous étudions le DPE dans le cadre de l'exercice professionnel ordinaire, c'est-à-dire en dehors des dispositifs de formation fussent-ils ceux visant à provoquer le développement. Bien sûr, nous n'ignorons pas qu'un dispositif de recherche « transforme » cet ordinaire en extra-ordinaire. Clot le rappelle et déplore que certains, dont nous par conséquent, n'assument pas les changements induits par le dispositif. Il y a toutefois une différence majeure, les changements introduits par le dispositif ne poursuivent pas d'objectifs de transformation, ils relèveraient donc plutôt de « dommages collatéraux » et c'est pour cette raison que des formes de régulation sont pensées pour limiter (pas supprimer nous l'admettons) les « effets » du dispositif.

Nous étudions le DPE pour mieux le connaître pas pour le favoriser (comme c'est le cas dans la majorité des travaux sur cet objet, nous l'avons vu) ni d'ailleurs l'inhiber. En tant que chercheur, nous ne nous sentons pas investis d'une mission première de formation des enseignants<sup>145</sup>. Les organismes de formation existent, ils sont légitimes pour concevoir des dispositifs au sein desquels ils pourront intégrer (en les transformant) les résultats de nos travaux. En tant qu'universitaire, nous pouvons y prendre part, ce qui est déjà le cas avec les formations professionnalisantes. Il n'en demeure pas moins que recherche et formation ont à préserver leurs autonomies respectives, les confondre (comme le fait à notre sens Clot) revient à assujettir la première à la seconde et à escamoter le chercheur derrière le militant pédagogique ou politique.

---

<sup>145</sup> Cela ne signifie pas, nous l'avons vu, que nous ne participions pas – mais en tant que formateur cette fois – à des dispositifs de formation. Lorsque nous articulons dans un même dispositif des objectifs de recherche et des objectifs de formation, ils sont clairement dissociés, comme ce fut le cas dans les deux écoles maternelles par exemple.

## 7.2 - DE L'APPROCHE SOCIO-COGNITIVE

Retrouvons à présent le choix de l'approche socio-cognitive en convoquant, tout d'abord, Bandura (2003) : « *La théorie sociocognitive recouvre une large éventail de facteurs qui agissent comme régulateurs et agents de motivation des compétences cognitives, sociales et comportementales. Ces facteurs opèrent par le mécanisme de prévision<sup>146</sup>. Les pensées instrumentales relatives à un avenir désiré ont tendance à favoriser le comportement susceptible d'entraîner leur réalisation. La prévision s'exprime de multiples manières. Prévoir ce qui a des chances de survenir si des événements particuliers se produisent favorise des adaptations planifiées. Les mécanismes anticipatoires contribuent également à la motivation et à l'adaptation humaines lorsque l'individu se représente les résultats probables des actions futures. Ces attentes peuvent concerner des résultats externes produits par le comportement, des résultats vicariants par l'observation des coûts et bénéfices survenant aux autres personnes, ou des réactions d'évaluation de son propre comportement. Ces différents résultats agissent ensemble pour influencer le cours de l'action humaine. Les buts et les critères internes enracinés dans des systèmes de valeurs créent des résultats anticipés et des guides pour l'action par le biais des mécanismes autorégulateurs* ». (p. 58).

Ce mécanisme de prévision qui apparaît central s'ancre dans une théorie de l'agentivité que nous avons évoqué précédemment et que nous préciserons en reprenant ce qu'en écrit Carré (2004). Il présente l'agentivité comme la « *capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions* » (p. 30). Il en distingue<sup>147</sup> trois modalités différentes : « *elle pourra être l'effet direct de l'intervention de la personne, ou opérer par le biais d'une « procuration » qui amène le sujet à compter sur l'intervention d'autres pour atteindre les résultats souhaités, ou encore collective, quand on cherche à atteindre des buts par la coordination et l'interdépendance des efforts d'un groupe* ». (p. 31). La dimension sociale est précisée : « *L'individu n'est pas un animal solitaire : il naît dans un milieu donné, vit en symbiose quasi permanente avec son environnement humain, interagit avec de multiples autres dans des systèmes d'action collectifs variés, en vue de finalités sociales plus ou moins partagées. Son agentivité ou capacité d'action sur les autres et le monde est à la fois d'essence sociale et médiatisée par un système cognitif de conceptions qui ressort d'un soi authentiquement singulier. L'adaptation et le changement humain dit Bandura, sont « enracinés dans des systèmes sociaux »<sup>148</sup>. Les sujets sont à la fois les produits et les producteurs de la structure sociale, qui, elle-même est vue comme à la fois un produit et une cause de l'action individuelle* » (Carré, 2004, p. 38). Il rajoute : « *Toutefois, les contraintes structurales et les nécessités sociales prédéterminent un champ des possibles, mais elles n'ordonnent pas (...). A l'intérieur du système de rôles préordonné par la structure sociale, il reste des possibilités de variations multiples dans l'interprétation, l'application,*

<sup>146</sup> Surligné par nos soins.

<sup>147</sup> A la suite de BANDURA, A. (2001). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective. Annual Review of Psychology, 52, p. 1 – 26.

<sup>148</sup> BANDURA, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of Personal Control. New-York : Freeman.

*l'adoption, le détournement ou l'opposition active aux injonctions à l'environnement »<sup>149</sup> » (p. 39). En résumé, « Il n'y a donc pas de rupture ou de dichotomie entre un soi décontextualisé et une structure sociale désincarnée, mais des interactions dynamiques entre un soi porteur de dimensions sociales « par essence », et un environnement matérialisé par des sujets sociaux individuels porteurs de fonctions et de rôles sociaux (...). » (p. 31) et « La théorie sociocognitive rejette donc le dualisme de la personne et du social, au profit d'une conception de « l'interactivité dynamique » des facteurs sociaux et des facteurs individuels ». (p. 39).*

L'ancrage du développement professionnel de l'enseignant au sein de la théorie sociocognitive présentée, permet tout d'abord d'en préciser deux caractéristiques :

- a) **L'enseignant est acteur de son développement.** La notion d'agentivité est parfaitement claire à ce propos et le DPE, même s'il s'effectue en relation avec l'environnement, n'est pas conceptualisable en dehors du sujet engagé. Cela relativise d'une part la centration d'un certain nombre de recherches sur les dispositifs de formation mais plus généralement sur la quête des « facteurs favorisant » le développement. La théorie sociocognitive nous apprend qu'aucun facteur n'est favorisant en soi, il ne le deviendra (éventuellement) qu'au travers de « l'appropriation » de l'enseignant (au niveau collectif, nous retrouvons « l'engagement » mis en avant par les travaux sur les CDP)
- b) **Le pari d'une « logique du développement ».** L'importance que la théorie accorde au mécanisme cognitif de prévision nécessite de poser le « pari » que l'enseignant est logiquement enclin à vouloir évoluer, à se développer professionnellement parlant. Rien n'empêche a priori d'envisager un enseignant dont « l'avenir désiré » serait de ne rien changer à ses pratiques, de travailler « à l'économie » et de réserver ses investissements pour d'autres domaines. Il n'en demeure pas moins que pour réduire l'investissement dans le travail, il est préférable d'augmenter son efficacité au travail. Etudier le DPE requiert donc de poser le pari de l'existence d'une logique du développement individuelle. Précisons toutefois que cette logique de développement va se voir « stimulée » à la fois par une dynamique sociale (les pairs) et par les « sollicitations » de l'environnement. Au niveau collectif, ce pari n'est plus nécessaire, puisque l'existence d'un collectif d'enseignants requiert un engagement minimal de chacun de ses membres, engagement constituant non plus un pari mais une dynamique de développement.

Par ailleurs, un point nécessite discussion, le collectif n'est ici envisagé qu'au travers du prisme de l'individuel comme le confirment les lignes suivantes : « *La plupart des activités professionnelles sont dirigées vers des objectifs de groupe obtenus par un effort collectif au sein d'organisations. L'exercice efficace de l'action collective implique des voies d'influence plus complexes, socialement médiatisées, par l'autodirection individuelle. Les individus dépendent les uns des autres pour assumer*

---

<sup>149</sup> BANDURA, A. (1999). Social Cognitive Theory of Personality. In L. PERVIN & O. JOHN, Handbook of Personality. 2<sup>nd</sup> Ed., New York : Guilford.

*des tâches et des rôles complémentaires. Le succès de groupe nécessite un lien interdépendant efficace des tâches, des compétences et des rôles. Les membres du groupe doivent non seulement coordonner ce qu'ils font avec le travail des autres, mais ils sont affectés par les croyances, la motivation et la qualité de performance de leurs collègues ».* (Bandura, 2003, p. 694).

Le collectif d'enseignants, en tant que structure sociale autonome, est peu évoqué. Nous en avons toutefois repéré la mention sous la forme de « propriétés émergentes » : *« Le fonctionnement du groupe est le produit de la dynamique interactive et coordinatrice de ses membres. La dynamique interactive crée une propriété émergente qui est plus que la somme des caractéristiques individuelles. De nombreux facteurs contribuent aux effets interactifs ; certains sont un mélange de connaissances et de compétences dans le groupe, le mode de structuration du groupe et de coordination de ses activités, la qualité de son fonctionnement, les stratégies qu'il adopte, et le type d'interaction – facilitatrice ou destructrice – entre les membres. Les mêmes participants peuvent obtenir des résultats différents selon la qualité de coordination et d'utilisation de leurs compétences et de leurs efforts ».* (Bandura, 2003, p. 709).

L'approche de Bandura nous paraît insuffisamment affirmée sur ce point ce qui se traduit par un primat accordé à l'individuel sur le social, comme en témoigne par exemple ses travaux sur le « sentiment d'efficacité personnelle » ou même s'il définit « l'efficacité collective perçue (...) comme une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (Bandura, 2003, p. 708), les deux modes de son évaluation « transitent » par le niveau individuel : *« La première consiste à additionner les évaluations que font les membres de leurs capacités personnelles pour les fonctions spécifiques qu'ils assument dans le groupe. La seconde consiste à additionner les évaluations de font les membres des capacités de leur groupe pris comme tout »* (p. 710). A notre sens, le collectif s'émancipe de l'individuel, comme l'indique Adler (2003) qui indique que les formes sociale ses construisent par la coordination d'actions individuelles, ce qui n'est pas antinomique avec le fait de reconnaître une « relative autonomie des formes par rapport à l'action » (p. 160). Et cela a des conséquences au niveau du DPE, puisque nous envisageons « séparément » (mais de manière interdépendante) un DPE au niveau individuel et un « DPE » au niveau du collectifs d'enseignants. Cela n'est rendu possible qu'en admettant une autonomie de la forme sociale « collectif d'enseignants ».

En dehors de la construction sociale des apprentissages individuels, c'est bien l'élaboration collective de savoirs professionnels spécifiques, sous-tendant l'existence d'un DPE collectif qui constitue la caractéristique principale de notre approche socio-cognitive.

### 7.3 – COMPOSANTES ET DYNAMIQUES DU DPE

Une présentation analytique des processus composants le DPE prendrait la forme du tableau suivant :

---

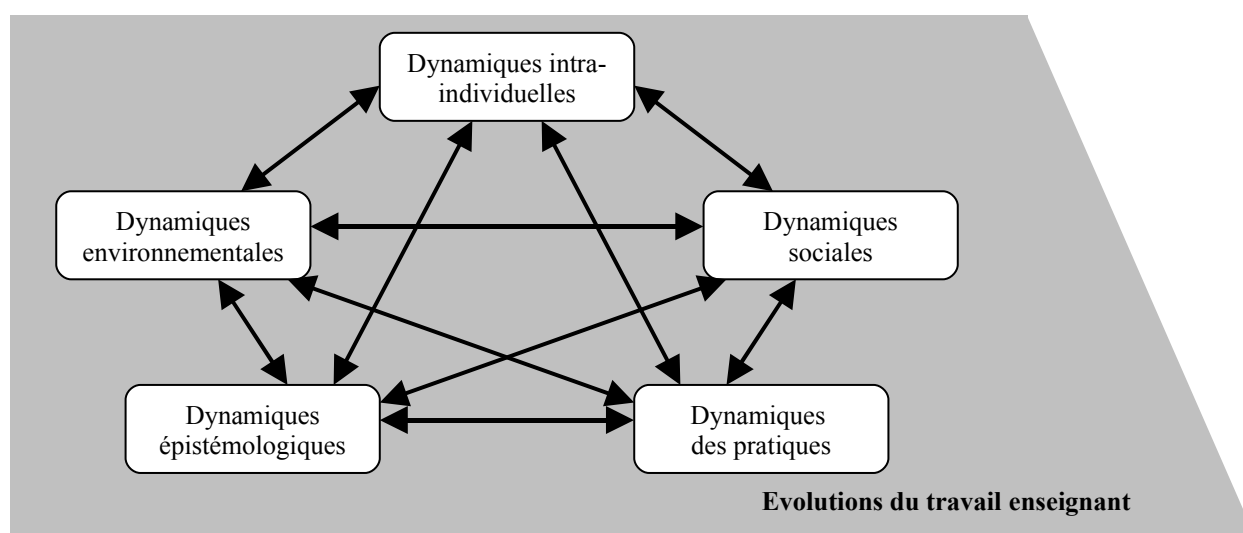
Processus de	Processus de	Processus de	Processus de
--------------	--------------	--------------	--------------

			mobilisation	construction	diffusion	capitalisation
Savoirs professionnels individuels relatifs à	la prise en charge des tâches professionnelles	explicités				
		tacites				
	la construction de la socialisation professionnelle	explicités				
		tacites				
Savoirs professionnels collectifs relatifs à	la prise en charge des tâches professionnelles	explicités				
		tacites				
	la construction de la socialisation professionnelle	explicités				
		tacites				

Bien sûr, il convient de les envisager non seulement en interrelations entre eux mais également susceptible des « migrer » d'une catégorie à l'autre en se transformant chaque fois. Le DPE est donc un processus résultant de la combinaison de ces processus par ailleurs interdépendants. Cela nous conduit à préciser les dynamiques qui structurent le DPE qui, à notre sens, sont de cinq natures :

- elles sont intra-individuelles et relèvent de processus d'engagement dans la classe (face aux élèves), dans un collectif d'enseignants, dans l'établissement, dans le métier, par rapport à des partenaires (comme les parents d'élèves par exemple),
- elles sont sociales, soit interindividuelles, soit relevant de la dynamique psychosociale au sein du collectif,
- elles sont épistémologiques, liées aux interrelations des savoirs professionnels à leur circulation et à leurs « migrations » déjà évoquées,
- elles sont environnementales et correspondent à différentes prescriptions, injonctions, sollicitations provenant du niveau ministériel, du niveau académique (les IPR en particulier), de l'environnement local (parents d'élèves, associations du quartier, CEL, CLAS<sup>150</sup>) ou de l'intérieur de l'établissement (direction, vie scolaire, CLAE ou CLAC<sup>151</sup>, etc.),
- elles sont relatives à l'auto-organisation des pratiques et de leur déroulement (ce que nous appellerons « dynamiques des pratiques »)

Elles sont sous-tendues par une dynamique plus large constituée par les évolutions du métier et du travail enseignant ce qui nous invite à schématiser le potentiel énergétique du DPE de la sorte :



#### 7.4 - VERS UN MODÈLE SOCIO-COGNITIF DU DPE

Le métier d'enseignant s'est transformé, il a notamment intégré, au-delà d'un exercice individuel dans la classe une dimension sociale conséquente par l'introduction de pratiques collectives et de pratiques partenariales. Nous faisons l'hypothèse que ces nouveaux modes de travail peuvent contribuer à la professionnalisation de l'enseignant, entendue à la fois comme augmentation de la maîtrise des tâches professionnelles et comme socialisation professionnelle (voir Bourdoncle, 1991). Si l'on admet, comme nous nous sommes efforcé de le montrer que l'exercice professionnel permet d'apprendre, alors cette irruption du collectif va diversifier les modes d'apprentissages professionnels. Ces savoirs professionnels vont également évoluer en fonction des transformations et en plus de savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles vont apparaître des savoirs relatifs à la socialisation professionnelle. Ainsi nous pouvons dire que l'exercice professionnel permet simultanément à l'enseignant à apprendre à « faire son métier » et à apprendre à « être à son métier ».

A propos de ces savoirs professionnels rajoutons deux éléments. D'abord ils sont composés d'une sphère non conscientisées (certains parlent de savoir-faire, d'autres de concepts quotidiens, d'autres de connaissances tacites) et d'une sphère conscientisable (savoirs, concepts scientifiques, connaissance explicite) qui sont autonomes mais inter-reliées. Ensuite les transformations du travail enseignant en instaurant les « groupes professionnels » ont permis l'émergence de « collectifs d'enseignants » qui ne se réduisent ni à la prescription institutionnelle ni à la simple « addition » de ses membres. Selon l'approche socio-cognitive, la forme sociale accède à une autonomie qui nous invitera à envisager l'existence de savoirs professionnels collectifs autonomes mais inter-reliés aux savoirs individuels.

Nous étudions ces savoirs au travers des pratiques enseignantes, ce qui a deux conséquences, d'une part d'explorer la sphère non conscientisée et la sphère conscientisable (c'est le principe de la double lecture) et, d'autre part, de prendre en compte à la fois les pratiques individuelles, interindividuelles et collectives. Au sein des pratiques, c'est le processus de mobilisation des savoirs qui est premier. Néanmoins, il est interdépendant d'autres processus comme la construction, la capitalisation et la diffusion de ses savoirs professionnels.

La construction des savoirs, au niveau individuel est sociale et nous avons pu distinguer des modes de construction selon la théorie de la vicariance ou celle du conflit socio-cognitif. Au niveau collectif, l'apprentissage organisationnel a permis d'éclairer les relations entre cognition individuelle et cognition collective même s'il a été nécessaire de rappeler l'autonomie du collectif lui permettant d'apprendre collectivement. La diffusion des savoirs, notamment au niveau interindividuel, structure leurs constructions « intra-individuelle » mais au niveau du collectif, elle va plutôt se mettre au service

de son fonctionnement à l'interne, (aussi bien sous forme ascendante que descendante) et relever davantage de stratégie de socialisation à l'externe. Enfin la capitalisation est liée à la construction en ce sens qu'elle s'accompagne de transformations des savoirs. Si le niveau intra-individuel ne soulève pas de question particulière, pas plus d'ailleurs que les savoirs collectifs explicites, il n'en est pas de même pour les savoirs collectifs tacites dont la question des dépositaires n'est pas véritablement résolue alors que l'existence de ces savoirs est avérée notamment quand de nouveaux enseignants arrivent dans l'établissement scolaire.

La « séparation » que nous opérons pour la présentation entre DPE individuels et DPE collectif pourrait laisser entrevoir quelque forme de cloisonnement. Ce n'est absolument pas notre propos puisque les « résultats » du DPE collectif vont, selon des modes différenciés, contribuer à l'évolution des pratiques d'enseignement (et donc constituer une dynamique pour les DPE individuels). De la même manière, les DPE individuels vont transformer les modalités d'organisation et de fonctionnement des collectifs d'enseignants (en « augmentant » les ressources cognitives disponibles) et par là même vont contribuer au DPE collectif.

**Le DPE peut donc se définir comme un processus (appréhendé ici au travers de sa dimension socio-cognitive) résultant de la combinaison des processus pré-cités alimentée par les impulsions conjuguées de cinq dynamiques (intra-individuelles, sociales, épistémologiques, environnementales et relatives aux pratiques) sous-tendues par celle plus globale des évolutions du travail enseignant.** Quand nous parlons de processus, nous englobons à la fois le processus lui-même et le « résultat » de ce processus (au niveau des pratiques enseignantes en particulier), « résultat » qui d'ailleurs est mis en jeu dans un autre processus (c'est le cas de la construction des savoirs professionnels et de leur mobilisation, mais aussi de leur capitalisation par rapport à leur diffusion). L'interdépendance des quatre processus requiert de les envisager comme « englobant » leurs résultats. En revanche, de ces caractéristiques « formelles », nous dirons peu de chose, car plutôt que des les définir a priori, nous souhaitons les préciser à partir d'un corpus de résultats bien plus important qu'il ne l'est actuellement (et que nous « visiterons » dans le chapitre suivant). Ainsi, nous ne nous prononcerons pas à propos de la « forme spiralaire » qui pourtant, de Vygotsky à Donnay et Charlier en passant par Nakata, est défendue par un certain nombre d'auteurs ayant des réoccupations des orientations fort différenciées. En revanche, nous réfuterons la vision d'un développement par paliers (fait de ruptures successives) en insistant plutôt sur sa continuité corrélative à la fois à celle du processus d'apprentissage et à celle de l'exercice professionnel. La continuité n'englobe toutefois pas la « régularité » et nous pensons que les DPE traversent des périodes durant lesquelles leur intensité est assez faible et d'autres à l'inverse où ils s'accélèrent, en relation avec la « montée en puissance » (ou l'intensification) d'une (ou plusieurs) des cinq dynamiques (une « reconfiguration » du potentiel énergétique) comme par exemple le démarrage d'un projet collectif, la participation d'un des enseignants à un stage de formation continue, l'arrivée d'un nouveau directeur, un conflit avec le CLAE, le CLAC ou les parents d'élèves, etc.





## CHAPITRE 7

# LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : ÉTUDES EMPIRIQUES

Après avoir défini le DPE dans une perspective socio-cognitive, seront présentées les premières recherches empiriques que nous lui avons consacré. Cette présentation se fera dans l'ordre chronologique en caractérisant ces travaux à partir de la méthodologie utilisée. Une recherche complémentaire sera également présentée car, même si elle porte sur un champ professionnel différent, celui de l'animation dans le cadre d'une colonie de vacances, elle nous a permis de faire avancer notre réflexion sur le développement professionnel en général et sur le DPE en particulier. Pour terminer, une analyse critique permettra de repérer les avancées et les limites de ces premiers travaux qui constituent autant de points d'amarrage pour les recherches en cours et à venir.

### 1 – UN DISPOSITIF DE « FOCUS GROUP »

Cette étude (RBAP3) s'appuie sur la technique du « focus group ». Il est important de préciser que si, dans ce texte, nous utilisons la notion de compétences (qui pourrait recouvrir à la fois les savoirs professionnels capitalisés et leur mobilisation dans l'action), c'est pour positionner notre contribution dans le cadre de la problématique du symposium et de l'ouvrage collectif qui s'en suivra. Nous reprendrons ici la dimension collective des pratiques et du développement :

#### **Des pratiques aux compétences collectives**

Cette dimension collective introduite avec la dimension symbolique renvoie à une composante spécifique de l'expérience professionnelle. S'il existe une expérience individuelle de chaque enseignant, il existe aussi une expérience du collectif de l'école, qui certes se nourrit de chaque expérience individuelle mais ne s'y circonscrit pas.

#### **La construction d'un collectif**

J'ai distingué l'équipe pédagogique « décrétée » et le collectif des enseignants dont la construction relève d'une dynamique très contextualisée dans laquelle les relations et les échanges « informels » prennent toute leur importance. Ici, les enseignants ont substitué au temps professionnel « officiel » le temps de présence à l'école et, après avoir partagé le repas, ils travaillent ensemble chaque jour « *entre midi et deux* ».

A cette dimension « organisationnelle » du collectif, il convient d'adjoindre une dimension psychologique, le « climat de l'école » qui constitue une sorte « d'arrière plan » aux relations entre enseignants. Il se caractérise par un équilibre entre un sentiment d'appartenance à un groupe et une autonomie individuelle. Le sentiment d'appartenance se traduit par une forte solidarité et un soutien permanent qui est moins d'ordre technique que psychologique : « *Ici, j'ai le sentiment qu'il ne peut rien m'arriver, je me sens en confiance* ». Il a comme corollaire un

respect affirmé de l'individualité et une vigilance extrême à ce que les formes de soutien, voire d'aide (exclusivement « à la demande » des débutants ) ne tendent pas vers l'ingérence.

### **La maîtrise des partenaires par le collectif**

La maîtrise du collectif des enseignants s'exerce surtout envers les partenaires de l'école et le lieu privilégié est le conseil d'école.

Sa phase de préparation est importante, il faut « maîtriser l'ordre du jour ». Dans cette optique, la rubrique « *questions diverses* » renvoyant un point sensible en fin de réunion (qu'il suffira de faire traîner un peu pour décourager les velléités d'affrontement) est parfois utilisée. L'ordre des points n'est pas non plus « aléatoire » et les enseignants expérimentés ont appris à « verrouiller » un conseil d'école. D'ailleurs, cette préparation ne se limite pas à la structure de la réunion, elle aborde des dimensions stratégiques assez fines qui vont jusqu'à préciser qu'il ne « *faudra pas dire les choses comme ça* ».

Cette préparation est relayée par des stratégies collectives « in situ ». Les enseignants font bloc face aux partenaires et si un d'entre eux est en difficulté, « *on vient à la rescousse* ». Cela peut se traduire par des stratégies très offensives qui visent à rappeler énergiquement les prérogatives de chacun : « *L'année dernière, on s'est payé une mère d'élève. Elle voulait nous donner des leçons. On a trouvé la faille et on y est tous allé, les uns après les autres* »<sup>152</sup>.

Cette maîtrise collective peut être mobilisé face à des parents qui posent problème par une convocation devant un conseil de cycle « *au complet* ». Dans ce cadre, les enseignants du RASED sont le plus souvent associés, d'autant qu'ils sont solidaires des enseignants, principalement dans le cas (assez fréquent) où les parents tentent d'opposer l'enseignant de l'école et l'enseignant du RASED.

Pendant le travail du conseil de cycle (entre enseignants donc), sont mises en œuvre des lectures et interprétations des différents contextes. Ainsi, l'avis des parents (que les enseignants ont pris soin de sonder) est pris en compte au moment de l'instruction du cas, mais cet avis ne constitue pas un « argument » à porter au débat mais plutôt un paramètre : quand la décision du conseil de cycle est une proposition de prolongement de cycle, elle inclut le fait qu'il « *va y avoir un recours* » et un dossier à préparer. Cela conduit à investir la dimension institutionnelle que les enseignants connaissent bien : « *Si le dossier est bien ficelé, l'IEN nous suivra. Sinon, tant pis pour nous* ».

### **La maîtrise de chaque enseignant par le collectif**

Il apparaît nettement que le collectif de l'école « donne forme » au travail de chaque enseignant dans sa classe. Le collectif détermine d'abord le budget alloué à chaque classe. Dans l'école étudiée, une négociation permet en fin d'année d'allouer une somme par élève (gérée au niveau de chaque classe) et une somme pour le matériel collectif (gérée par la directrice au niveau de

<sup>152</sup> La préparation et le déroulement du conseil d'école pourrait être assez facilement rapproché de ceux d'un match de rugby, sports caractérisés d'ailleurs par la forte solidarité qui unit les joueurs. Cette préparation est assez semblable à ce qui se dit dans des vestiaires avant le match, les procédures qu'on mémorise, les précautions que l'on prend en fonction d'un adversaire dont on anticipe les stratégies. Pendant le match, la solidarité est première et les stratégies offensives évidemment affirmées.

l'école). Le matériel pédagogique fait aussi l'objet de négociations mais au niveau de chaque cycle : il va de soi que « l'adoption » d'un fichier de mathématiques pour tous les enseignants du cycle (comme c'est le cas ici) a des retombées conséquentes sur les contenus d'enseignement.

De la même manière, l'emploi du temps ne peut être stabilisé qu'au bout d'un mois, c'est-à-dire en ayant intégré les différentes décisions « techniques » comme la répartition des salles spécialisées ou les différentes formes de partenariat (décloisonnements, échanges de service, intervenants) qui, chaque fois, ont des conséquences pédagogiques (la prise en charge de demi-classes en particulier).

Les contenus d'enseignement dans chacune des classes sont enfin considérablement affectés, au moins en terme de choix, par le travail du conseil de cycle qui assume sa mission de cohérence en répartissant les contenus sur l'ensemble de la durée du cycle. Je pourrais dire que ce qu'enseigne chaque enseignant a au préalable reçu l'aval du collectif et qu'il s'agit là d'un niveau de prescription qui vient s'immiscer entre les Instructions Officielles et le travail de l'enseignant.

L'ensemble de ces « collaborations-négociations » se traduit par la mise en œuvre de pratiques professionnelles très différentes, aussi bien des pratiques collectives pour prendre en charge ces tâches (c'est-à-dire à la fois travailler et produire ensemble et avoir une vision de l'ensemble de l'école, ce qui installe l'espace d'une responsabilité pédagogique partagée) que des pratiques individuelles (à la fois pour contribuer au collectif et pour adapter le travail dans sa classe à cette nouvelle forme de prescription).

Si ces premiers résultats renvoient (au travers de la notion de compétences) aux savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles (« faire son métier »), le second volet concerne ceux relatifs à la construction de la socialisation professionnelle (« être à son métier »). Nous les avons abordés au travers des identités professionnelles en distinguant la dimension individuelle et la dimension collective.

#### **La construction d'identités professionnelles**

Nous avons vu que l'appartenance à un collectif transformait le travail individuel dans la classe. Cela va même un peu plus loin, puisqu'il transforme le rapport au travail. Le temps professionnel englobe ici le temps de présence à l'école : le fait de manger puis de travailler ensemble durant ce « temps libre » n'est pas remis en cause dans l'école et cette « habitude » collective a en partie uniformisé l'ensemble des habitudes individuelles. Le rapport aux parents, vécu sur un mode plutôt défensif (ce qui est plutôt généralisé), est ici adossé sur une cohésion et une confiance importantes entre les enseignants qui se traduisent par une forte solidarité et des mobilisations immédiates à la moindre difficulté avec ces parents. Parallèlement, ce collectif assume la construction d'identités collectives et l'école se donne à voir au travers des différentes pratiques professionnelles mises en œuvre.

### **Une identité professionnelle collective**

Dans l'école étudiée, l'identité collective apparaît nettement structurée. D'une part, les enseignants sont extrêmement vigilants par rapport à ce qu'ils donnent à voir aux parents. Ils n'ignorent pas que les parents « *connaissent leurs voitures* » ou regardent comment ils sont habillés. Les évaluations qui vont servir à alimenter le livret scolaire sont annoncées et se voient dotées d'une dimension solennelle, les cahiers qui « *vont à la maison* » doivent être présentés très rigoureusement (quitte à arracher une page qui ne satisfait pas ces critères).

D'autre part, ils mettent en œuvre des stratégies pour faire respecter scrupuleusement leurs prérogatives dans le domaine pédagogique, tant dans le conseil d'école que dans les procédures « d'orientation » des élèves en difficultés. Pour ce faire ils ont instauré une cohésion très forte qui dépasse l'équipe pédagogique pour enrôler le RASED et, sous certaines conditions parfaitement connues, l'IEN (donc l'institution Education nationale).

Remarquons toutefois qu'ils ne semblent pas « mettre en scène » le temps de travail auquel ils s'astreignent entre midi et deux (en convoquant par exemple les parents à ce moment-là). Ce choix relèverait donc plutôt de la construction d'une identité pour soi (c'est-à-dire pour le collectif enseignant) que d'une identité pour autrui (c'est-à-dire destinée aux parents)<sup>153</sup>. Quoiqu'il en soit ces deux composantes de l'identité collective passent par la mise en œuvre de pratiques qui attestent du lien entre apprendre à « faire son métier » et apprendre à « être à son métier ».

### **Des identités professionnelles individuelles**

Ces deux niveaux de socialisation professionnelle sont aussi prolongés par un niveau individuel. Nous avons vu que chaque enseignant ici est soucieux de préserver une marge d'autonomie à l'autre, principalement les anciens vis-à-vis des nouveaux. Le collectif joue à la fois un rôle de structuration très important (en ce sens il « protège » l'individu derrière le groupe) et en même temps il ménage des espaces d'autonomie (il « protège » l'individu du groupe) et ces espaces permettent, au travers de différences clairement revendiquées, la construction d'identités professionnelles individuelles. Je prendrai deux exemples :

- la gestion du budget : chaque enseignant gère le budget de la classe et se « défasse » de la partie collective sur la directrice.
- les codes de présentation des cahiers sont extrêmement précis mais diversifiés. Leur « unification » ne poserait pas de problèmes particulier (certaines décisions collectives ont des incidences autrement importantes sur la vie de la classe) mais chacun préserve ses choix et revendique une identité individuelle.

<sup>153</sup> Nous retrouvons ici les propositions de Dubar (1991) transposées au niveau du collectif.

## 2 - UNE APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE

La démarche mobilisée ici est de type ethnographique (RB5B). Précisons que, dans ce texte, il n'est pas encore question de développement professionnel mais simplement « d'exercice professionnel ». Cette appellation a correspondu à une phase dans la stabilisation de la construction du cadre théorique du DPE. Les résultats, présentés de manière assez brève en raison des contraintes inhérentes à la publication, investissent toutefois les quatre catégories de savoirs professionnels.

### **La construction des identités professionnelles**

Nous avons vu que l'identité professionnelle des enseignants est à présent à construire au niveau du local, face à des parents d'élèves très présents « au quotidien » et qui, ici, exercent une pression considérable sur l'école.

Le « projet Afrique » s'appuie bien sûr sur des arguments pédagogiques (qui d'ailleurs sont mis en avant par les enseignantes) mais il relève aussi d'une volonté manifeste de montrer aux parents que cette école maternelle est une « bonne » école. D'ailleurs dans le bilan, est regretté l'absence de titre à l'exposition, ce qui renvoie, en partie en tous cas, à une stratégie de communication.

Si nous examinons l'image donnée à voir au travers de l'exposition elle-même, nous constatons qu'elle met très nettement en valeur la place des enseignantes. La portion congrue « concédée » aux « partenaires » dans l'espace de l'exposition est très parlante : les contributions des parents sont certes à l'entrée mais cantonnées sur une étagère et le CLAE n'a pu décorer que la largeur du faux plafond. Le « marquage » de cet espace est manifeste : si trois prénoms d'élèves apparaissent (les ATSEM sont totalement absentes), les prénoms des enseignantes sont omniprésents dans la « signature » de chaque panneau.

Cette exposition met clairement en avant le travail des enseignantes de l'école et participe de la construction d'une identité professionnelle collective des enseignantes dans une stratégie de positionnement vis-à-vis des parents.

Si une identité collective est rendue nécessaire par le contexte socio-historique, il n'en demeure pas moins que chaque enseignante va s'attacher à construire également son identité professionnelle individuelle. Le processus de différenciation entre les enseignantes s'appuie ici sur des critères de légitimation très diversifiés : l'ancienneté, la fonction, l'expérience en maternelle, l'âge des élèves, les compétences de chacune, etc. Cela s'est traduit par une répartition des « tâches » dans le cadre de ce projet : la directrice assumait les relations avec la mairie et l'institution, la « maître-formateur » était qualifiée par les autres de « *moteur pédagogique* » à la fois pour son rôle de coordination dans le projet mais aussi parce qu'elle savait « *mettre des mots* » sur leurs réflexions, la troisième était « *spécialiste en arts plastiques* » et fortement sollicitée pour l'exposition, tandis que la quatrième (surnommée « *Mac Gyver* ») se chargeait de trouver des solutions aux problèmes techniques (construire une case, stabiliser des panneaux d'affichage, faire tenir des masques, etc.).

La répartition de ces tâches (et l'acceptation par les autres de s'en dessaisir) a fait l'objet de négociations implicites qui ont abouti à une configuration « acceptable » par toutes, où chacune peut renvoyer une image professionnelle conforme à ses attentes.

#### **La construction des expériences professionnelles**

Relevons d'abord quelques éléments qui, ici, ont paru facilitants en termes « d'apprentissages professionnels » : un accord collectif sur un certain nombre de principes pédagogiques, une confiance partagée y compris avec les ATSEM, une expérience commune positive et une forte solidarité face aux parents.

La première forme de ces apprentissages (apprendre « aux autres » et « des autres ») passe par l'échange (souvent peu formalisé) d'idées, de documents, etc. Relevons deux exemples parmi de nombreux cités :

- une bande avec des graphismes africains a été utilisée par une seconde classe « *ça m'a plu, je l'ai présenté aux petits, puis on l'a fait* »
- une mode de présentation a été repris : « *pour les mots à repérer, écrits dans la silhouette de l'Afrique, je t'ai piqué l'idée* »

Par ailleurs, les enseignantes ont aussi appris « avec les autres » selon deux modalités complémentaires : les échanges informels durant tous les temps interstitiels et les échanges formalisés durant les réunions des mardis. Tandis que les échanges informels préparaient ou prolongeaient les décisions, les réunions étaient nécessaires pour « *pour poser les choses* ».

En revanche, l'écriture n'a pas été relevée comme une contribution à l'apprentissage (pourtant des notes étaient prises et des comptes-rendus établis pour l'IEN) et les écrits produits n'assumaient même pas une fonction de mémoire. Le projet Afrique s'est mis en œuvre dans une sorte de « tradition orale ».

Les enseignantes reconnaissent avoir « appris » durant ce projet, elles « *se connaissent mieux professionnellement* », se font mutuellement confiance et délèguent volontiers des « tâches » aux collègues (surtout en fonction de leurs « spécialités » respectives). Elles ont appris à décider sans faire l'économie d'échanges divers. Elles ont aussi remarqué que le partenariat avec les ATSEM était insuffisant et elles se sont attachées (dès la période suivante) à les impliquer davantage. Enfin, le « *dispositif des délégués* » leur a paru insuffisamment exploité et fera l'objet du prochain avenant au projet d'école.

### **3 - LE CAS PARTICULIER D'UNE RECHERCHE SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ANIMATEURS**

Après avoir quelque peu hésité car il s'inscrit « en marge » de l'étude du DPE, nous avons choisi de présenter un texte actuellement en cours d'écriture (RBTP1) portant sur l'étude du développement professionnel dans le champ de l'animation, en colonie de vacances plus précisément. Ses caractéristiques offraient des perspectives de faire avancer notre réflexion : les différentes dynamiques d'un contexte socio-historico-institutionnel contrastant avec le système éducatif, un « temps de vie » limité mais « ininterrompu » (les trois semaines d'un séjour de centre de vacances fort différentes de la

durée « fractionnée » d'une année scolaire) qui a permis une approche ethnographique que nous qualifierons volontiers d'intensive (nous estimons à près de 300 H en 21 jours notre temps « d'observation ») et le fait qu'il concernait, sur le même centre, deux « groupes de travail » différents (deux équipes d'animation : les 8 / 11 ans et les 13 / 16 ans, coordonnées chacune par une adjointe). Si nous avons mené ce travail (pendant les vacances d'été) et en dehors de l'intérêt que présente pour nous ce type de structure<sup>154</sup>, c'était surtout pour « mettre à distance » notre modélisation du DPE (en gestation) en l'éprouvant dans un cadre professionnel à la fois assez proche de celui de l'enseignant par certains aspects (éducation, relation adultes / enfants, « équipes d'animation », etc.) mais, en même temps, fort différent (temps de présence, statuts, type d'activités, etc.).

### **Du développement professionnel de l'animateur (DPA)**

Pour rendre compte du DPA, nous examinerons dans un premier temps ce qui pourrait constituer, dans le cas étudié, sa composante énergétique. Dans un second temps, à partir des deux grandes familles de savoirs professionnels (ceux relatifs à la prise en charge des tâches d'animation et ceux relatifs à la socialisation professionnelle) nous examinerons à la fois leur nature et les processus sociocognitifs qui permettent de les repérer tant au niveau individuel qu'au niveau collectif.

#### ***Le potentiel énergétique du DPA***

Le DPA s'appuie, selon l'hypothèse sociocognitive, sur la dynamique de groupe qui envisage le collectif comme organisé par des interrelations qui vont sous-tendre les DPA collectifs et constituer autant d'aiguillon pour les DPA individuels. Par ailleurs, au niveau individuel, il convient de rajouter un « pari du développement » qui correspond à la propension de chaque individu à évoluer dans ses pratiques et qui réhabilite la part de l'épaisseur du sujet dans ce développement (voir les « facteurs personnels » de Bandura).

Ces dynamiques, que nous pourrions un peu rapidement qualifier d'individuelles et de collectives, sont ici entretenues par un certain nombre de tensions qui trouvent leurs origines à la fois au niveau du contexte sociohistorique (tant dans sa dimension centrale que dans sa dimension locale) qu'au niveau de l'organisation et du déroulement des séjours. Nous les avons évoquées dans les paragraphes précédents et nous limiterons à en rappeler les principales :

<b>Contexte sociohistorique</b>	entreprise / association, éducatif / commercial, légitimité centrale / légitimité locale, implicite / explicite, etc
<b>Organisation et déroulement des séjours</b>	adjointes / responsable, animateurs / aides au pairs, animateurs spécialisés / animateurs polyvalents, novices / expérimentés, étudiants / précaires, animateurs / animatrices, personnels d'animation / personnels techniques, 8-11 ans / 13-16ans, pilotage rationnel / pilotage « affectif », centre / périphérie, etc.

<sup>154</sup> Intérêt lié à la fois à notre histoire d'ancien « directeur de colo » et à notre investissement important dans nos diplômes universitaires professionnalisants ciblant « l'animation » (DEUST et Licence professionnelle).

Ces différentes tensions contraignent les acteurs (tant au niveau individuel qu'au niveau collectif) à adapter leurs pratiques en vue de préserver un état d'équilibre satisfaisant pour tous. Ces adaptations faites de stratégies, de négociations, de résolution de problème, de petits trucs ou de ficelles, d'alliances ou d'opposition, d'échange d'informations, etc. sont nécessaires pour que le centre fonctionne (rappelons que le fonctionnement du centre a été évalué positivement par les enfants et leurs parents). En revanche leur intensité (au vu du nombre et de la diversité des tensions) fournit une contribution énergétique considérable au DPA.

### ***Les savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'animation***

En ce qui concerne la première catégorie de savoirs professionnels, commençons brièvement par les savoirs collectifs, au niveau de chacune des équipes d'animation. La construction et la mobilisation de ces savoirs requièrent un engagement de chaque membre du groupe, la constitution d'un collectif qui se traduit, en particulier, par le partage de la responsabilité du groupe d'enfants et du séjour. Cela explique que nous n'ayons pas repéré ce type de savoirs dans l'équipe des 8 / 11 et, par exemple, les réunions du soir étaient aussi confuses, aussi longues et aussi peu productives à la fin qu'au début du séjour. A titre d'exemple, l'adjointe, complètement découragée à la suite d'une « grosse colère » a carrément quitté la réunion 5 minutes après son démarrage et ce, deux jours avant la fin du séjour.

A l'inverse, la construction et la mobilisation de savoirs professionnels ont été repérables dans l'équipe des 13 / 16. Les réunions du soir se sont avérées de plus en plus précises et les décisions « de fonctionnement » de plus en plus rapides. A l'inverse, le temps consacré aux échanges sur les principes pédagogiques augmentait régulièrement.

De la même manière la gestion collective du « quartier libre » (qui requerrait pourtant un haut degré de coordination) n'a requis que quelques ajustements et la répartition des tâches (qui permettait aussi à ceux qui avaient une préparation à terminer d'être rendus disponibles) tout comme celle des jours de congé d'ailleurs se faisait rapidement, y compris parfois par concertation avant les réunions. Le rôle du « trinôme » d'animatrice à ces apprentissages reste toutefois important car elles ont relayé voire renforcé l'exigence prônée par l'adjointe

En ce qui concerne les savoirs professionnels au niveau individuel, ils furent largement diversifiés et concernèrent l'ensemble des animateurs. Nous citerons trois types de savoirs :

**a) des savoirs liés à la gestion des groupes lors du lancement des activités.** Ils comportent d'abord une dimension technique, il s'agit de « se faire entendre, se faire voir » : « J'arrive, je me mets en face, je leur dis de se taire et je démarre ; ça marche tout seul ». Certains sont attentifs à avoir « le vent dans le dos ». Le contenu du message est très prescripteur, il comporte les règles, les « grandes lignes » du déroulement de l'activité et, surtout chez les 8 / 11, des « menaces » (renvoyant à la gestion de l'ordre). Même si la « conviction » est timidement évoquée une fois chez les 8 / 11, ce sont les animateurs des 13 / 16 qui sont le plus attentifs à l'adhésion des jeunes : « Je montre que ça me plaît, j'essaie de leur donner envie »,



« Je me mets au milieu d'eux, avec eux : ils faut qu'ils m'écoutent, qu'ils me suivent », « Il faut de la conviction, du charisme, les mots viennent naturellement ».

**b) des savoirs liés à la mémorisation des prénoms des enfants.** Nous avons procédé, les premiers jours, à une évaluation du nombre de prénoms connus par chaque animateur. Les résultats figurent dans le tableau suivant :

	Moyenne pour l'équipe des 8 / 11 (effectif : 57 enfants)	Moyenne pour l'équipe des 13 / 16 (effectif : 55 jeunes)
Au bout d'un jour et demi	19,3	29,2
Au bout de trois jours	28,4	46,6

Il a fallu moins d'une semaine pour que chaque animateur connaisse tous les enfants mais nous constatons que la vitesse d'apprentissage est nettement plus importante chez les animateurs les plus expérimentés. Prenons l'exemple d'une stratégie mobilisée à cet effet : « A midi le premier jour, je fais le tour des tables, puis je révise le soir. Je fais ensuite un test dans les chambres quand ils sont mélangés. En un jour, je mémorise au moins 30 prénoms ».

**c) des savoirs liés à la prise en charge du coucher.** Ce moment a généré réflexions et initiatives chez plusieurs animateurs et nous prendrons deux exemples qui illustrent aussi le contraste entre les deux équipes. Un animateur des 8 / 11 avait un problème et s'est appuyé sur son « vécu d'enfant » pour le résoudre : « Cela faisait deux soirs que je sentais que ça n'allait pas. Alors j'ai pris un livre et je leur ai fait la lecture. J'ai lu des classiques, Barbe Bleue et le Petit Poucet, et ça a bien marché. Quand j'étais petit, on me faisait ça et ça marchait ». Un animateur des 13 / 16 a élaboré toute une stratégie de « régulation » du groupe de jeunes. « Là, ils sont calmes, reposés, il fait sombre, c'est le moment des confidences. Le soir, ils me racontent ». Cette proximité est renforcée par une histoire personnelle commune : « Ceux de la cité, j'étais comme eux. Je sais ce qu'ils pensent, ce qu'ils veulent, comment ils fonctionnent. Avec moi, ils peuvent pas faire du vice, je le vois avant ».

A ces savoirs relatifs à la relation d'animation entendue au sens large, rajoutons l'unanimité qui apparaît autour du fait que la mise en œuvre d'une activité requiert une maîtrise importante du contenu de l'activité. Prenons deux citations : « Je me souviens d'un échec cuisant dans la conduite d'un jeu dont je maîtrisais mal les règles » ou « Quand je ne maîtrise pas complètement l'activité, je préfère laisser tomber ». Il n'est d'ailleurs pas à exclure que cette position soit un peu radicalisée par la fréquentation régulière d'animateurs spécialisés qui prennent en charge les activités du catalogue. Notons que les modalités d'apprentissage sont restés le plus souvent individuelles et nous n'avons pu repérer des processus sociaux de construction qu'auprès des animatrices inexpérimentées des 8 / 11. Quelques « conseils » sont à peine évoqués et renforcent le sentiment du « chacun pour soi ». Apparaissent toutefois des processus de type vicariant : « J'ai appris à gérer les embrouilles entre gamins en regardant comment s'y prenaient les autres animateurs », « Pour réussir à leur donner envie, j'observe J<sup>155</sup>. et A. : elles, elles savent ».

<sup>155</sup> Précisons que J. est l'animatrice « au pair ».



### ***Les savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle***

#### ***L'identité professionnelle de l'ensemble du séjour***

Nous avons tout d'abord essayé de repérer des processus de socialisation au niveau de l'ensemble des animateurs relevant de la construction d'une « identité du séjour » (à distinguer de l'identité du centre). Ils furent peu importants. Le trinôme d'animatrices des 13 / 16 prit l'initiative de lancer le jeu de « gorille / cacahuète » pour tous les adultes de la structure. Par tirage au sort, chacun est simultanément « gorille » (il doit donc prodiguer un certain nombre d'attentions à sa cacahuète sans que celle-ci l'identifie) et « cacahuète » (donc, l'objet d'attentions). L'impact fut limité car le jour du « dévoilement » des rôles de chacun, aucune des animatrices des 8 / 11 (ni l'adjointe d'ailleurs) n'a participé. Rajoutons la timide élaboration d'un corpus lexical spécifique (« ça déchire », « des blagues à deux balles », etc.) qui tenait toutefois en grande partie à la mise en évidence de tics de langage individuels. Il y avait deux groupes d'animateurs distincts (nous avons vu les « différences » qui caractérisait leur composition) relayé par un clivage animateurs / animatrices au sein de chaque groupe. Si nous l'avons évoqué pour les 13 / 16, chez les 8 / 11, les animateurs sortaient le soir après la réunion et les filles allaient se coucher. Les fameux cinquièmes repas<sup>156</sup> étaient rapides ou inexistantes mais ne réunissaient jamais toute l'équipe des 8 / 11. Une initiative de l'adjointe, ayant fait à cet effet des achats spécifiques, n'a pas eu l'écho escompté puisque les animateurs ont préféré sortir « en ville ».

#### ***L'identité professionnelle de chaque équipe***

En fait, les deux équipes cohabitaient en s'ignorant. Il n'y eut aucune rivalité, les 8 / 11 semblant entériner la hiérarchie implicite entre les deux séjours, hiérarchie liée à l'âge des enfants, à l'expérience des animateurs et aux allocations d'espace dans le centre. Les seules tensions furent des « révoltes » de l'adjointe des 8 / 11 pour des questions de matériel commun mal géré (le périmètre de bain une fois et les vélos une autre fois), pour des questions d'espace (son bureau, une petite table dans un coin du « chalet des adjointes », ne lui fut pas accessible un soir où les 13 / 16 faisaient leur réunion à l'intérieur du chalet). La violence de sa réaction ne peut s'expliquer par la dimension technique de l'empêchement mais certainement par la dimension symbolique de cet espace. Elle semblait la seule à s'inscrire dans une rivalité avec les 13 / 16, acceptant mal qu'ils servent de modèle implicite aussi bien pour le directeur que pour sa propre équipe d'animation. Lors d'un problème chez les 13 / 16, elle n'hésita pas à claironner : « *Eh bien, voilà, il n'y a pas que chez les petits que c'est la m....* ». Peut-être pourrions nous voir dans cet engagement individuel dans un processus de rivalité un parallèle à son isolement pour assumer la responsabilité du séjour des 8 / 11 ? Revenons sur les « règles » instaurées par l'équipe des 13 / 16, ces décisions consécutives à des réflexions de type éducatif. Bien sûr, elles relèvent d'une forme de socialisation professionnelle mais avec la particularité de s'inscrire dans l'immédiateté et le ponctuel. En effet, elles s'élaborent dans la nécessité puis sont appliquées dans la foulée. Elles ne font l'objet d'aucune capitalisation autre

<sup>156</sup> Les cinquièmes repas des 13 / 16, plus alimentaires que conviviaux, se faisaient en même temps que la réunion mais, et c'est à noter, sans en affecter son déroulement.

que les notes de l'adjointe ni d'aucune diffusion (même pas auprès des 8 / 11). Nous pouvons donc constater que les savoirs relatifs à la construction de la socialisation professionnelle furent peu « présents » (tant dans la construction que dans la mobilisation) aux deux niveaux du collectif que constituent l'ensemble des animateurs d'une part et chaque équipe d'animation d'autre part. La seule identité collective consistante et durable relevait du niveau du centre et était portée par le directeur. Il n'est d'ailleurs pas à exclure que cette consistance soit venu contrarier la construction d'autres niveaux d'identités collectives.

#### Les identités professionnelles individuelles

Au niveau individuel, les questions de positionnement identitaires furent gérées sur le mode dominant du « chacun pour soi ». Si des spécialisations individuelles et revendiquées traduites par une répartition des tâches pouvaient être repérables chez les 13 / 16 (le spécialiste du hip-hop, la spécialiste des veillées, la responsable des baignades, le spécialiste des tournois sportifs, etc.) elles le furent beaucoup moins chez les 8 / 11 (y compris pour les titulaires de la spécialisation « surveillant de baignade ») en dépit de l'existence des trois groupes d'enfants « stables » (pitisis, moyensis et grandsis). Nous avons toutefois pu repérer des différences très importantes dans l'image dont jouissaient les animateurs auprès des personnels techniques. De manière générale les 8 / 11 (surtout les garçons) avaient une image négative alors que les 13 / 16 (surtout les garçons) avaient une image plutôt positive. Les relations entre l'équipe des 13 / 16 et les personnels techniques étaient courtoises voire amicales alors que les conflits se multipliaient avec les 8 / 11 (pour des problèmes de pain, de linge, de rangement des chambres, etc.). Ils étaient taxés d'impolitesse (« Ils pourraient dire bonjour et merci, on n'est pas des bêtes »), voire d'incompétence (« Il n'y a pas eu un bon pli au départ ») et cela aboutit même à un « refus » des personnels de service de faire le ménage des chambres (qualifiées de « porcheries ») et donc à une intervention musclée du directeur. Peut-être faut-il chercher du côté de leur absence d'expérience la raison du déficit dans la lisibilité d'un groupe social complexe avec une hiérarchie à deux niveaux, des personnels de statuts et de fonction très différentes ? Quoi qu'il en soit, cela conforte le choix de lier la socialisation professionnelle et la mise en jeu de savoirs professionnels.

Malgré la spécificité importante du contexte, du travail et des « professionnels » étudiés, nous retiendrons un certain nombre de points susceptibles de « renforcer » certains éléments de notre modélisation du DPE : l'absence d'institution et de toute forme de « structuration » du métier d'animateur qui semble se ré-inventer au fur et à mesure des situations quotidiennes, les modalités de pilotage du directeur de la structure, le rôle des adjointes (quasi-pair) au sein des équipes, les différents modes de fonctionnement des deux équipes dans des conditions « objectives » pourtant identiques, la mobilisation de quelques savoirs individuels (pour partie seulement en lien avec des apprentissages inter-individuels) mais aussi de savoirs collectifs (dont la construction a été progressivement repérable

sur la durée des 20 jours) et les différents niveaux d'identités professionnelles (laissant apparaître la mobilisation de savoirs) caractérisés par leurs consistances très contrastées.

#### **4 – POINTS D'AMARRAGE : AVANCÉES ET LIMITES DES RÉSULTATS DES PREMIER TRAVAUX SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

Nous pouvons constater que l'étude du DPE en est, actuellement, à son démarrage. La stabilisation théorique proposée lors du chapitre précédent s'est d'ailleurs nourrie de ces premiers résultats (et des questions soulevées). Par ailleurs, la durée nécessaire entre la mise en place d'un dispositif de recherche et la publication d'un article est conséquente et accentue les écarts entre les stabilisations théoriques et leur « investissement » dans une opérationnalisation sur le terrain. Des recherches sont en cours (l'une portant sur les écoles de des quatre ZEP du Mirail<sup>157</sup> qui, après une phase exploratoire, abordera dès septembre 2005 une phase qui ménagera l'opportunité de mettre en place une démarche ethnographique, l'autre dans le cadre des travaux du sous-groupe du réseau OPEN<sup>158</sup> et qui débutera sa partie empirique en janvier 2006), d'autres en projet (nouvelles expertises pour la Mission Innovation du Rectorat dès la rentrée 2005, analyse des pratiques d'utilisation d'une « méthode de formation à la conception » au sein de collectifs de formateurs d'écoles d'ingénieurs<sup>159</sup>). Tous ces travaux (auquel il faudrait rajouter les contributions des thèses, DEA et maîtrises que nous tutorons) permettront d'explorer (partiellement chaque fois) des composantes du DEP, de fournir un corpus de résultats empiriques complémentaires pour mieux le décrire mais surtout de renforcer la consistance des cadres théoriques et méthodologiques qui sous-tendent son étude.

Avant d'en examiner les limites et les difficultés rencontrées, revenons brièvement sur les apports de ces recherches empiriques. Ils permettent à la fois d'avancer dans la stabilisation d'une méthodologie (à laquelle nous consacrerons le chapitre prochain) et de faire progresser notre réflexion. C'est particulièrement le cas de la recherche en collège ZEP (RBTP3) qui nous permet certes de mieux cerner le DEP mais aussi d'interroger le rôle de la prescription institutionnelle et plus généralement l'évolution du travail enseignant :

##### **5.1 - REPÉRAGE DE QUELQUES DIFFICULTÉS DU PROJET**

Les difficultés rencontrées sont pour parties liées aux questions de faisabilité qui rendent vaines toute velléité d'élaboration d'une « méthode » d'étude du DPE qu'il suffirait ensuite de mettre en œuvre pour capitaliser des résultats. Par faisabilité, nous entendons d'abord la question de l'accès au terrain puisque nos travaux investissent l'ensemble de l'établissement scolaire (classes y comprises, bien sûr) et concernent aussi plus ou moins directement l'ensemble des personnels de cet établissement. Ils constituent tous (potentiellement bien sûr) un vecteur de résistance à « l'engagement » dans une

<sup>157</sup> Dans le cadre d'une étude commanditée par l'Inspection académique de la Haute-Garonne et coordonnée par Laurent Talbot (GPE-CREFI, université de Toulouse le Mirail).

<sup>158</sup> Nous coordonnons ce travail auquel participent Corinne Mérini (IUFM de Versailles), Thierry Piot (Université de Caen) et Jean-Luc Rinaudo (IUFM de Rennes).

<sup>159</sup> Dirigée par Michel Sonntag, professeur à l'INSA de Strasbourg. Cette recherche internationale débutera en octobre 2005.

collaboration avec un chercheur. Dans ce cadre, « l'adossement » d'une recherche à une commande institutionnelle peut certes s'avérer sur certains points facilitant mais il peut aussi très facilement devenir une contrainte « bloquant » carrément la recherche.

Un autre problème, quand on étudie des processus, est qu'ils soient « présents » dans les situations étudiées. Nous ne disons pas ici que certains enseignants ne se développent pas professionnellement parlant mais par contre, nous pouvons parfois constater l'absence de toute forme collectives de travail (même si les apparences en terme de présence à des réunions peuvent être préservées) ce qui rend en partie inadaptée la mobilisation de notre approche « socio » - cognitive (d'autant que le plus souvent la dimension inter-individuelle semble corrélée avec la dimension collective).

Enfin, un troisième problème est la question de la durée. Le « quotidien » n'a pas de durée bornée et la construction est un processus qui demande du temps. Pour l'instant, nous avons partiellement contourné ce problème en ciblant des « équipes » mises en mouvement dans le cadre de la mise en œuvre de projets (ce fut le cas en maternelle et en collègue). Cela présente trois limites : l'artificialité partielle (il s'agit en fait d'un quotidien « exceptionnel »), la durée réduite qui limite l'étude et interdit toute prolongation (puisque le projet est fini) et le « fourre-tout » que constitue la notion de projet (se « déclarer » en projet ne garantit en rien la mise en œuvre de collaborations).

Pour dépasser ces problèmes, la seule solution envisagée est d'accepter de « perdre du temps » et de suivre sur au moins trois années scolaires des établissements scolaires, un engagement assez lourd (qui mobilise la totalité de notre « investissement » dans la recherche empirique) et souvent difficilement compatible à la fois avec les autres engagements professionnels<sup>160</sup> et surtout avec les modes de pensée des enseignants (raisonnant à partir de l'unité « année scolaire ») qui nécessitera certainement des « re-négociations » (donc des risques de « mortalité ») à chaque rentrée. Ce point permet de rajouter une difficulté de notre projet. En effet, une période particulièrement propice à l'observation (car intense et décisive) est constituée par la pré-rentrée et les premiers jours de classe (décision d'organisation collective, impulsion de la direction, accueil des nouveaux enseignants, régulations d'envergures – emplois du temps, espaces et matériels communs -, premiers contacts avec les parents et les élèves, etc.). Or cette période est systématiquement contrainte par des obligations administratives (une session d'examen en particulier) qui rendent illusoire tout accès au terrain (du moins à l'Université de Toulouse II le Mirail).

---

<sup>160</sup> Sans évoquer ici les questions des échéances de publication, prochainement évaluées selon la rythmicité des plans quadriennaux des universités en vue de pouvoir distinguer les chercheurs actifs (ou publiants) des autres.

## 5.2 – LA QUESTION DES INDICATEURS

Revenons sur la question de la « méthode » au travers des indicateurs. Ne serait-il pas souhaitable de stabiliser, de manière progressive une série d'indicateurs (éléments observables, questions à poser, documents à collecter) ? A notre avis, cette question est soit prématurée soit caduque. Pour chaque recherche, en fonction de notre problématique, des conditions et des possibilités d'accès au terrain, du type de structure, de la durée de la démarche, etc., nous avons élaboré un dispositif de recherche. Or, il s'est, à chaque fois, révélé pour partie inopérant non pas parce que ce qu'il visait n'était pas accessible ou pertinent mais parce que les éléments les plus « remarquables » n'étaient pas « prévus ». Nous voulons bien accepter notre responsabilité dans ce décalage mais, à notre avis, le problème est ailleurs. Aucun dispositif ne pourra être « verrouillé » dès le départ sous peine de rester aveugle à des informations importantes. En effet, l'étude des processus au sein de situations spécifiques et très contextualisées oblige à une souplesse et une adaptabilité dans la construction des éléments empiriques. Nous défendons que, à l'instar des catégories d'analyse, l'élaboration des indicateurs ne peut être que progressive. Cela limite les possibilités de « délégation » de la démarche. Nous continuerons à, sinon assumer seul, tout au moins à prendre une part considérable dans l'immersion dans le quotidien des établissements scolaires. D'une part parce qu'elle est rendue nécessaire par notre objet (nous venons de le voir) et d'autre part parce qu'elle est salutaire pour la dynamique intellectuelle de nos travaux<sup>161</sup>.

## 5.3 – DES LIMITES DE NOS APPROCHES COMPARATIVES

Le DPE requiert, nous l'avons dit, d'autres recherches pour capitaliser des résultats sur ses différentes « composantes », que ce soient les savoirs professionnels en jeu (pour l'instant, seuls quelques uns, couvrant certes l'ensemble des catégories, ont pu être identifiés), les processus (si les quatre ont pu être repérées, il reste à les décrire beaucoup plus finement, y compris dans les variations de leurs actualisations en fonction de la diversification des contextes), sans oublier les dynamiques qui le soutendent (qui demandent à être « démêlées » et caractérisées).

A ce stade de nos travaux, le DPE n'a été étudié que « globalement », c'est-à-dire qu'aucune de ses composantes n'a fait l'objet d'un ciblage particulier. Il conviendra de dépasser cette phase « globale », exploratoire, passage « obligé » lors de l'investissement d'un nouvel objet scientifique et de « cibler » de manière « analytique » (ce qui ne signifie pas l'envisager isolément) une ou plusieurs composantes. Les résultats de cette phase exploratoire seront toutefois fort utiles pour une problématisation plus « circonscrite » de nos travaux à venir.

---

<sup>161</sup> A notre sens, un chercheur qui se couperait du terrain (ou qui le délèguerait totalement) courrait le risque, en se privant de cette régulation et de cette confrontation directes, de verser dans une forme de recherche spéculative que, d'une part, nous souhaitons éviter et qui, d'autre part, apporte peu aux sciences de l'éducation. En effet, il serait souhaitable que le discours scientifique des sciences de l'éducation qui a eu suffisamment de mal à se dégager hier d'un discours de conviction très normatif (et très médiatique) ne voit pas dès demain un discours spéculatif traité sur le même plan de recevabilité qu'un discours légitimé par des éléments empiriques.

Malgré tout, la question qui nous paraît le plus épineuse est celle de la généralisation de nos résultats. Force est de reconnaître qu'ils demeurent, pour l'instant, fortement contextualisés et très liés à la particularité des situations étudiées. Nous avons tenté de dépasser ces limites en amorçant des approches comparatives qui, à notre sens, présentent deux types d'insuffisance. D'une part, aussi bien dans le cas des deux « équipes pédagogiques » du collège que dans celui, certes un peu différent, des deux « équipes d'animation » en colonie de vacances, la comparaison s'effectuait au sein de la même structure et il apparaît indispensable, pour accéder à un niveau de généralisation un peu plus recevable de diversifier (selon des critères précis d'ailleurs, comme l'ont fait par exemple Peyronie ou Derouet et Normand) les structures comparées. D'autre part, une comparaison entre seulement deux membres reste problématique car elle est guettée par une dérive manichéenne qui aurait tendance à laisser filtrer une norme implicite (ou perceptible comme telle) dans l'interprétation. Enfin rajoutons que si cette différenciation de la comparaison nous paraît nécessaire au niveau empirique, elle l'est également au niveau des résultats obtenus. Il s'agit là-aussi d'accentuer la comparaison entre nos résultats et les résultats scientifiques disponibles, à la fois pour mieux inscrire nos travaux dans la production scientifique en établissant des « ponts », d'autre part pour « renforcer » la généralisation de nos résultats selon qu'il s'avèrent concordants ou dissonants avec ceux existants et produits dans des contextes théoriques, méthodologiques et empiriques totalement différents. En fait, nous abordons déjà ici des questions méthodologiques dont la clarification apparaît importante et nécessaire et à laquelle nous consacrerons le chapitre suivant.



## TROISIÈME PARTIE

# ... POUR DEMAIN : « POINTS D'APPUI », LES PERSPECTIVES DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE

<b>Parties</b>	<b>Chapitres</b>	<b>Repères</b>
D'HIER ... : « POINTS D'ANCRAGE », LES FONDATIONS DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	Etudier les pratiques enseignantes	Points d'ancrage pour un itinéraire de recherche
	Les pratiques d'enseignement	Points d'ancrage pour une réorientation de nos travaux
	Les pratiques enseignantes	Points d'ancrage pour la construction de notre objet de recherche
... À AUJOURD'HUI : « POINTS D'AMARRAGE », LE CADRE DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	Pratiques enseignantes et établissement scolaire	Points d'amarrage : le positionnement de l'objet de recherche au sein de la production scientifique
	De la dimension sociale du travail enseignant	Points d'amarrage : les évolutions du travail enseignement comme fondements du choix d'une approche socio-cognitive du développement professionnel
	Approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant	Points d'amarrage : la définition de l'objet de recherche
	Le développement professionnel : illustrations empiriques	Points d'amarrage : avancées et limites des résultats des premiers travaux sur le développement professionnel
... POUR DEMAIN : « POINTS D'APPUI », LES PERSPECTIVES DE NOS TRAVAUX DE RECHERCHE	<b>Vers une démarche de type ethnographique</b>	<b>Points d'appui méthodologiques</b>
	<b>Pour une dynamique de recherche</b>	<b>Synthèse générale des points d'appui pour les travaux à venir</b>

## CHAPITRE 8

# VERS UNE DÉMARCHE DE TYPE ETHNOGRAPHIQUE

L'objectif de ce chapitre est de poser les « points d'appui » méthodologiques pour nos travaux futurs. Ils s'ancrent bien sûr dans notre expérience de recherche et sont explicités en fin de chapitre. Précisons en préambule que l'ancrage épistémologique de nos travaux au sein d'une épistémologie constructiviste et la réflexion portant sur l'éthique du chercheur durant le procès de recherche, même si ils sont plusieurs fois évoqués, ne seront développés que dans le chapitre suivant. Les propositions méthodologiques cibleront donc prioritairement ici les phases de collecte et d'analyse des données. Notre démarche est à dominante qualitative, ce qui explique qu'une large partie du chapitre soit consacrée à sa présentation critique. Après avoir interrogé l'opposition entre quantitatif et qualitatif, la recherche qualitative sera abordée au travers de la « grounded theory » et de la perspective d'une « science réflexive » visant à dépasser ses limites. S'en suivra une présentation de la démarche ethnographique (avec en particulier le dispositif d'enquête dit « d'observation participante ») avant que ne soit développée l'analyse des données qualitatives. Enfin, sera instruite la question de la scientificité de la démarche qualitative, interrogation qui sous-tendra l'ensemble des propositions conclusives.

### 1 - APPROCHES QUALITATIVE ET QUANTITATIVE

Présentons brièvement et sous forme de tableau les principales oppositions entre les deux approches :

	<b>Approche qualitative</b>	<b>Approche quantitatives</b>
<b>Postulat de base</b>	La compréhension des faits sociaux passe par l'examen des activités humaines et surtout des motifs qui les sous-tendent (optique subjectiviste)	Les phénomènes et les événements observés sont considérés comme des choses (optique objectiviste)
<b>Connaissance scientifique</b>	Connaissance de deuxième degré en continuité de la connaissance ordinaire	En rupture avec la connaissance ordinaire
<b>Données</b>	Significations des acteurs Préservation de la singularité	Calibrage en unités appréhendées à partir de leurs occurrences
<b>Collecte des données</b>	Basée sur l'intersubjectivité chercheur / acteur, flexibilité <sup>162</sup>	Basée sur une instrumentation de type « standardisée »
<b>Analyse</b>	Catégorisation, théorisation	Traitements statistiques
<b>Interprétation</b>	Tout au long du processus de recherche	A la fin du processus et « à partir » des relations statistiques

L'opposition « historique » entre techniques quantitatives et qualitatives semble aujourd'hui dépassée et un large consensus s'établit sur l'idée d'un « *continuum allant de la recherche qualitative systématisée, jusqu'à des formes de mesure plus rigoureuses* » car « *quel que soit le degré de*

<sup>162</sup> L'important n'est pas pour la recherche qualitative de respecter scrupuleusement un programme de recherche mais de saisir intelligemment les possibilités d'observation offertes par les circonstances (Baumard, 1998)

*précision obtenu, ce qui est mesuré demeure, presque toujours, au départ, qualitatif* » (Grawitz, 1990, p. 414).

Huberman et Miles (1983, p. 85) établissent trois niveaux de relation entre méthodes quantitatives et qualitatives :

- celui de la « quantification » qui implique que l'information qualitative soit comptabilisée directement et soit classée ou convertie sur une échelle de mesure,
- celui de la relation entre des types distincts de données, où l'information qualitative est comparée à des données numériques,
- celui du plan de recherche qui peut comprendre des combinaisons d'études de cas, d'enquêtes ou d'expérimentations .

Crahay (1994) réfute le fait que « *certains phénomènes seraient par nature quantitatifs tandis que d'autres seraient par nature qualitatifs* » (p. 258) et propose d'articuler approche qualitative et approche quantitative selon le mode suivant : « *Dans un premier temps, on procède à un traitement quantitatif des conduites observées en les catégorisant et en les comptabilisant. Dans un second temps, on prélève un échantillon de ces conduites pour les présenter aux acteurs eux-mêmes et les interroger sur leurs intentions et la signification qu'ils donnent à cet éventail d'épisodes interactif. Dans ce cas, la procédure qualitative a pour fonction de valider le traitement quantitatif préalable* » (p. 262). Remarquons que l'approche qualitative est ici utilisée comme un « zoom » pour affiner un phénomène préalablement repéré comme pertinent par l'approche quantitative. A l'inverse, elle est également mobilisée dans une phase exploratoire permettant de mettre au jour des hypothèses qui seront ensuite soumises à l'épreuve des faits par une démarche quantitative.

Pourtois et Desmet (1988), de façon plus globale prônent l'instauration d'une relation dialectique entre les approches subjectivistes (à dominante qualitatives) et objectivistes (à dominante quantitatives) : « *Le moment subjectiviste, qui produit une théorie s'originant dans la connaissance courante de la vie quotidienne et qui permet de comprendre pourquoi se conservent ou s'altèrent les structures sociales, s'articulera avec le moment objectiviste qui, s'il écarte les représentations des acteurs, met en place les structures objectives de l'espace social dans lesquelles ces représentations se bâtissent* » (p. 64).

## 2 - LA RECHERCHE QUALITATIVE

Miles et Huberman (1983) présentent la recherche qualitative<sup>163</sup> à partir du type de données analysées « *qui se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres* » (p. 11). En s'appuyant sur trois courants principaux, « *l'interprétatisme* » (phénoménologie, interactionnisme social, ethnométhodologie, etc.), « *l'anthropologie sociale* » (ethnographie, études de cas, théorie enracinée, etc.) et « *la recherche-action intervention* », ils en précisent les caractéristiques récurrentes parmi lesquelles (p. 21 – 22) nous retiendrons :

- elle vise « *une compréhension « holiste » du contexte de l'étude* »,

<sup>163</sup> Voir également à ce propos Paquay (2003).

- « elle se conduit par un contact prolongé et/ou intense avec un terrain ou une situation de vie (...) banales ou normales »,
- les données ciblent « les perceptions d'acteurs locaux « de l'intérieur » à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique et de préconceptions mise en suspens ». « La majeure partie de l'étude est réalisée à l'aide de mots »,
- « peu d'instrumentation standardisée est utilisée au départ, le chercheur est (...) l'outil principal de l'étude ».

La démarche qualitative comporte généralement trois opérations (Wolcott, 1994) : la description (assez proche d'un compte-rendu, d'une présentation globale de l'objet étudié à partir des mots des acteurs), l'analyse (qui va mettre au jour des relations entre les éléments de la description) et l'interprétation (qui une production de sens à partir des significations « en situation »).

## 2.1 - LA GROUNDED THEORY

Attardons-nous à présent sur un courant de « l'anthropologie sociale », la « grounded theory » (ou « théorie enracinée ») proposée par Glaser et Strauss (1967) qui illustre bien les approches qualitatives.

Comme son nom l'indique, cette théorie serait un « déjà là », enracinée dans la situation que le chercheur s'efforceraient dans un premier temps de mettre au jour de manière inductive. Elle se doit donc d'être « idoine » et « opérante », c'est-à-dire simultanément « *sourdre des data et s'appliquer à eux naturellement* » (Berthier, 1996, p.26). Pour ce faire, elle doit rester fidèle au réel est la question des auteurs « *Is the fact a fact ?* » souligne la vigilance à ce qu'un fait reste un fait et ne soit pas déjà une interprétation, entendue comme une distorsion visant à l'inclure dans des catégories pré-établies. Le fait est premier et doit être respecté. Ils fondent l'élaboration de la théorie en passant par la construction inductive des catégories qui la composent et la mise au jour des propriétés de ces catégories (ou « concepts analytiques »). Dans cette « chaîne » inductive, le data (les notes consignées dans le carnet de bord) se situe à un niveau intermédiaire entre la donnée brute et la catégorie.

Ainsi, la colligation, l'encodage et l'analyse des data structure une démarche de comparaison constante (« *constant comparative method* ») comprenant trois phases : chaque incident est affecté à une catégorie, les catégories (et leurs propriétés) sont intégrées au sein d'une théorie et cette théorie se doit d'être délimitée (en terme de portée de son applicabilité). En fait, cette théorie comporte quatre spécificités : son adéquation (c'est-à-dire correspondre aux data dont elle rend compte, rester fidèle à l'objet étudié), sa compréhension (elle doit préserver un équilibre entre l'abstraction nécessaire pour désigner catégories et propriétés et le concret pour être accessible aux acteurs étudiés), sa généralité (qui préserve la singularité au sein de la théorie) et son contrôle (portant sur l'explication produite mais aussi sur des aspects prédictifs).

Par ailleurs, Strauss et Corbin (2003) listent une série de onze « canons et procédure » de ce courant qu'ils rapprochent de recettes pratiques (« *rules of rum* »).

## 2.2 - UNE DÉMARCHE DE CATÉGORISATION INDUCTIVE

Le processus de catégorisation est fortement caractéristique de la grounded theory et nous l'illustrerons à partir des travaux de Derouet et Lenormand (2002). Pour eux, « *l'entrée par la catégorisation permet de saisir les personnes et les situations dans leur singularité et leur particularité (l'individuel) en même temps qu'elle invite à construire des formes de totalisation permettant d'accéder à un plus haut niveau de généralité (le collectif)* » (p. 13).

Le processus de catégorisation est indissociable du processus de codification que nous ne développerons pas ici mais qui lui aussi devient de plus en plus sélectif entre la « *codification ouverte* », la « *codification axiale* » et la « *codification sélective* ».

Comme son nom l'indique, la théorie « *enracinée* » est dégagée de manière inductive par le processus de catégorisation : « *La théorie est donc découverte, développée et vérifiée de manière provisoire au fur et à mesure de la collecte des données, le chercheur visant progressivement tout au long de l'enquête à faire émerger ce qui est pertinent pour son objet de recherche. La théorie constitue le but des recherches empiriques et elle est formulée dans des concepts à partir desquels le chercheur vise à établir des relations. C'est donc une théorie « émergente » (generative theory) adaptée le plus possible aux données et permettant de les travailler. Toutefois, à la différence de l'ethnométhodologie, le langage de la théorie n'est pas celui des acteurs ordinaires : il est le produit d'une recherche scientifique visant à articuler les catégories sociologiques produites par le chercheur et celles recueillies dans les données émanant du jugement des acteurs. La catégorisation correspond alors à un travail de théorisation progressive à partir du terrain* » (p. 14).

D'une part, la « *consistance* » des catégories est progressivement renforcée jusqu'à saturation « *les catégories sont vérifiées et remaniées jusqu'à ce qu'elles ne soient plus contredites par l'observation empirique (principe de saturation)* » (p. 15). D'autre part il s'agit bien ici d'une méthode de catégorisation comparée qui « *visent à faire ressortir toutes les similitudes et les contrastes entre les données, afin de cerner leurs caractéristiques, leurs relations et les déterminants de leur variation* » (p. 15). Cette comparaison, développée ici au niveau intra-site, sera élargie à une comparaison inter-site, telle que la préconisent Miles et Huberman (2003).

## 2.3 - UNE SCIENCE RÉFLEXIVE

Le courant de la grounded theory a fait l'objet de trois types de critique (voir Berthier, 1996) :

- à propos de la théorisation enracinée : comment une enquête pourrait-elle faire « *table rase* » de tout savoir antérieur et extérieur pour compter sur la seule émergence de catégories sui generis ? Les faits semblent parler d'eux-mêmes alors qu'ils sont déjà des constructions de l'observateur. Par ailleurs, est appelée théorie un niveau d'abstraction très proche de la description, la construction des concepts reste mystérieuse et l'absence de validation par la preuve paraît préjudiciable,

- à propos de la colligation et de l'organisation des data : la colligation ne peut pas se faire de manière exhaustive (comme si l'on voulait et pouvait tout rapporter), il convient donc de circonscrire un minimum le projet d'observation. Pour pouvoir être décrit, le phénomène étudié doit être préalablement sélectionné, ce qui implique d'assumer une déperdition d'information : « *Sans principe de sélection, le divers du réel ne délivre aucun donné, mais simplement un bruit de fond irrepérable, protoplasmique* » (Berthier, 1996, p. 36). De plus, en transcrivant ses data le chercheur sélectionne, restructure et interprète le phénomène. Comme il constitue lui-même l'instrument principal de sa démarche, des modalités d'auto-analyse semblent indispensables,
- à propos des catégories explicatives : les concepts semblent émerger spontanément du terrain ce qui génère une forte confusion sur leur nature entre « connaissance commune » (des acteurs) et « connaissance savantes » (du chercheur). Bourdieu (1984, p. 13) dénonce ceux qui « *campent à la frontière entre la connaissance savante et la connaissance commune, et ont un intérêt vital à brouiller cette frontière* ».

Sans être aussi critique, Huberman et Miles, même s'ils reconnaissent que « *cette perspective a documenté une grande partie de (leur) travail* » précisent bien avoir « *gravité autour de questions de recherche bien plus codifiées, de procédures de collectes de données plus standardisées et à l'aide d'outils d'analyse plus systématique* » (p. 24).

Burawoy (2003) jette les bases d'une « *science réflexive* » à partir de sa démarche dite de « *l'étude de cas élargie* » qu'il définit ainsi : « *Alors que la science positive propose d'isoler le sujet de son objet, la science réflexive fait du dialogue entre enquêteurs et enquêté son principe et de l'intersubjectivité sa prémisses. Elle joint ce que la science positive sépare : l'acteur et l'observateur, le savoir et la situation sociale, le contexte d'enquête et son champ d'inscription sociale, les conceptions du sens commun et la théorie savante* » (p. 438). Les quatre principes (d'intervention, du processus, de structuration et de reconstruction) de cette science réflexive sont érigés à partir des « effets de contexte » qui « *entravent la science positive* ». Sur ce point, elle se démarque clairement de la grounded theory : « *Au lieu de découvrir une théorie fondée empiriquement, comme prétend le faire la grounded theory, nous réélaboreons des théories existantes* » (p. 440). L'auteur la positionne d'ailleurs dans la science positive puisque dans l'observation participante que préconise la grounded theory (et à laquelle Burawoy substitue « l'étude de cas élargie ») l'implication du chercheur est considérée comme un biais et il « *s'efforce de tirer des généralisations décontextualisées à partir d'une analyse systématique des données. La théorie est ici le résultat et non la condition préalable de la recherche* » (p. 453).

### 3 - LA DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE

#### 3.1 - LES TROIS CONDITIONS DE L'ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE

La démarche ethnographique correspond au mode d'enquête de terrain privilégiée dans les démarches qualitatives. Beaud et Weber (2003) posent trois conditions à l'enquête ethnographique :

- un degré élevé d'interconnaissance (qui distingue l'interaction personnelle de l'interaction anonyme) : « *C'est la condition, du côté du milieu enquêté, pour faire jouer la « dynamique » de l'enquête, la transformateur de l'enquêteur en allié ou en ennemi potentiel, la possibilité d'enchaîner les entretiens et d'observer les interactions personnelles* » (p. 296),
- un travail de l'enquêteur sur lui-même (par la réflexivité, l'auto-analyse, « *il doit sans cesse analyser ce qu'il se passe en le rapportant à ce qu'il fait* ») qui se fait à deux niveaux, celui de « *l'explicitation des surprises* », ces « *ressorts de l'enquête* » qui par « *comparatisme en acte* » mettent au jour des écarts entre l'attendu et l'observé et celui de « *l'analyse de l'interaction d'enquête* ». « *Il saisit les opportunités du terrain, il prend les pistes qui s'ouvrent, mais en les contrôlant au plus près, après coup. (Elle) consiste à rapporter l'enquête à ses conditions sociales de possibilité* » (p. 297),
- une installation de longue durée : en effet, « *un bref passage livre l'enquêteur pieds et poings liés à ses contacts locaux (...) Seule une installation, bien sûr provisoire, lui procure une véritable identité (...) on saura « qui » il est et ce qu'il fait là* » (p. 299).

Ces conditions sont assorties par les auteurs d'une règle, celle de « non-délégation » : « *L'enquêteur/chercheur est seul responsable de son travail du début à la fin : du projet de recherche à l'enquête et à l'analyse puis au texte définitif. Cette absence de délégation est la condition sine qua non du contrôle de l'ethnographe sur ses données, de son style particulier de travail, qui repose sur le va-et-vient entre théorie et empirie, entre fabrication des données et fabrication des hypothèses, entre vérification des données et vérification des hypothèses* » (p. 293).

#### 3.2 - DE L'OBSERVATION PARTICIPANTE

« *Avec l'observation, on devient le témoin de la réalité sociale que l'on va étudier, et le plus souvent, en raison de l'interaction qui s'établit avec des personnes observées, un coacteur de cette réalité* » (Jodelet, 2003, p. 152). Ces observations intègrent l'amorce de la démarche d'analyse : « *Ces observations donneront lieu à des prises de notes qui (...) témoignent d'un processus de sélection que le chercheur opère, sur le matériel fourni par les ressources du milieu, en fonction des orientations et de l'objet de sa recherche* » (p. 154)

Pourtant c'est la tension matérialisée par le trait d'union entre « l'observation » (supposant la distance) et « la participation » (supposant une forme d'engagement) qu'est tenue d'assumer la démarche. Cela a conduit Gold (2003, p. 340) à distinguer quatre types de rôle allant du « pur participant » (*complete participant*) au « pur observateur » (*complete observer*) en passant par le « participant – comme -

observateur » (*participant - as- observer*) et l'observateur - comme participant » (*observer – as - participant*). Ces diverses possibilités conduisent Céfaï (2003) à distinguer deux types de descriptions et à préciser le lien entre « *description ethnographique* »<sup>164</sup> et observation – participante :

- « *L'activité d'observation et de description peut être vue comme la restitution aussi « fidèle » que possible d'états de faits objectifs* » (p. 518). Dans ce cas, « *les contenus de la description sont indépendants du type d'interactions entre enquêteurs et enquêtés, celles-ci étant réduites au minimum* » (p. 520),
- « *Le travail descriptif peut être également perçu sous l'angle des techniques de l'observation participante et de l'entretien approfondi, et recadré par rapport à une méthodologie interactionniste. (...) Les contenus de la description sont directement dépendants de la qualité des interactions sur le terrain, qu'il ne s'agit pas d'annuler mais de contrôler et de réfléchir* » (p. 520).

Pour combiner engagement et distanciation, l'enquêteur se trouve être le principal instrument de sa propre recherche. Il doit « *assumer par conséquent la part qui lui revient dans la formation du contexte des situations décrites* » (Berthier, 1996, p. 14) et, dans ce cadre, l'auto-analyse s'avère incontournable. Jodelet (2003, p. 155) souligne d'ailleurs une dimension « implicite » de la démarche : « *Il est un aspect important de l'observation participante que l'on nomme « imprégnation » qui suppose une sorte de porosité, d'ouverture à l'autre. Le fait de se fondre dans la vie collective donne accès à une série d'impressions, de modes de participation, entrant dans la familiarisation avec le milieu et qui même s'ils ne sont pas toujours conscients ni consignables, vont faire une trame de sensibilisation aux façons de faire, de dire et de penser caractéristiques de la population étudiée, et en favoriser la compréhension* ».

D'après Woods (1990, p. 34), la seule « méthodologie » pour cette démarche serait une sorte de détartrage (*washing clean*) de ses propres processus de pensée permettant de rendre la situation « *anthropologiquement étrange* ». C'est ce travail de mise à distance que décrit Peyronie (1997, p. 85) : « *Notre situation de proximité avec le groupe social des instituteurs induit un rapport de familiarité. Or, un des principes traditionnels de l'observation participante est celui de l'altérité du regard. Il a donc fallu introduire une distance dans le temps même de l'implication, et introduire de l'étrangeté dans la perception de la familiarité. Ce « jeu » est une tension constitutive de cette position scientifique* ».

Nous touchons là une question épineuse, celle d'une sorte « d'empêchement » que pourrait constituer une trop grande familiarité du chercheur avec l'objet de recherche. Guigue définit cette familiarité de la sorte (2005, p. 97) : « *La familiarité ne saurait être réduite à une question de savoirs, c'est tout autant, peut-être même plus, une question de savoir faire, de sens pratique. L'espace de la familiarité sera donc défini comme l'espace où se développent des manières de faire, de dire, de se tenir ...* ». Etre familier d'un champ professionnel par exemple, ne se réduit donc pas à une connaissance de type

<sup>164</sup> A ce propos, voir aussi Laplantine (1996).



encyclopédique mais inclut également la « maîtrise des codes » de ce champ. Pour Marchive (2005), cette question est un faux problème. D'abord, la connaissance (fut-ce-t-elle celle de l'objet de recherche) ne saurait, pour lui, constituer un quelconque handicap : « *La question est en vérité moins celle de la connaissance, que celle du regard : rendre étrange ce qui est familier, c'est porter un autre regard sur l'objet. Et rien ne dit que de ne pas le connaître constitue alors un avantage, à moins de supposer la supériorité de l'ignorance sur la connaissance ou de la naïveté sur la perspicacité* » (p. 85). Par ailleurs, il n'existe pas de position d'extériorité ni d'étrangeté absolues, « *c'est plutôt dans « les jeux d'échelle » et dans la capacité à varier les « focales » que l'ethnographe montre sa capacité à s'affranchir des codes et des règles établies* » (p. 84). Il rejoint Peyronie quand il ajoute que « *c'est toujours dans ce double jeu de la proximité et de la distance que se joue la place de l'ethnographe* » (p. 82). Céfai (2003) précise cette idée : « *Le travail de terrain dépend de bout en bout de la capacité de l'enquêteur à se déporter vers le point de vue des autres, à puiser dans des propres réserves d'expérience des éléments de compréhension des situations, à s'installer dans un entre-deux d'où un processus de traduction réciproque entre mondes s'avère possible* » (p. 517). Pour lui, l'implication de l'enquêteur sur le terrain se situe « *à la croisée de trois types de pertinence (relevance frames) : en tant que personne ordinaire, il continue à avoir des préoccupations liées à son parcours existentiel, (...) en tant qu'acteur social, l'enquêteur est pris dans des réseaux d'interactions, est partie prenante de collectifs, d'organisations et d'institutions qu'il contribue à faire exister (et) en tant que chercheur scientifique, l'enquêteur est supposé contribuer au processus de production d'un corpus de connaissances objectives et impartiales, et un impératif épistémologique et axiologique de « neutralité par rapport aux valeurs » pèse sur lui* » (p. 535 - 536).

#### 4 - L'ANALYSE QUALITATIVE

Même si nous avons pu voir que l'analyse s'amorçait dès la colligation des données (donc dès le démarrage de l'enquête ethnographique), ce paragraphe consacré à l'analyse ciblera plus précisément celles des données colligées.

##### 4.1 - LES GRANDES PHASES DE L'ANALYSE QUALITATIVE

Huberman et Miles (2003) considèrent que l'analyse des données qualitatives « *se compose de trois flux concourant d'activités : condensation des données, présentation des données, et élaboration/vérification des conclusions* » (p. 28) :

- « *La condensation des données renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données « brutes » figurant dans les transcriptions des notes de terrain (et) quand le chercheur décide des « blocs » de données à coder, de ceux à extraire, des configurations (« pattern ») qui vont intégrer tel ou tel bloc, et de la façon dont les événements se sont enchaînés, il procède à des choix analytiques* » (p. 29)

- pour les données, « un « format de présentation » signifie un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action (...). La forme la plus fréquente de présentation pour ces données qualitatives est traditionnellement le texte narratif » (p. 29). Le texte narratif invite cependant à recourir à la schématisation (matrices, graphiques, diagrammes et tableaux) qui sont « conçus pour rassembler de l'information et l'organiser sous une forme compacte immédiatement accessible » et « concevoir les libellés des lignes et des colonnes d'une matrice destinée à recevoir des données qualitatives, puis décider de la forme et du contenu des entrées constituent deux activités analytiques » (p. 30),
- l'élaboration des conclusions passe par le relevé de régularités, de « patterns », d'explications, de configurations possibles, des flux de causalité et de propositions. Elles sont « d'abord vagues et informes, puis de plus en plus explicites et enracinées » (p. 30). Mais il ne suffit pas de les élaborer, « les conclusions sont également vérifiées au fur et à mesure du travail de l'analyste (...) Les significations qui se dégagent des données doivent être testées quant à leur plausibilité, ; leur solidité, leur « confirmabilité », en un mot, leur validité » (p. 30 - 31).

Becker (2003) défend également les interrelations entre ces « phases » ; pour lui « l'analyse procède sur un mode séquentiel, puisqu'elle est largement entamée au cours de la collecte des données ». Il en déduit deux conséquences, « d'une part, la collecte d'informations supplémentaires est orientée par ces analyses provisoires ; d'autre part, ces analyses préliminaires sont limitées en nature et en quantité par la situation de terrain, et il faut attendre que l'enquête soit terminée avant de risquer une analyse compréhensive, complète et définitive » (p. 351).

#### 4.2 - LES CARACTÉRISTIQUES DE LA DÉMARCHE DE MILES ET HUBERMAN

Miles et Huberman ont procédé à une présentation systématique de la démarche d'analyse qualitative dont nous reprendrons les grandes lignes :

##### **a) la centration et la délimitation du recueil de données :**

Cette phase de cadrage liminaire s'appuie sur la définition d'un cadre conceptuel qui « décrit, sous une forme graphique ou narrative, les principales dimensions à étudier, facteurs clés ou variables clés, et les relations présumées entre elles » (p. 41) et sur la formulation des questions de recherche qui précisent « les facettes d'un domaine empirique que le chercheur tient le plus à explorer » (p. 51).

##### **b) l'analyse de cas intra-site**

Il s'agit d'abord de sélectionner le site étudié, comme un cas, une « unité d'analyse » (p. 55) avant de l'explorer et de le décrire. Il s'agira de procéder à un échantillonnage qui « suppose que l'on décide non seulement des personnes que l'on va observer ou interviewer mais aussi des milieux, des événements et des processus sociaux. (...) Le cadre conceptuel et les questions de recherche déterminent les centres d'intérêt et les frontières à l'intérieur desquelles sont choisis les échantillons » (p. 63) et d'effectuer des choix au niveau de l'instrumentation entendue comme

l'ensemble « *des méthodes spécifiques de collecte de données* » (p. 75), choix qui peuvent se décliner en termes de structuration (faible ou forte) de l'instrumentation préalable.

La description mobilise des formats de présentation : « *Les deux principales familles de formats sont les matrices (en lignes et en colonnes) et les diagrammes (des nœuds connectés par des liens)*<sup>165</sup>. (...). *Les formats chronologiques sont déterminants pour comprendre le flux et la séquence d'événements et de processus. Les formats ordonnés par rôle classent les personnes selon leur expérience liée à leur position. Les formats à groupements conceptuels soulignent des variables clairement définies et leurs interactions* » (p. 252).

Pour dépasser le niveau de la description et accéder à celui de l'explication (voire la prédiction), « *il s'agit de « voir » des mécanismes actuels d'influence dans un milieu local limité, qui sont toujours pluriels, et qui opèrent sur la durée (... et) il est important d'adopter une démarche conceptuelle, « orientée variable* »<sup>166</sup> et une approche narrative « *orientée processus* »<sup>167</sup> (p. 305).

### **c) La comparaison inter-sites**

Deux raisons sont avancées pour mobiliser un niveau de comparaison plus large avec l'analyse inter-sites, « *étendre la généralisabilité* » et « *approfondir la compréhension et l'explication* » (p. 308). Dans ce cadre, ce que les auteurs appellent « *le résumé intermédiaire par cas* » constitue un atout lorsque la recherche est conduite par plusieurs chercheurs et sur plusieurs sites (p. 154).

Sans reprendre les différentes matrices et diagrammes mobilisées, retenons les principes de base de cette phase qui sont « *de comprendre correctement les sites, d'éviter leur cumul ou leur nivellement et de conserver intacte la configuration des variables propres au site. Les deux stratégies « orientée-variable » et « orientée-processus » sont nécessaires, elles se complètent l'une l'autre* » (p. 425).

### **d) La vérification des résultats**

Les auteurs proposent une liste de tactiques<sup>168</sup> de vérification / confirmation des résultats (p. 471 – 472) assez proches de « *ficelles du métier* » (Becker, 2002) :

---

<sup>165</sup> « Les matrices comprennent essentiellement le croisement de deux ou de plusieurs dimensions ou variables (avec souvent des sous-variables) et permettent de voir leur mode d'interaction. Elles se prêtent à une analyse orientée-variable tout en pouvant prétendre à une analyse orientée-cas plus globale. Les diagrammes n'ont pas ce caractère dimensionnel, du moins pas dans le même sens, ils impliquent plutôt une série de nœuds reliés. Ils se prêtent bien à une approche syntagmatique, orientée-cas qui recrée « l'intrigue » des événements dans le temps tout en donnant à voir l'interaction complexe des variables » (p. 427).

<sup>166</sup> Comme le « diagramme causal » qui est « une visualisation des plus importantes variables indépendantes et dépendantes dans une étude de terrain et de leurs interrelations » (p. 274).

<sup>167</sup> Comme la « matrice de la dynamique du site » qui « représente un ensemble de forces de changement et retrace les processus et résultats qui se sont succédés » (p. 267).

<sup>168</sup> Nous ne reviendrons pas en détail sur les « tactiques d'analyse » (p. 438) : Repérer les « patterns », les thèmes, rechercher la plausibilité, regrouper, utiliser la métaphore, le comptage, établir des contrastes, des comparaisons, subdiviser les variables, subsumer le particulier sous le général, factoriser, repérer les relations entre variables, trouver les variables intervenantes, construire une chaîne logique d'indices et de preuves, atteindre une cohérence conceptuelle et théorique.

<b>Les tactiques visant à garantir la qualité intrinsèque des données</b>	Contrôler la représentativité, contrôler les effets du chercheur sur le site (et vice versa), trianguler au travers de sources de données et des méthodes, pondérer les données et décider celles qui sont le plus fiables
<b>Les tactiques visant à contrôler les résultats</b>	Vérifier la signification des cas atypiques, utiliser les cas extrêmes, traquer les faits surprenants, rechercher les preuves contraires
<b>Les tactiques visant à contrôler les explications émergentes</b>	Réaliser des tests si-alors, écarter les relations fallacieuses, reproduire un résultat, vérifier les applications rivales, solliciter les réactions des informateurs

## 5 – DE LA SCIENTIFICITÉ D'UNE DÉMARCHE QUALITATIVE

Pour Céfai (2003), « *Le moment de la science à proprement parler, c'est celui de la conception et de la formulation des hypothèses à tester, de l'établissement des dispositifs d'observation et d'expérimentation, puis de la confrontation entre énoncés hypothétiques, formulés selon les règles de la logique, déduits d'axiomatics de principes ou dérivés de modèles tenus pour vrais, et énoncés descriptifs, enregistrant des états de fait constatés dans des situations d'expérimentation, réglées par des langages protocolaires, et consignés dans des comptes rendus d'observation, selon un système de notation conventionnelle. (...) Dans un tel cadre, le travail de terrain est condamné à un statut bâtard* » (p. 516). Nous rejoignons cet auteur quand il défend que c'est l'ensemble du procès de recherche (y compris l'enquête et sa préparation) qui constitue la démarche scientifique. Nous allons d'ailleurs le préciser en examinant les critères de scientificité d'une démarche qualitative.

### 5.1 - LA VALIDATION DE LA RECHERCHE

Sans reprendre ici l'ensemble des diverses formes de validité, nous en retiendrons (dans le prolongement de Pourtois et Desmet, 1988) deux, l'une portant sur la confrontation de différentes « méthodes » (la triangulation) et l'autre appelée « validité de signifiante » occupant une place majeure dans une approche qualitative s'appuyant sur un mode d'intersubjectivité (chercheur / acteurs). Nous les compléterons à l'aide du « jugement critique » qui prend en compte mais dépasse « l'auto-analyse » maintes fois repérée comme indispensable.

#### **a) Les différentes formes de triangulation**

La triangulation est « *l'utilisation simultanée de différentes sources, théories ou techniques pour mesurer un même objet ou pour interpréter les données recueillies. Remarquons que la triangulation n'est pas seulement faite pour mettre à jour les permanences ; elle vise aussi à identifier les contradictions. L'examen des convergences ou au contraire l'analyse des états instables et des éléments paradoxaux sont d'une extrême richesse pour la compréhension des phénomènes* » (Pourtois et Desmet, p. 107). Ces auteurs (1988, p. 53 - 54) distinguent 8 types de triangulation.

#### **b) La validité de signifiante**

« *Nous entendons par validité de signifiante la vérification du fait que les données découlant de l'utilisation d'un instrument sont bien le résultat d'une réelle compréhension de la part du sujet et d'une concordance certaine entre le sens objectif des items et la perception que ceux-ci déclenchent*

chez la personne. De même, il convient aussi de s'interroger sur la compréhension par le chercheur des réponses ou des dires du sujet. En d'autres termes, le langage des sujets et celui du chercheur coïncident-ils ? » (Pourtois et Desmet 1988, p. 57). Ce type de validité revêt une importance majeure dans une démarche qualitative.

### **c) Le jugement critique**

Six démarches visant à mettre en œuvre les règles générales de critique des sources d'information (Pourtois et Desmet 1988, p. 60 - 62) sont reprises dans le tableau suivant :

<b>Types de critiques</b>	<b>Démarches</b>
<b>La critique d'identité</b>	Consiste à vérifier l'identité de l'informateur
<b>La critique de restitution</b>	Consiste à examiner « l'état » de l'information (première main ou pas)
<b>La critique d'originalité</b>	A trait au lien entre l'informateur et l'information (direct, indirect, suppléant)
<b>La critique d'interprétation</b>	Aborde le sens de l'information
<b>La critique d'autorité</b>	Consiste à examiner le crédit que l'on peut accorder à l'informateur (en termes d'observation, d'exactitude ou de sincérité)
<b>La confirmation</b>	Consiste à comparer les même faits rapportés par des témoins différents

Ces démarches (qui incluent nous l'avons dit l'auto-analyse) courent tout au long du procès de recherche et s'intègrent à la posture de recherche.

## **5.2 - LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ D'UNE DÉMARCHE QUALITATIVE**

Malgré quelques nuances un consensus semble se dégager autour de cinq critères de scientificité que nous développerons en suivant. En plus de l'objectivation d'un certain nombre de précautions à prendre, de règles à respecter, d'exigence à soutenir, ils constituent un enjeu premier pour les chercheurs qui optent pour une démarche qualitative. Ils constituent un instrument de légitimation de leur démarche scientifique et de leur « reconnaissance » en tant que chercheur. Même si la suspicion du monde scientifique vis-à-vis des approches qualitatives semble aujourd'hui moins forte, notre vigilance s'impose pour éviter qu'elle ait des arguments pour se développer.

### **a) La pertinence**

La pertinence d'une recherche porte sur l'adéquation des différentes phases du projet entre elles d'abord mais également avec un certain nombre d'autres dimensions (selon les niveaux concernés). Ainsi la pertinence d'une recherche concerne simultanément :

- son objet, et elle s'évalue à l'aune de la production scientifique existante, de la demande sociale (selon l'importance qui lui est accordée), de l'adéquation aux orientations de recherche (heuristiques, praxéologiques, etc.) voire de sa faisabilité technique,
- le cadre théorique (ou conceptuel), la problématique et les hypothèses qui doivent s'avérer pertinents à la fois par rapport à l'objet et aux orientations
- le dispositif méthodologique qui doit opérationnaliser le cadre théorique et la problématique au niveau de la dimension empirique

- la collecte et l'analyse des données qui doivent préserver l'adéquation avec l'ensemble du procès de recherche qu'a installée le dispositif méthodologique
- la communication scientifique qui se doit de diffuser la recherche dans les espaces pertinents c'est-à-dire soit sélectionner les supports (revues, colloques, etc.) en fonction des orientations, de la démarche et des résultats, soit « adapter » la communication à un support considéré comme stratégique, en sachant que la marge d'adaptation reste réduite pour ne pas dévoyer la recherche.

### **b) La crédibilité et la transparence**

La crédibilité répond à la question : « *Quelle garantie le chercheur fournit-il quant à la qualité et à la quantité des observations effectuées ainsi qu'à l'exactitude des relations qu'il établit entre les observations lors de l'interprétation ?* » (Pourtois et Desmet, p. 120).

Cette crédibilité s'appuie sur le dispositif d'observation en termes de durée de présence sur le terrain (« *La durée de l'observation représente un facteur de validation* » : Lessard-Hébert et al., 1997, p. 50) et de quantité et de diversité des données recueillies. Nous retrouvons les principes de triangulation des sources et des méthodes et les critiques d'identité, de restitution, d'autorité, d'originalité, d'interprétation (validité de signifiante) ou de confrontation.

Elle concerne également les interprétations. Pour Van Zanten (2001) la validité des interprétations passe d'abord par une exposition des matériaux empiriques dans les productions scientifiques : « *la présence dans le corps du texte de citations d'entretiens, d'exemples tirés d'observations, de recension élaborées au cours du travail de terrain, ne contribue pas seulement à produire un « effet de réalité » rhétorique permettant au chercheur d'introduire ses lecteurs à des contextes sociaux qui lui sont partiellement ou totalement inconnus. Elle permet aussi de séparer l'interprétation ethnologique et sociologique empiriquement fondée de la spéculation philosophique ou des entreprises de moralisation politique ou pédagogique. Le recours constant à des matériaux de terrain (...) participe de ce « pacte ethnographique » qui atteste, pour le lecteur, que, si les données ont été « montées », c'est-à-dire sélectionnées, coupées et mises en scène pour appuyer une argumentation, elles n'ont pas été inventées, et qui leur permet leur examen critique* » (p. 30). Cela participe plus généralement d'un critère de transparence qui va au-delà du matériaux empiriques mais qui concerne l'ensemble de l'analyse jusqu'à l'élaboration des conclusions.

D'autre part, pour cet auteur, cette validité est également fonction « *de la variété d'éléments empiriques qu'elles arrivent à mettre en relation, de la cohérence interne des combinaisons des relations abstraites qu'elles proposent et de la possibilité d'articuler la connaissance en profondeur d'un phénomène, d'un milieu ou d'un lieu qui constitue la richesse des approches monographiques et qualitatives et la connaissance extensive que fournissent les approches statistiques* » (p. 30 – 31). Nous retrouvons ici, au-delà de la crédibilité du dispositif d'observation, la nécessité d'insérer les résultats obtenus au sein de la production scientifique et de pouvoir les mettre en perspectives d'approches plus extensives comme l'autorisent les méthodes statistiques.

### **c) La transférabilité et la généralisation**

Elles répondent à la question : « *Les conclusions auxquelles le chercheur aboutit peuvent-elles s'étendre à d'autres contextes que celui étudié ?* » (Pourtois et Desmet, p. 120).

La première condition semble de recourir à une approche comparative qui, si nous suivons Duru-Bellat (2004) « s'impose » car « *il est clair que l'explication d'un fait isolé a une validité circulaire dès lors qu'on ne la met pas à l'épreuve d'autres faits* ». Comme elle l'indique, « *il en découle la nécessité de construire un échantillonnage de situations heuristiquement diversifiées* » (p. 215). Nous retrouvons à la fois les exigences « *d'échantillon raisonné* » et de « *triangulation spatiale* » posées par Pourtois et Desmet.

Van Zanten (2001) reprend cette idée en la développant « *Cette comparabilité est néanmoins indispensable en vue d'étendre, mais aussi de marquer les limites, des analyses réalisées. On ne peut généraliser les conclusions des études locales qu'en dépassant la monographie singulière par des comparaisons raisonnées, soit avec des travaux existants, soit en intégrant l'approche comparative dans la démarche localisée elle-même* » (p. 31). Ainsi, la comparaison avec les résultats de la production scientifique constitue-t-il également un vecteur de généralisation (on parle alors de « *validité référentielle* ») : « *La prise en compte systématique des résultats d'autres enquêtes nous a permis néanmoins de fournir des arguments concernant la portée généralisante d'un certain nombre d'interprétations* » (p. 31).

### **d) La constance interne**

« *Il y a constance interne – notion proche de la stabilité dans la tradition positiviste – s'il existe une indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques telles que le temps, l'expérience et la personnalité du chercheur, les instruments utilisés, les conditions de collecte des données, etc.* » (Pourtois et Desmet, 2003, p. 121). Nous retrouvons là les principes de triangulation temporelle et de triangulation des observateurs. Cette constance interne invite à questionner le principe de « non-délégation » (Beaud et Weber, 2003) pour envisager une recherche qualitative associant (selon des modalités diverses) plusieurs chercheurs. Parmi ces modalités, il est possible d'envisager deux techniques présentées par Pourtois et Desmet (1988, p. 121 -122) : le « *contrôle en double insu* » (« *deux chercheurs indépendamment analysent les données sans avoir participé à la collecte ; une confrontation des conclusions auxquelles ils ont abouti s'effectue ensuite* ») et la « *reproduction indépendante* » (« *un chercheur qui n'a pas travaillé sur le terrain double les analyses du chercheur qui est allé sur le terrain ; les résultats sont ensuite comparés* »).

### **e) La fiabilité**

Pourtois et Desmet, (1988, p. 122) en donnent la définition suivante : « *La fiabilité consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur* ». Elle s'appuie à la fois sur la

triangulation interne (au niveau du chercheur), sur la triangulation théorique et sur le principe de transparence précédemment évoqué.

En revanche, cette définition nous paraît assez limitative car la fiabilité inclut habituellement l'idée de permanence ou, plus exactement, de reproductibilité de cette recherche dans d'autres contextes et/ou par d'autres chercheurs. Dans ce cas-là, l'importance du principe de transparence (notamment au niveau méthodologique) est réaffirmé.

## 6 – POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUES

Nous avons procédé à une présentation de la démarche qualitative que nous qualifierons de synthétique, en ce sens qu'elle est à la fois « rapide » (et donc parfois un peu superficielle) et « orientée » (car certains éléments, qui nous ont paru importants, sont priorités). Il s'agit à présent, en s'appuyant sur cette présentation, de poser nos choix en termes méthodologiques en rappelant que les orientations épistémologiques (en lien avec l'ancrage de nos travaux au sein du paradigme constructiviste) et les principes d'éthique seront développés dans le chapitre suivant. Deux remarques liminaires sont nécessaires : d'une part, notre démarche est « à dominante » qualitative (c'est loin d'être exclusif, nous le verrons) et, d'autre part, elle préserve une spécificité certaine (que préciseront les choix effectués) qui nous invite à la qualifier prudemment de démarche « de type » ethnographique<sup>169</sup>.

Par ailleurs, ce chapitre relève de la partie qui dresse les perspectives pour nos travaux futurs. Cela ne signifie pas toutefois que les choix posés dans ce paragraphe soient purement spéculatifs et assimilables à une déclaration d'intention. Ils s'ancrent dans l'expérience d'une démarche régulièrement mise en œuvre depuis plus de quatre ans (seul ou en coordonnant un groupe d'étudiantes) mais ils permettent à la fois de la clarifier (en l'objectivant) et de l'améliorer (en analysant ses limites). La présentation, qui constitue le premier volet de ce chapitre, fournissant pour ce faire le cadre d'analyse.

---

<sup>169</sup> Suivons Céfai qui, reprenant Lévi-Strauss définit l'ethnographie comme « *cantonée dans le registre du recueil des données et de la rédaction du journal de terrain* » (2003, p. 510). Notre démarche ne semblerait donc pas pouvoir se réduire à sa « phase » ethnographique pas plus d'ailleurs qu'elle ne pourrait être rapprochée d'une ethnologie trop « contextualisée » (« *focalisée sur une étude de cas, restituant les éléments empiriques d'une recherche monographique et élaborant des hypothèses explicatives qui informent ce matériau empirique* ») ni d'une anthropologie aux ambitions beaucoup plus larges (« *qui procède à un travail comparatif entre les ethnologies spécialisées, et qui découvre les catégories universelles de l'esprit humain, applicables à toutes les sociétés et à toutes les cultures* »).



## 6.1 - UNE MÉTHODOLOGIE AU SERVICE D'UNE PROBLÉMATIQUE

Notre projet de recherche est, dans un premier temps tout au moins, de mieux connaître les composantes (savoirs professionnels et processus dans leurs dimensions socio-cognitives) et les dynamiques constitutives du DPE en contexte professionnel « ordinaire ». La démarche choisie se doit d'être « pertinente » par rapport à ce projet, ce qui signifie au moins deux choses : d'une part assumer une présence « longue durée » sur le terrain pour pouvoir saisir, décrire, comprendre et expliquer les processus à l'œuvre et leurs évolutions et d'autre part privilégier la « qualité » de l'information (nécessaire à la description des processus) par rapport à sa « quantité » (en termes d'occurrences d'unités pré-établies).

Par ailleurs, le modèle théorique du DPE est stabilisé et cette stabilisation « conditionne » notre rapport à l'empirie. Sans adopter une démarche strictement déductive (qui nous paraît éviter assez difficilement les travers de l'approche expérimentale appliquée aux sciences humaines et sociales) nous ne mobiliserons pas non plus une démarche strictement inductive. Cela signifie en particulier une rupture assez nette avec les préceptes de la « grounded theory » car si nous construisons des « connaissances savantes » à partir des « connaissances ordinaires » des acteurs elles ne constitueront pas à elles seules la source (et la genèse) des catégories d'analyse (d'autres éléments empiriques seront mobilisés, nous y reviendrons). Par ailleurs, il ne s'agit pas de « mettre au jour » une théorie potentiellement enracinée dans la situation mais, comme le dit Burawoy (2003) de « réélaborer » une théorie existante, celle du DPE.

## 6.2 - L'IMPORTANCE DE LA DIMENSION EMPIRIQUE

Le terme de rélaboration nous paraît intéressant parce qu'il permet de dépasser la notion de théorie pour envisager celui de théorisation. La théorie du DPE n'est pas une théorie figée, un carcan<sup>170</sup> qu'il conviendrait d'alimenter empiriquement, elle est simplement provisoirement stabilisée et l'empirie n'est pas là uniquement pour la confirmer (pour lui « donner raison ») et pour lui fournir des illustrations, elle a également pour fonction de la faire évoluer. Ce processus continu de théorisation nous paraît le seul tenable en terme de projet scientifique.

Par ailleurs, la place importante consentie à l'empirie dans nos travaux, tient à défendre une vision de la recherche qui ne serait pas purement spéculative (comme peut l'être la recherche par exemple) et qui ne pourrait pas être confondue (notamment en sciences de l'éducation) avec des discours visant à défendre des convictions pédagogiques ou politiques et relevant de registres de légitimité complètement différents.

---

<sup>170</sup> Un carcan comme le sont parfois devenues certaines théories réifiées dans une posture défensive leur interdisant toute forme d'évolution. Leur radicalité déplace alors les controverses à leur propos du champ scientifique au champ idéologique.

### 6.3 - LE PRINCIPE DE LA DOUBLE LECTURE

Nous ne reviendrons pas en détail sur ce principe qui se base sur une approche de la cognition envisagée comme comportant une sphère « explicitable » par les acteurs et une sphère cantonnée dans « l'implicite » des savoirs « tacites ». Dans le cadre de l'étude du DPE cette double lecture trouve une sorte de prolongement entre le niveau « individuel » (indissociable, nous l'avons vu du niveau inter-individuel) et le niveau « collectif ».

La démarche choisie doit permettre d'assumer cette double lecture en diversifiant les informations recueillies au niveau du site étudié. Si les entretiens formalisés, individuels ou sous forme de « focus group », (ainsi que les échanges informels et tout ce qui renvoie à « l'imprégnation » mentionnée par Jodelet, 2003) permettent d'accéder à la sphère explicitable, les observations (plus ou moins structurées, nous y reviendrons) visent à explorer la sphère implicite. Ces deux sources d'informations sont complétées par des éléments empiriques que nous qualifierons (avec réserve) « d'objectifs » constitués par les documents disponibles sur le site (les règlements, les organigrammes, les fiches de postes, les archives, etc.) et les documents « produits » par les acteurs. Il n'est pas exclu que ces documents puissent alimenter des entretiens.

Nous n'avons envisagé là que le niveau intra-site et il convient de compléter avec deux volets supplémentaires de la double-lecture, un que nous qualifierons « d'intérieur / extérieur » (qui investit les différents niveaux du contexte du site à la fois de manière « objective » et à partir des « points de vue » des acteurs du site) et un que nous qualifierons « d'intra-inter » (qui, lors de la phase comparative, articulera les caractéristiques du DPE au niveau de chacun des sites avec celles du DPE au niveau de l'ensemble des sites étudiés).

### 6.4 - DE LA POSTURE DE L'OBSERVATEUR-PARTICIPANT

De la posture traditionnelle de l'observateur-participant tel qu'elle est décrite par les ethnographes, nous retiendrons l'immersion e longue durée et le principe d'inter-connaissance que nous prolongerons par la question de la familiarité avec l'objet de recherche. A notre avis la familiarité favorise l'inter-connaissance : nous n'avons eu aucune difficulté à « entrer en communication » avec les acteurs de la colonie de vacances parce que nous en connaissions les codes, nous avons su déployer les stratégies idoines pour associer les ATSEM lors de notre observation d'une école maternelle parce que nous connaissons très bien l'école primaire ; en revanche, une familiarité moindre (en lien avec l'effectif et la diversification des personnels) a rendu notre recherche en collège plus difficile.

Il est important de construire sa « place » de chercheur<sup>171</sup> sur le site étudié en gérant une « *injonction paradoxale* : *il en fait trop et il instaure la distance, la séparation, voire la rupture ; il en fait trop peu et il introduit le doute et le soupçon d'incompétence* » (Marchive, 2005, p. 77). Nous y reviendrons avec les questions d'éthique où nous développerons l'idée d'un « tiers espace de la rencontre » entre

---

<sup>171</sup> Malgré l'ambiguïté que relève Marchive : « *Ma présence n'est pas le fruit de mon savoir mais de mon ignorance* » (2005, p. 77).

chercheur et acteurs mais il est important que notre place soit d'une part négociée et d'autre part clairement repérable. Nous reviendrons plus avant sur la négociation mais attardons-nous sur la « repérabilité ». D'une part, nous sommes assez réservé sur l'intérêt (et même la possibilité) de passer inaperçu. Nous avons une place dans la situation, il convient de l'assumer (y compris dans l'auto-analyse). Dans la colonie de vacances, nous avions comme carnet de bord un grand cahier orange de surcroît et notre activité d'écriture nous distinguait nettement des autres acteurs. Cela n'a posé aucun problème particulier et a même suscité des curiosités et des acteurs sont venus nous questionner ce qui a fourni autant d'opportunité d'instaurer la communication voire d'alimenter notre recueil de données. D'autre part, cette « repérabilité » concerne directement notre posture, nous n'évaluons pas qui ou quoi que ce soit, nous ne sommes pas directement impliqués dans les actions conduites, nous nous bornons à essayer de connaître. Sommes-nous donc un « simple » observateur ? Nous ne le pensons pas, être présent c'est participer de la construction de la situation et, sur le long terme, d'une sorte d'histoire dont nous sommes dépositaire, au même titre que les acteurs. Etre présent, c'est « intervenir » car il n'est pas envisageable de rester « muet » (les attitudes elles-mêmes sont déjà communication), de refuser de donner un avis ou un conseil quand il demandé : il faut « entretenir » la relation et abandonner toute velléité de neutralité radicale. En revanche, et l'auto-analyse est importante pour cela, il est important que notre « intervention-participation » soit maîtrisée (voire contrôlée) de façon à éviter d'influencer directement l'action, même s'il est toujours difficile d'anticiper les répercussions d'une réponse ou d'une suggestion.

## 6.5 - LA CONSTRUCTION DES ÉLÉMENTS EMPIRIQUES

Le premier point, loin d'être une simple précision sémantique, consiste à une remise en cause de la notion de « données ». Développé dans la partie épistémologique consacrée, rappelons-le à l'ancrage de nos travaux au sein du paradigme constructiviste, nous nous bornerons à dire ici que la connaissance du réel à laquelle peut accéder le chercheur n'est en rien « donnée » mais qu'elle est « construite » par ses soins. A notre sens, ce point, considéré souvent comme un allant de soi, mérite quelques précisions. Tout d'abord constatons que les informations sont construites au-delà de la diversité de l'instrumentation mobilisée et de son degré de structuration préalable. En observant (avec ou sans grille), en « écoutant » (que les questions de nos entretiens soient plus ou moins prévues), en consultant des documents (soit disant objectif), les éléments empiriques sont sélectionnés en fonction de nos objectifs, de nos préoccupations du moment (d'ailleurs, la construction peut-être différente à partir des mêmes informations à deux moments différents de la recherche). Nous ne travaillons que sur des éléments empiriques construits, ce qui renforce la dimension d'analyse qui accompagne la colligation des informations. A notre sens ce point de vue remet en cause la perspective de mise au jour d'une approche quelque peu radicale de la « théorie enracinée ». Cette théorisation ne peut-être qu'une « négociation » entre les informations que nous fournissent le terrain et les objectifs qui étaient les nôtres en amorçant la recherche. La connaissance savante, en ce qui concerne ce que nous appelons

l'entrée par le « point de vue des acteurs » au sein de la double lecture, ne s'inscrit pas en rupture avec la connaissance ordinaire, nous l'avons dit. Elle ne s'inscrit pas tout à fait non plus dans une continuité car l'opération de sélection (d'ailleurs repéré comme analyse par tous les ethnographes) est une opération de transformation avec le passage, bien décrit par Vygotsky, du plan inter-individuel (chercheur / acteurs) au plan individuel (la globalité de l'analyse du chercheur). Cette construction est à notre sens constitutive est caractéristique du procès de recherche comme d'ailleurs de tout processus de connaissance. Ce n'est qu'en l'assumant, qu'en mobilisant une auto-analyse continue, que nos « résultats » resteront en adéquation avec nos projets, que nous pourrions vraiment dire ce que nous faisons pour faire effectivement ce que nous disons. Dépasser ce jeu de dupes qui laisserait penser à un réel objectif dont le chercheur, en scientifique éclairé, aurait seul la clé d'accès ne remet absolument pas en cause la perspective d'insérer nos résultats au sein de la production scientifique. Le troisième monde de Popper (voir à ce propos la partie épistémologie) défend cette autonomisation de la connaissance, nous pourrions dire sa transformation lors de la migration entre sa phase de production et sa phase d'intégration au sein des connaissances existantes.

Le second point à propos de la construction d'éléments empiriques concerne précisément le rôle de l'instrumentation. A notre sens une instrumentation préalable la plus structurée possible est nécessaire en fonction de la problématique de la recherche. Dans chacune de nos recherches, nous avons listés les « éléments objectifs » à collecter, nous avons prévu les questions des différents entretiens, nous avons envisagé des moments, des lieux et même des points précis (assez proches d'indicateurs) à observer. Ils investissent (pour l'instant) l'ensemble du DPE, c'est-à-dire à la fois ses composantes (savoirs professionnels et processus) et ses dynamiques, mais aussi les différents niveaux de contextes, les dispositifs formels et informels de « travail conjoint » et de « travail collectif », et les caractéristiques de acteurs (l'histoire professionnelle de chaque enseignant et l'ensemble des dimensions du « collectif d'enseignants »)<sup>172</sup>. Certains volets de cette instrumentation ont d'ailleurs pu être repris d'une recherche sur l'autre mais, force est de reconnaître, que la transférabilité est limitée. Peut-être pourrait-elle s'améliorer avec la capitalisation d'un corpus de recherche plus important ? Nous n'en sommes pas persuadé, du moins en ce qui concerne un niveau directement opératoire. A notre sens, si un cadrage général des informations à collecter peut certainement s'affiner, il ne pourra se situer qu'à un certain niveau de généralité. La mise en œuvre requerra une construction contextualisée des indicateurs et ce pour deux raisons, d'abord leur pertinence et leur adéquation et ensuite la préservation d'une « observation participante » ouverte, c'est-à-dire n'excluant pas des étayage instrumentaux préalables, mais apte à saisir les incidents, les dissonances, les aspérités des situations qu'il est totalement inenvisageable de prévoir et donc de baliser à l'avance. Cette contextualisation affirmée de la construction des indicateurs pourrait laisser penser à l'enfermement de nos travaux sur

<sup>172</sup> Remarquons au passage la quantité d'information mobilisée (même si évidemment des chevauchements peuvent exister entre ces éléments interdépendants) qui rend le dispositif coûteux. Rappelons que dans cette phase initiale de l'étude du DPE (et de manière assez exploratoire reconnaissons-le) nous avons investi le DPE dans sa « globalité ». A l'avenir, il sera certainement plus pertinent de cibler certaines composantes, de problématiser plus finement certains volets, en les envisageant comme complémentaires au sein d'un programme général de recherche à moyen terme sur le DPE.

des études de cas uniques et singulières. Ce n'est pas le cas, et même si nous reviendrons plus avant sur ce point, précisons qu'il n'est absolument pas incompatible avec une approche comparative car les opérations de codages permettront la mise en relation d'indicateurs issus de sites différents. De plus le regroupement de cette « diversité » de modalités (d'indicateurs) sous un même « code » (assez proche de la variable) permettra de tester la pertinence du transfert de certains d'entre eux hors du site au sein duquel ils ont pu être élaborés.

## 6.6 -LA SYSTÉMATISATION DE L'ANALYSE DES ÉLÉMENTS EMPIRIQUES

Jusqu'à présent, l'analyse des éléments empiriques a été conduite de manière pragmatique pour s'efforcer de prendre le mieux en compte possible la richesse des matériaux empiriques. La catégorisation (intégrant à la fois des éléments d'observations, des résultats d'entretiens, des documents collectés) s'est effectuée de manière progressive selon un principe « d'aller-retour » entre le site et « l'extérieur » favorisant une mise à distance étayée par les retranscriptions et les codages et les analyses de moins en moins intuitives qui « orientaient » à leur tour les informations à aller chercher dans le site. Cette dialectique du dedans-dehors était particulièrement « manifeste » dans la recherche sur la colonie de vacances où nous nous extrayons délibérément de ce continuum de vie sociale pour préserver cette mise à distance. Elle est aussi effective dans les recherches en maternelle ou en collège mais elle est, dans ce cas, plus aisée car elle s'avère davantage « imposée » par les horaires scolaires que « mise en place » par le chercheur.

Quoi qu'il en soit, nos recherches portaient jusqu'à présent sur un seul site et le principe de comparaisons se limitait à deux collectifs (deux « équipes » d'animation en colonie, deux « équipes » pédagogiques en collège). Rappelons rapidement que nous avons retenu de ces expériences la nécessité d'éviter une comparaison sur deux termes dont l'analyse est en permanence menacée par une sorte de « manichéisme » entre ce qui pourrait apparaître (notamment lors de la communication des résultats) comme une « bonne » équipe et ce qui pourrait apparaître comme une « mauvaise » équipe. Nous avons également opté (nous y reviendrons avec la généralisation) pour le principe de comparaison inter-site. Ce principe accompagnera une évolution de nos analyses vers une systématisation plus importante avec des opérations de codage dont le niveau de conceptualisation autorisera la comparaison, avec le recours à des diagrammes et à des matrices plus diversifiés ou avec une mobilisation plus exigeante des principes de « saturation » des catégories et de recherche des « cas contraires ». Cette systématisation sera, nous l'avons dit, « accompagnée » par le principe de comparaison inter-site mais elle sera également rendue nécessaire par la mobilisation d'un groupe de chercheurs. Dans cette perspective, les synthèses intermédiaires, nous paraissent constituer un levier fort important pour la dynamique de recherche. L'important sera toutefois, au nom de la possibilité de comparaison inter-sites ou de communication « inter-chercheurs » de ne pas appauvrir chacune des analyses et c'est dans la préservation de cette tension que réside un des enjeux majeur de nos recherches à venir.

## 6. 7 - QUALITATIF ET QUANTITATIF

Cette systématisation ouvre un espace supplémentaire pour l'intégration d'approches quantitatives au sein de notre démarche. Nous avons bien sûr déjà utilisé ces approches au sein de nos ethnographies, par exemple dans une école élémentaire, nous avons relevé les occurrences de modalités de « mise en mots »<sup>173</sup> des élèves pendant les temps interstitiels en comparant les discours tenus par les enseignants dans la salle des maîtres et dans la cour de récréation et dans celle de la colonie, nous avons comptabilisé au jour le jour (la première semaine) le nombre de prénoms d'enfants mémorisé par chaque animateur. En revanche, un relevé minutieux de la durée des réunions du soir des équipes d'animation ainsi que le temps alloué à chacune des phases aurait permis d'étayer plus précisément la construction de savoirs professionnels collectifs, relatifs pour le moins au mode d'organisation du groupe.

Ces approches gagneront donc à être développées et nous envisageons trois modalités :

- suivant la proposition de Crahay (évoquée dans ce chapitre), l'approche qualitative pourrait servir de « zoom » sur des situations préalablement repérées grâce à une approche quantitative<sup>174</sup>. Nous reprendrons cette idée au niveau de l'échantillonnage de nos écoles. Jusqu'à présent le choix de nos sites a été un choix d'opportunité. L'étape suivante consistera à « sélectionner » les sites en fonction de notre projet. Prenons un exemple : dans le cadre de la recherche en cours sur les écoles des 4 ZEP du Grand Mirail (Toulouse), la première étape a consisté à une large enquête par questionnaire visant à explorer le fonctionnement des écoles et à rendre compte des pratiques enseignantes. La seconde étape, débutant à la rentrée, autorisera la conduite d'études ethnographiques au sein de certaines écoles. En ce qui nous concerne, nous en retiendrons 3 présentant (d'après les résultats du questionnaire) des caractéristiques contrastées dans le domaine du « travail conjoint » et du « travail collectif »,
- une deuxième modalité serait de systématiser le principe d'une approche quantitative sur certains indicateurs qui s'avèrent pertinents (en cours d'enquête) mais surtout sur l'occurrence de certains phénomènes (les modalités de travail conjoint, formel ou informel par exemple) ou leurs durées (celles des séances de travail collectif par exemple). Le fait que l'étude porte sur plusieurs sites d'une part diversifie les opportunités d'approches quantitatives et d'autre part permettent la mobilisation de statistiques inférentielles, principalement les tris-croisés (Chi 2, U de Mann Withney, T de Student, etc.) permettant de mettre au jour des « relations statistiques » qui seront ensuite réinjectées dans l'analyse,

---

<sup>173</sup> Chaque fois qu'un élève était évoqué dans la conversation, nous notions (dans des catégories pré-établies) quelle dimension de l'élève était mentionnée (et si cette mention avait une valence plutôt positive ou plutôt négative) : ses résultats scolaires, son comportement, son aspect physique, sa famille, etc.

<sup>174</sup> Notons au passage que c'est la démarche suivie par Gwénaél Lefeuve dans sa thèse (que nous tutorons). Après avoir procédé à des observations armées dans les classes de CP de 11 écoles différentes la première année, il a « repéré » trois écoles (à partir de certaines caractéristiques) au sein desquelles il a mis en place, la seconde année, une démarche ethnographique.

- la troisième modalité reste spéculative. Il s'agirait, à la suite des résultats d'une enquête de mettre au point un dispositif visant à une extension des résultats. Ce dispositif, de type confirmatoire, est fort intéressant théoriquement. Sa faisabilité technique reste toutefois hypothétique car il ne saurait se réduire à l'administration d'un questionnaire et requerrait des observations armées pour le moins réitérées. Une alternative à l'extension pourrait être l'élaboration d'un dispositif expérimental, démarche qui, en dehors des réserves inhérentes à son application en sciences humaines et sociales en général, nous paraît peu adaptée au contexte scolaire.

## 6.8 - L'ÉLABORATION ET LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS

Ce que nous avons évoqué à propos de la construction des éléments empiriques, de la systématisation de la démarche d'analyse et même de la mobilisation de statistiques inférentielles relève de la description. Dans tous les cas, un saut qualitatif sera à opérer (l'interprétation) pour accéder à l'explication. Bien évidemment ce « saut » sera d'autant facilité que la description lui aura fourni une base large et solide et cet étayage fournira une légitimation d'autant plus forte à l'interprétation.

Il n'en demeure pas moins que cette interprétation est une opération strictement intellectuelle, « mûrie » certes tout au long de la construction et de l'analyse des données et de la formalisation de la description, mais elle n'a plus aucun étayage méthodologique qui s'avère inopérant pour passer du « comment » (de la description) au « pourquoi » (de l'explication). Dans ce cas là, des précautions sont nécessaires et les modalités de contrôle (notamment à double insu) sont précieuses. Nous retiendrons deux modes de validation de nos interprétations, l'un relevant les pairs, l'autre du terrain (en envisageant bien sûr des combinaisons possibles). Le recours à un travail de recherche collectif permet de mettre en question et en débat différentes interprétations concurrentes, d'autant qu'une répartition des rôles peut très bien confier à l'un des chercheurs une posture « en retrait » de l'enquête pour préserver une sorte de fonction de supervision de l'interprétation. Le second mode est le « retour » vers le terrain (au-delà de la phase de restitution aux acteurs sur laquelle nous reviendrons au moment des réflexions éthiques), c'est-à-dire partir de l'interprétation pour « lire » la situation actuelle en traquant, en particulier, tous les éléments discordants.

La validation des interprétations est certes importante au niveau « interne » du groupe de recherche mais elle l'est tout autant à « l'externe » ce qui renvoie aux questions de communication scientifique. La communication scientifique a pour fonction la diffusion des résultats mais également leur légitimation qui dépasse le simple avis des experts du comité de lecture pour concerner tous les lecteurs de l'article. Il ne suffit pas qu'un article paraisse, il faut qu'en prime, les résultats qu'il présente apparaissent légitimes à ceux qui le consultent. Pour ce faire l'argument principal est la transparence du procès de recherche allié à un discours argumentaire (visant à convaincre un minimum). Or, la publication des recherches à dominante qualitative comme celles que nous conduisons rencontre une difficulté non négligeable avec les formats de publication. La taille moyenne

de 30 000 signes d'un article scientifique (et c'est à peu près la même dimension pour un chapitre d'un ouvrage collectif) ne permet guère de développer chacune des phases du procès et comme le cadre théorique et la problématique d'une part et les résultats d'autre part (avec la place conséquente que requiert une description, même minimale) sont incontournables, c'est le plus fréquemment la méthodologie qui se voit réduite à la portion congrue. Or la méthodologie constitue justement le vecteur de la légitimation des résultats et, dans le cadre de recherches qualitatives, devant en permanence lutter contre un soupçon de non-scientificité, c'est particulièrement préjudiciable. Il y a une sorte d'injonction paradoxale à présenter une recherche de façon suffisamment précise pour qu'elle puisse construire sa place au sein de la production scientifique en « justifiant » de sa scientificité (sans que ce soit d'ailleurs nécessairement « défensif ») et, en même temps, respecter un format trop limité pour être adapté. Deux ouvertures existent, les revues en ligne d'une part qui acceptent des formats plus conséquents (leur nombre, leur reconnaissance et leur audience reste, pour l'instant, relativement réduite) et la publication d'un ouvrage, d'autre part. Ce dernier cas présente deux difficultés : il s'inscrit dans une échéance à moyen terme (nous évaluerons à la production de cinq années de recherche les matériaux nécessaires à un ouvrage) ce qui pose des problèmes de reconnaissance (y compris institutionnelle) et de diffusion entre-temps. La seconde difficulté tient à la politique éditoriale qui même dans l'édition scientifique ne se départit guère d'une forme de logique commerciale qui peut infléchir les contenus des ouvrages, en minorant, encore une fois, les questions méthodologiques considérées (à tort certainement) par les éditeurs comme potentiellement peu attractives pour un lectorat.

## 6.9 - LA GÉNÉRALISATION DES RÉSULTATS

La généralisation des résultats restent une question sensible pour les recherches à dominante qualitatives alors que pour les recherches quantitatives elles constituent une sorte d'allant de soi et la question se voit alors « escamotée » par les inférences statistiques, oubliant un peu rapidement que l'échantillonnage (souvent d'opportunité plus que raisonné) en constitue le fondement.

Commençons par une remarque qui nous semble fondamentale liée aux processus étudiés. Une recherche qualitative va mettre au jour et décrire finement l'actualisation d'un processus dans une situation par essence singulière. En revanche, si la situation est singulière, le processus lui est général. Il a été saisi au travers d'une forme d'actualisation contextualisée qui, de toute les manières, a permis de le connaître davantage. Ce même processus pourra être saisi au travers d'autres actualisations, dans d'autres situations et chaque contribution affinera sa connaissance. Il apparaît donc qu'au-delà de la spécificité de la situation étudiée, l'approche qualitative préserve des visées généralisantes portées par les processus dont elle rend compte.

Par ailleurs, deux modalités « techniques » permettent de dépasser la singularité de la situation investiguée. Elles ont été présentées, bornons-nous à les reprendre. La première repose sur l'approche comparative (renforcée, nous l'avons dit, par la mobilisation de plusieurs chercheurs) qui par le jeu



des similarités / différences permet de mettre au jour à la fois des éléments de stabilité et des éléments susceptibles de variations, variations dont les modalités sont également présentées (sans vocation d'exhaustivité, bien évidemment). C'est à partir de ces stabilisations et du répertoire de modalités des variations que l'étude pourra être reproduite dans un autre contexte ou étendue sur un large échantillon. Quoi qu'il en soit le processus de généralisation, entendu comme extraction du singulier pour tendre vers le général, est amorcé. La seconde modalité de généralisation s'appuie sur la mise en regard des résultats avec la production scientifique existante. Cette opération est beaucoup plus difficile qu'il n'y paraît et la difficulté majeure ne réside pas à notre sens et comme on pourrait s'y attendre sur les limites de l'encyclopédisme (entendu ici comme connaissance d'une partie importante de la production scientifique existante) du chercheur mais plutôt dans l'opération intellectuelle de cette mise en regard. La difficulté repose sur les « écarts » existant entre nos nouveaux résultats et ceux « déjà là ». Cet écart peut relever d'une multitude de niveaux (orientations différentes, cadres théoriques divergents, méthodologies contrastées, autres contextes, champs ou domaines, etc.) mais il est constitutif de la démarche scientifique qui n'a pas vocation à re-découvrir des résultats anciens mais à en découvrir de nouveaux, par nature différents (l'état de la question et la problématique consacrent d'ailleurs beaucoup d'attention à positionner la recherche projetée dans sinon un manque tout au moins un interstice et vise à contribuer à combler cette « parcelle d'ignorance »). Or, au delà des différences constitutives de cet écart, le chercheur est invité à établir des liens et à les expliciter a minima pour qu'ils soient recevables<sup>175</sup>. Or ces liens reposent eux sur des « ressemblances » et seule l'intuition du chercheur permettra de repérer ces ressemblances occultées par « l'évidence » des différences. C'est dans cette opération intellectuelle que repose la généralisation ; il s'agit ni plus ni moins « d'insérer » nos résultats au sein d'un capital scientifique déjà-là et cette insertion n'est pas mécanique. Les connaissances sont organisées entre elles pas cumulées (sous la forme d'une collection extensible a loisir) et donc toute insertion s'accompagnera d'une reconstruction qu'il conviendra d'expliquer un tant soit peu. Cela s'apparente, avec toute la modestie qui s'impose au vu de l'ampleur limitée de nos travaux, à une contribution (si minimale soit elle) à la dynamique du progrès intellectuel de l'humanité.

#### 6.10 - LES PROBLÈMES DE FAISABILITÉ DES ENQUÊTES

La mise en œuvre des différents éléments présentés dans ce paragraphe et qui constituent autant de points de repères méthodologiques pour la suite de nos travaux, reste soumise au principe de réalité. La question de la faisabilité d'une recherche qualitative nous paraît à examiner car elle rencontre des difficultés d'une autre nature que la taille des échantillons avec laquelle se collette la recherche quantitative.

---

<sup>175</sup> Il ne suffit pas, comme c'est parfois le cas, de citer une référence entre parenthèses en renvoyant au lecteur le soin d'établir des liens et en « soignant » au passage l'image d'un chercheur « cultivé » à grand coup d'accumulation de références bibliographiques.

En plus des difficultés inhérentes à l'accès au terrain dans un système éducatif<sup>176</sup> organisé par des hiérarchies assez différentes (un IEN est « loin » de l'école, un principal est « dans » le collège en permanence), marqué par une division du travail et une diversification des intervenants conséquente (qui va nécessiter un accord général basé sur des « intérêts perçus » parfois assez différents), régulièrement investi par toute sorte de stagiaires, etc. il faut rajouter le « coût » que représente une enquête ethnographique pour les enseignants. En effet, elle s'avère coûteuse de par la durée de l'observation-participante, coûteuse de par la diversité des informations recherchées (qui peuvent être perçues comme une traque « incessante », jusque dans la « salle des profs » par exemple), coûteuse parce qu'elle va demander une forme d'engagement. Il n'a pas d'enquête ethnographique sans « participation » des acteurs. Or ce « coût » que nous ne tenons ni à nier ni à occulter aux acteurs introduit la question du « bénéfice » qui peut en être retiré et c'est sur cette base (certainement pas exposé en termes si crûment économiques) que va s'instaurer une négociation. Toute enquête ethnographique passe par une phase de négociation dont l'aboutissement est tributaire du seuil d'admissibilité fixé par chaque partie. De notre côté, il s'agit que les conditions fixées permettent la conduite d'une enquête suffisante « productive » en termes d'informations. En ce qui concerne les « personnels » (pas seulement les enseignants), les bénéfices perçus sont divers, nous l'avons vu, mais les négociations sont, elles aussi diverses, car si elles passent obligatoirement par l'échelon hiérarchique elles ne s'y limitent pas et comportent une seconde étape, totalement incontournable, au niveau des personnels. Cette seconde étape est rendue délicate par la faible consistance du collectif d'interlocuteurs (souvent plusieurs sous-groupes) qu'il n'est souvent pas possible (ni souhaitable d'ailleurs) de réunir en même temps. Cette négociation, si elle aboutit, débouche sur une forme de contractualisation (la plus explicite possible) qui constitue un engagement réciproque et amorce la collaboration (entendue comme « participation » conjointe au dispositif d'enquête) entre chercheur et acteurs. Nous développerons cette question lorsque nous aborderons l'éthique du procès de recherche.

#### 6.11 - UNE DYNAMIQUE SPIRALAIRE ?

Nous pourrions caractériser notre démarche de « type » ethnographique à l'aide d'une série de bipolarisations dont nous reprenons les principales (par ordre alphabétique) dans l'encadré suivant :

Connaissance scientifique / connaissance ordinaire, Empirie / théorie, Enseignants / collectifs d'enseignants, Entretiens / observations, Explicite / implicite, Faisabilité / exigences, Induction / déduction, Intérieur / extérieur, Inter-sujetif / objectif, Intra-site / inter-site, Participation / observation, Particulier / général, Quantitatif / qualitatif, Résultats produits / capital scientifique, Saturation / cas contraires, Un chercheur / des chercheurs, etc.
--

<sup>176</sup> Nous avons pu souligner que le fait qu'une enquête soit commanditée par un rectorat ou une inspection académique (voire « suggérée » par un IEN à une école) ne constitue pas à tous les coups (et loin s'en faut) un élément facilitant. Nous ne sommes pas persuadé qu'il y ait un « mode d'entrée » dans les établissements scolaires qui soit meilleur qu'un autre : qu'on contacte d'abord (de sa propre initiative ou dans le cadre d'une commande) un enseignant, un principal, un directeur d'école ou un IEN, il faudra dans tous les cas, rencontrer tout le monde. A ce jour, nous sommes incapables de donner une « méthode » à nos étudiants pour constituer leurs échantillons, chaque recherche se traite au cas par cas.

Cette bi-polarisation génère une dynamique complémentaire au procès de recherche à condition de ne pas l'envisager de manière dialectique mais plutôt sur le mode de la continuité et de la complémentarité que sur celui de la rupture et de l'opposition. Il s'agit en fait de s'extraire de l'attraction d'un pôle pour pouvoir rejoindre son « inverse » (avec les limites de cette comparaison empruntée à l'électricité) et ainsi « progresser » en ce sens que le chemin inverse ne « reviendra » pas au point initial mais à un point situé à un niveau supérieur. Avec des contributions successives de chacun des pôles, nous sommes certainement plus proche d'une figure spiralaire que de celle de « l'aller-retour » qui sous-entendrait un « retour » à la « case départ ».

## CHAPITRE 9

# POUR UNE DYNAMIQUE DE RECHERCHE

Un itinéraire de recherche se doit d'attester de l'évolution accomplie dans le champ de la recherche, montrer qu'il a ouvert une nouvelle voie et que cette voie est suffisamment stabilisée pour initier de nouveaux travaux et pour fédérer les problématiques d'autres chercheurs. Nous consacrerons donc ce dernier chapitre à reprendre et à préciser les différents points d'appuis sur lesquels va reposer cette dynamique de recherche. Le cheminement se fera selon un principe de « focalisation progressive » allant de la discipline scientifique d'appartenance (les Sciences de l'Education) jusqu'à la méthodologie assumant le rapport de nos recherches avec l'empirie. Il débouchera sur une sorte de « carte d'identité scientifique ».

Le second volet du chapitre sera plus prospectif. Il évaluera d'abord les potentialités de notre objet de recherche tant au niveau de ses possibilités de mobilisation qu'au niveau des modalités de cette mobilisation, notamment par rapport aux demandes émanant du système éducatif. Il examinera ensuite notre positionnement au sein de la communauté des Sciences de l'Education et les contributions à ce positionnement d'un engagement militant (l'AECSE) et de « politiques » en matière d'organisation de manifestations scientifiques ou de publications. Deux points feront l'objet d'un examen particulier (la Biennale et les Appel d'Offre) avant que la réflexion éthique amorcée à propos du procès de recherche soit prolongée autour des relations entre le chercheur et le champ social. Enfin, seront proposées quelques pistes de recherches à venir et une réflexion sur la « direction » de recherche.

### 1 – LES POINTS D'APPUIS

#### 1.1 – L'IDENTITÉ SCIENTIFIQUE : LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Notre ancrage statutaire au sein de la 70<sup>ème</sup> section et notre repérage en tant que chercheur en Sciences de l'Education est un fait établi. Non seulement nous l'assumons pleinement mais nous le revendiquons bien volontiers.

Le premier niveau de revendication concerne une intransigeance sur la scientificité de nos travaux. Même si, historiquement en France, les Sciences de l'Education se sont créées en rupture avec la psychopédagogie et la formation des enseignants (Hofstetter et Schneuwly, 1998), il est encore nécessaire de rappeler les différences existant entre les orientations et les modes de légitimation de nos recherches avec des discours de conviction pédagogique ou avec une approche utilitariste visant à produire des méthodes pédagogiques et des dispositifs de formation. Nos orientations (nous les avons développées en lien direct avec celles de notre équipe de recherche) sont celle d'une approche scientifique « traditionnelle », celle de la recherche fondamentale s'efforçant, en mobilisant des démarches scientifiques, à contribuer à développer le capital de connaissances scientifiques disponibles. Toute visée directement applicationniste est rejetée. En revanche la question de la transférabilité des résultats peut-être étudiée à la condition sine qua non qu'elle soit clairement

différenciée de la démarche de recherche (la démarche praxéologique vise « l'amélioration » de l'action tandis que la démarche heuristique vise l'augmentation de la connaissance).

En revanche, et notre engagement au sein de l'AECSE (nous y reviendrons) nous a aidé à objectiver ce choix, nous avons renoncé à une perspective qui pourtant nous a paru un temps très importante (notamment lors de notre thèse), celle de définir une spécificité de la recherche en Sciences de l'Education. Cette spécificité, à supposer qu'elle s'avère accessible, n'aurait de sens que si elle était partagée et respectée au sein de notre communauté. Visiblement, il s'agit-là d'un combat largement perdu d'avance tant des membres reconnus et influents de cette communauté dissimulent bien prestement leur étiquette « Sciences de l'Education » derrière une autre qu'ils considèrent comme plus prestigieuse, historien, sociologue ou didacticien pour ne citer que les plus fréquentes. Nous avons pensé un temps, avec une certaine naïveté, que la génération de chercheurs uniquement formés dans des cursus de Sciences de l'Education aurait cette démarche qui nous paraissait incontournable en terme d'identité. Encore une fois, nous devons convenir que cette bannière ne parvient pas à fédérer.

Puisque la question ne semble pas pouvoir être traitée au niveau de la communauté, faisons-le à titre individuel. Nous définirons les travaux d'un chercheur en Sciences de l'Education à l'aide de deux caractéristiques indissociables : un objet en relation suffisamment directe avec le fait éducatif entendu dans une large acception et une approche théorique sinon plurielle tout au moins métissée. Cette deuxième caractéristique, à la fois plus sensible au sein de la communauté scientifique et plus difficile à mettre en œuvre constitue portant une réelle opportunité. Les disciplines instituées (nous pensons en particulier aux sociologies et aux psychologies) s'attachent le plus souvent à préserver une lecture mono-référencée de l'objet, arc-boutées d'autant plus vainement sur leurs points fixes disciplinaires que les frontières semblent se dissoudre comme pour montrer les limites d'une sorte de « dogmatisme scientifique » (Bernard Lahire (1998) n'hésite pas à employer le terme de « *sociologie psychologique* »). Les Sciences de l'Education, affublées dès leurs créations de vocables tels que « discipline - carrefour », « transversale » ou « plurielle » sont affranchies de cet ancrage contraignant. Elles peuvent fréquenter les notions, théories, concepts ou méthodologies uniquement pour leur potentialité heuristique et sans se préoccuper de leur étiquetage. Leur seul critère est que cette fréquentation contribue à enrichir leurs réflexions et leurs recherches et, en ce qui nous concerne, nous ne nous privons guère d'aller explorer des travaux assez diversifiés.

A partir de ces deux caractéristiques, un objet et une approche, nous acceptons sans difficulté d'être un (parmi d'autres) « chercheur en éducation ». Il n'empêche que ce que nous pourrions qualifier du « souci des définitions » qui jalonnent ce présent mémoire n'est certainement pas étranger à la difficulté que rencontrent les Sciences de l'Education à constituer une bannière clairement identificatoire. Nous pourrions dire (même si c'est un peu radical) qu'une recherche au sein d'une discipline instituée est d'abord au service du développement de la discipline et l'objet n'est qu'un vecteur au service de ce développement. A notre sens, cette hiérarchie est inversée dans les Sciences de l'Education, c'est la connaissance de l'objet (élément du champ ou du fait éducatif) qui est

première et les approches disciplinaires sont convoquées pour se mettre au service de l'objet. Voyons-en une modeste illustration dans notre cheminement : notre théorisation socio-cognitive du développement professionnel s'origine dans l'évolution du travail enseignant et le renforcement de sa dimension sociale, elle a été élaborée pour mieux les prendre en compte en se mettant en quelque sorte à leur service. Bien sûr cette hiérarchisation théorie / objet est ici forcée et radicalisée et il serait plus exact de parler d'une co-construction de l'objet et du cadre théorique. Ainsi à partir d'un projet de connaissance des pratiques enseignantes, nous avons construit un objet de recherche (le DPE au travers des pratiques enseignantes) appréhendé dans une perspective socio-cognitive (s'appuyant principalement sur les apports de la sociologie et de la psychologie sociale). Cette co-construction s'avère d'ailleurs manifeste qu'il n'est plus envisageable (sinon terminologiquement) de dissocier objet et approche puisque la définition de l'un est structurée par les principes de l'autre.

Ce « flottement identitaire » du « chercheur en éducation » (qui ne peut se faire qu'au travers du couplage objet / approche théorique) ne nous pose plus aujourd'hui de problèmes majeurs et nous n'avons aucune difficulté pour nous joindre aux psychologues de l'éducation ou aux sociologues de l'éducation (voire autres didacticiens ou historiens) sans le moindre sentiment de culpabilité. Cette sorte de « complexe du cygne noir » est dépassé et nous défendons que ce qui est actuellement le plus important est que nous puissions ensemble faire nos preuves à l'aide de travaux et de résultats qui feront reconnaître les « chercheurs en éducation ». C'est la qualité de nos travaux et de nos résultats qui constitue le meilleur moyen de faire reconnaître la recherche en Sciences de l'Education, non pas des « chamailleries » stériles autour des questions d'étiquetage, pas plus de « hautes » réflexions qui, engluées dans leur tautologie, s'apparentent à des incantations. Que l'épisode « multiréférentialité » qui a marqué l'histoire des Sciences de l'Education en France (avec les limites qu'on lui connaît) ait au moins servi à cela !

Bien sûr, il serait naïf de penser, surtout après nous être intéressé aux questions d'identités professionnelles, que cette question identificatoire puisse se résoudre facilement. Il est aisé de constater que des réseaux (certes plus ou moins informels) existent, prennent le « pouvoir » dans certaines revues ou dans certaines manifestations scientifiques (voire dans certaines commissions des spécialistes) et que, pour se renforcer, ils insistent sur la différenciation en écartant toutes les productions (ou candidatures) qui ne sont pas de leurs « traditions ». La question d'une sorte de hiérarchie entre une identité privilégiant la « discipline de référence » et une identité privilégiant les « Sciences de l'Education » est posée, peut-être aujourd'hui avec plus d'acuité qu'hier. Il est difficile de savoir si la communauté des universitaires « 70<sup>ème</sup> section » souhaitera et surtout parviendra à se mobiliser autour de cette question ; pourtant, à plus ou moins long terme, c'est ni plus ni moins que la survie de la section qui est en jeu.

## 1.2 – L'ANCRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE : LE PARADIGME CONSTRUCTIVISTE

Nous avons consacré à la question de l'ancrage de nos recherches au sein du paradigme constructiviste un article récent (RB5E) qui figure dans le recueil et nous n'en reprenons que la synthèse finale :

En synthèse de cet article, reprenons les principaux éléments de clarification de l'ancrage de nos recherches dans une épistémologie constructiviste :

- renoncer à l'étude des pratiques enseignantes « effectives » sans entretenir la confusion entre le réel des pratiques et la connaissance de ces pratiques
- distinguer les connaissances des enseignants sur leurs pratiques des connaissances du chercheur sur ces mêmes pratiques (qui sont d'ailleurs construites à partir d'un double corpus de connaissances secondes)
- distinguer les différentes finalités des différents acteurs lors des différentes phases constitutives du procès de recherche
- envisager la problématisation comme un projet, un processus continu et ajustable tout au long du procès de recherche
- réhabiliter le processus de validation en le considérant certes comme continu mais surtout en assujettissant la « livraison » des résultats à la présentation de ce processus (principe de faisabilité projective). Ainsi tout énoncé scientifique sur les pratiques enseignantes (et toute utilisation de cet énoncé, ce qui renvoie à la socialisation de la recherche) pourra se faire en toute connaissance des conditions de sa production.

## 1.3 – LE POSITIONNEMENT DE NOTRE PROJET DE RECHERCHE AU SEIN DE LA PRODUCTION SCIENTIFIQUE : « L'ÉTABLISSEMENT DÉVELOPPANT »

Si nous avons à caractériser très globalement le domaine de nos recherches, nous pourrions dire qu'il concerne les pratiques enseignantes au sein de l'établissement scolaire. Il est toutefois nécessaire d'entendre par « pratiques enseignantes » l'ensemble des pratiques professionnelles des enseignants et par « établissement scolaire » l'ensemble des lieux et des niveaux d'exercice.

Une large recension nous a permis de mettre au jour que d'une part, l'établissement comme objet scientifique n'avait émergé qu'assez récemment. Il a été surtout appréhendé dans la perspective de mettre au jour les caractéristiques d'un établissement efficace, en entendant l'efficacité comme une sorte de « valeur ajoutée » par l'établissement aux résultats scolaires des élèves accueillis. Adossées au modèle « processus-produit » et à un mode de pensée privilégiant une causalité linéaire entre l'établissement en tant que « variables indépendantes » et les résultats en tant que « variables dépendantes » (la notion « d'effet » illustre bien cette orientation), ces recherches ont soit privilégié les « variables de composition » de l'établissement, soit les « variables de processus ». Les pratiques enseignantes relevaient plutôt des processus mais leur prise en compte (relativement limitée de surcroît) butait sur deux problèmes, celui des indicateurs d'une part (particulièrement grossiers et accordant une place privilégiée aux « pratiques déclarées ») et celui de leur « caractérisation » puisque

l'indicateur n'est pas ici simplement une unité d'occurrence collectée et comptabilisée, il est aussi indexé sur un axe de valeurs (allant du négatif au positif) renvoyant à un modèle totalement implicite du « bon établissement ».

Deux remarques complémentaires s'imposent. La première est que ces approches ont trouvé un écho dans le champ social et tout un espace de collaboration entre chercheurs et décideurs ou responsables s'est développé autour de l'amélioration ou l'évaluation de l'établissement. Force est de constater que l'importance de la demande et le mode d'utilisation des résultats des recherches n'a pas vraiment réussi à éviter la dérive d'une certaine « instrumentalisation » de la recherche par le champ social. La seconde remarque est que ces approches, en mobilisant des analyses statistiques de plus en plus sophistiquées, se sont bornées à décrire des relations existantes entre caractéristiques de l'établissement et résultats des élèves. Des résultats (certes parfois assez généraux et rendus peu lisibles par la valence des caractéristiques) se sont accumulés avec comme seul « cadre explicatif » la relation statistique systématiquement assimilée à une relation de causalité.

Face à ce déficit explicatif, des approches alternatives se sont développées plus récemment. Adossées à des cadres théoriques consistants, elles appréhendent le fonctionnement de l'établissement à l'aide de recherches qualitatives mobilisant le plus souvent une démarche ethnographique. En revanche, ces approches, particulièrement intéressantes au niveau de la précision des connaissances des pratiques enseignantes auxquelles elles accèdent, délaissent quelque peu le pôle « élèves / résultats scolaires ».

A partir de cette recension et des limites repérées nous avons proposé une théorisation de l'établissement. Envisagé comme un espace socio-cognitif l'établissement serait constitué par la résultante de deux processus dynamiques, marqués par leur similarité et interdépendants, le développement professionnel de l'enseignant (DPE) et le développement scolaire de l'élève (DSE). La définition de cet « établissement développant » permet d'une part de « positionner » nos travaux par rapport à la production scientifique existant dans le domaine et de fixer des perspectives à long terme pour nos recherches à venir. En effet, même si nos travaux actuels s'inscrivent bien au sein de ce cadre, ils sont, pour l'instant circonscrits au DPE. Cela ne signifie pas que le DES est écarté, mais simplement que son étude est reportée à une phase ultérieure, d'autant que, pour nous, cette étude n'a de sens qu'au travers des interrelations entre DES et DPE.

#### 1.4 - POINTS D'APPUI THÉORIQUES : UNE APPROCHE SOCIO-COGNITIVE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT

Reprenons brièvement la définition de Bandura (2003) que nous avons adoptée pour les pratiques enseignantes : « *Dans la théorie sociocognitive, l'agentivité humaine opère au sein d'une structure causale interdépendante impliquant une causalité triadique réciproque. Selon cette conception transactionnelle du soi et de la société, les facteurs personnels internes – sous forme d'évènements cognitifs, émotionnels et biologiques –, les comportements et l'environnement opèrent tous comme des facteurs en interaction qui s'influencent réciproquement* ». (p. 16 –17). Cette proposition s'appuie sur



un acteur socialement situé : « *L'adaptation et le changement humains sont enracinés dans des systèmes sociaux. L'agentivité personnelle opère donc au sein d'un vaste réseau d'influences sociostructurelles. Dans les transactions agentiques, les individus sont à la fois producteurs et produits de leur société.* » (p. 17). Cette définition envisage un enseignant à la fois « créateur » de ses pratiques et « sous influence » de son environnement : il n'est pas plus souverain que déterminé (ce qui nous incitera à adopter une double lecture des pratiques). Parmi les dimensions de cet environnement, Bandura souligne l'importance de la dimension sociale.

Le développement de cette dimension sociale est apparue comme une des caractéristiques majeures de l'évolution du travail enseignant qui est passé d'un mode d'organisation individuel et « cellulaire » (pour reprendre l'expression de Tardif et Lessard) à un mode d'organisation plus diversifié, incluant des formes variées de « travail conjoint » et de « travail collectif ». Nous avons donc prolongé la proposition de Bandura (à partir d'une recension complémentaire de travaux et en prenant certaines distances avec sa définition du collectif) en définissant le « collectif d'enseignants » comme une structure sociale non réductible à la simple juxtaposition des membres qui la composent. Cet acteur collectif, doté d'une marge d'initiative et d'autonomie, d'un pouvoir d'organisation et de décision et d'une « cognition collective » lui permettant d'apprendre, est identifiable lors de la prise en charge des tâches professionnelles destinées au collectif de l'établissement scolaire.

D'autre part, et c'est l'hypothèse majeure à partir de laquelle a été élaboré notre cadre théorique, le développement de cette dimension sociale du travail va « dynamiser » les apprentissages professionnels. Pendant son travail, qu'il n'exerce plus seul dorénavant, l'enseignant va maintenant « aussi » apprendre des autres, apprendre aux autres ou apprendre avec les autres enseignants. Ce sont ces processus d'apprentissages professionnels, dans le cadre de son exercice professionnel au quotidien, au sein et au travers des pratiques enseignantes, que nous avons appelé « développement professionnel de l'enseignant » (DPE). Bien évidemment, si la pertinence du choix socio-cognitif semble réaffirmé par le contexte sociétal, il n'en demeure pas moins que la première raison du choix de cette approche est scientifique et relative à la pertinence d'une approche sociale des apprentissages (professionnels ici). L'hypothèse socio-cognitive met d'ailleurs en avant deux principes, celui d'un apprentissage social et celui d'un collectif en tant qu'entité sociale « autonome » par rapport à ses « membres ». Les apprentissages sociaux rencontrent un espace de construction au sein des différentes modalités de travail conjoint, le « collectif d'enseignants » rencontre un espace d'existence au sein des différentes modalités de travail collectif.

En parlant d'apprentissage, nous évoquons la « construction » de savoirs professionnels (tant individuels que collectifs) dans et par les pratiques enseignantes, construction que nous avons précisé à partir de propositions théoriques concernant les apprentissages inter-individuels (vicariance, conflit socio-cognitif, médiation) et les apprentissages collectifs (principalement à partir de l'apprentissage organisationnel). Pourtant le DPE ne se limite pas à la construction des savoirs professionnels mais il inclut trois autres processus (envisagées au travers de leurs dimensions socio-cognitives)

complémentaires et interdépendants. Le processus de mobilisation, tout d'abord, concerne la contribution organisatrice des pratiques enseignantes « en situation » qu'assument les savoirs professionnels. Le processus de « diffusion », ensuite, renvoie aux différentes modalités de « circulation » des savoirs professionnels, entre enseignants, entre collectifs d'enseignant, voire à l'extérieur de l'établissement. Le processus de « capitalisation », enfin, cible les formes de « mise en mémoire » (tant individuelles que collectives) des savoirs professionnels.

Rajoutons, à propos de la « nature » de ces savoirs professionnels que nous avons été conduit à en distinguer deux grandes catégories, les savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles (leur construction permet à l'enseignant d'apprendre à « faire » son métier) et les savoirs relatifs aux processus de socialisation professionnelle (leur construction permet à l'enseignant d'apprendre à « être à » son métier).

Si la définition du DPE se fait au départ à partir de ses composantes (les processus et les savoirs professionnels en jeu) il convient de ne pas omettre ce que nous avons appelé son « potentiel énergétique », c'est-à-dire l'ensemble des dynamiques qui le sous-tendent. Nous avons repéré des dynamiques intra-individuelles (relatives aux « engagements » professionnels des sujets, en lien avec leurs histoires professionnelles et personnelles), les dynamiques sociales bien sûr (inter-individuelles et collectives), les dynamiques épistémologiques (résultant de la circulation des savoirs professionnels et de leurs transformations au cours de leurs « migrations » inter-niveaux : de l'inter-individuel à l'intra-individuel, de l'individuel au collectif, etc.), les dynamiques relatives à l'auto-organisation de l'action et de son déroulement et les dynamiques environnementales. Ces dernières nous permettent d'apporter quelques précisions à propos du contexte professionnel. En effet, les évolutions du travail enseignant sont corrélatives à une « montée du local » attribuant en particulier à l'établissement scolaires une marge d'autonomie. Ainsi, ces dynamiques environnementales concernent-elles plusieurs niveaux interdépendants, celui des politiques éducatives qui ont à la fois une fonction de prescription et d'impulsion, celui du « cheminement » de ces prescriptions et impulsions jusqu'au niveau de l'établissement qui voit l'émergence de nouveaux modes de régulation, celui de l'institution (Education nationale) parfois analysée comme déclinante, celui des dynamiques locales (de la cité, des politiques territoriales, du quartier, des parents d'élèves, etc.) auxquels il convient de rajouter le niveau hiérarchique direct<sup>177</sup> (proviseur, principal ou IEN).

#### 1.5 - POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUES : UNE DÉMARCHE DE TYPE ETHNOGRAPHIQUE

Nous n'allons pas développer précisément ces points d'appui auxquels nous avons consacré le chapitre précédent. Rappelons simplement les principes qui structurent notre démarche de « type » ethnographique :

- le principe de la double lecture mobilisée pour explorer les sphères explicitables et les sphères conscientisées de cognitions individuelles et collectives et qui se traduit par des modalités de

---

<sup>177</sup> Ainsi que le niveau hiérarchique dans le domaine pédagogique concernant les IPR.

construction d'éléments empiriques par observations, par entretiens et par analyse de documents,

- le principe d'une immersion longue durée, n'excluant pas la structuration préalable d'une instrumentation, mais préservant une marge d'initiative suffisante pour la construction d'indicateurs pouvant rendre compte au plus près des processus étudiés,
- le principe de la mise en complémentarité d'une approche déductive (relevant de la problématisations effectuées à partir de notre approche socio-cognitive du DPE) et d'une approche inductive (seule à même de saisir les phénomènes étudiés dans leur singularité),
- le principe de la systématisation des analyses qualitatives avec le recours à des matrices, diagrammes, principe de saturation, recherche des cas contraire, etc. permettant d'accéder à une description ethnographique suffisamment solide pour fonder l'explication,
- le principe de l'articulation de méthodes qualitatives (dominantes) et de méthodes quantitatives (complémentaires) permettant d'échantillonner, de systématiser en comptabilisant les occurrences des phénomènes, de procéder à des formes d'extension à large échelle, etc.
- le principe de la comparabilité, notamment intra-site, favorisant la généralisation,
- le principe de la recherche partagée, permettant par une division du travail, de mettre à l'épreuve les interprétations et les résultats produits,
- le principe « d'insertion » des résultats produits au sein du capital scientifique existant (favorisant lui aussi la généralisation),
- le principe de « transparence » méthodologique dans la communication scientifique en dépit des contraintes de publication.

## 1.6 – L'ÉTHIQUE AU SEIN DU PROCÈS DE RECHERCHE

A ces principes, il conviendrait d'adjoindre celui sous-tendant la possibilité « d'entrer en relation » avec les enseignants d'un établissement. Cette relation chercheur / acteur soulève, tout au long du procès de recherche, des questions éthiques que nous avons développées dans un article paru récemment (RB5F<sup>178</sup>) et dont nous ne reprenons qu'un court extrait (centré sur la phase de restitution) qui contribue à définir une « éthique de la rencontre » :

### **La « traduction » des résultats de recherche**

La restitution des résultats aux enseignants passe nécessairement par une phase de traduction pour des raisons inhérentes aux différences et aux oppositions qui caractérisent une logique de production de connaissance sur l'action (versus chercheur) et une logique de connaissance pour l'action (versus enseignant) Remarquons par exemple que, du moins en ce qui nous concerne, la démarche scientifique va passer par le « particulier » pour accéder au « général »

<sup>178</sup> Nous reprenons le texte initial (rédigé en français) car il a été publié en italien.

tandis que, le processus de restitution doit adopter une démarche inverse, c'est-à-dire « revenir » de la généralité aux particularités des situations pédagogiques étudiées. Les enseignants attendent des apports sur « leurs » pratiques dans « leur » école (des connaissances « utilisables » pour leur action) et non des descriptions de processus « généraux » organisateurs des pratiques enseignantes (des connaissances sur l'action).

Pour préciser des modalités de cette traduction, nous reprendrons (en l'adaptant) la notion de zone proximale de développement introduite VYGOTSKY. Elle correspond à l'espace cognitif « couvrant » les actions que le sujet est capable d'accomplir avec la médiation d'un tiers mais qu'il est incapable d'accomplir seul. Lorsque nous restituons nos résultats, nous prenons soin de nous situer dans un entre-deux, entre une simple reprise de ce que l'enseignant connaît déjà de ses pratiques (ce qui avec quelque coloration laudative dérive rapidement vers la démagogie) et un discours suffisamment hermétique pour que l'enseignant ne soit pas en mesure de se l'approprier (ouvrir le « parapluie du symbolique » et rester bien abrité derrière). Nous pourrions qualifier cet espace « d'espace du particulier » car il correspond à une conceptualisation différente de la « théorisation du singulier » accessible à chaque enseignant sans accéder à un degré de généralisation qui le « couperait » de son ancrage local.

Le projet d'installation de cet espace spécifique rapproche cette traduction d'une démarche didactique et par là même la phase de restitution d'un dispositif de formation des enseignants.

#### **Le tiers-espace du particulier**

Cet « espace du particulier » est aussi celui de la rencontre possible entre un chercheur (qui préserve à la fois son statut symbolique et ses visées de généralisation) et des enseignants (qui conservent une place reconnue dans le dispositif et sont en mesure d'intégrer cette contribution à la réflexion sous-tendant l'évolution de leurs pratiques). Nous pourrions qualifier cet espace de « tiers espace » en ce sens qu'il n'est extérieur ni aux pratiques de recherche ni aux pratiques enseignantes mais surtout qu'il est co-construit par les deux partenaires (il est d'ailleurs traversé par les finalités différentes des deux partenaires, nous l'avons dit).

Ce tiers espace nous permet, grâce à SERRES (1991), de retrouver la formation inscrite en filigrane de la restitution. Le tiers espace est celui de l'Education au sens large, celui où se construisent les « tiers instruits » comme l'attestent la figure emblématique de l'habit d'Arlequin.

#### **Une éthique au service du procès de recherche**

Un dernier élément vient renforcer l'inscription de cet « espace du particulier » dans le procès de recherche. Il s'agit du réinvestissement des apports de la phase de restitution dans l'interprétation. En effet, au cours de la phase de restitution, les enseignants réagissent à nos analyses, les entérinent, les complètent, les nuancent ou, plus rarement, les rejettent. Ces réactions constituent un précieux matériaux pour affiner (ou revoir) nos interprétations. Nous constatons que cette manière de faire rejoint pour partie celle décrite par DUBET (1994) et qu'il nomme « intervention sociologique ». Nous suivons d'ailleurs cet auteur quand il se

refuse à faire de ce « débat » l'instance exclusive de validation de la recherche. Dans notre cas, et même si nous prenons en compte ce retour sur nos analyses, il ne concerne que le « point de vue des enseignants », c'est-à-dire une seule des deux composantes de la double lecture.

A l'inverse de la dimension « universaliste » de notre réflexion éthique évoquée précédemment, nous retrouverions plutôt ici une dimension « utilitariste », c'est-à-dire dominée par le souci de préserver son intérêt sans nuire à celui des autres. Deux remarques s'imposent alors. Tout d'abord l'utilisation des éléments de la restitution ne constitue pas l'objectif principal de cette phase, nous l'avons montré, ce qui minore la visée utilitariste. D'autre part, l'opposition universaliste / utilitariste semble bien radicale et nécessiterait certainement d'être nuancée voire dépassée. Le caractère inopérant de cette opposition atteste du fait que les réflexions sur l'éthique du chercheur, lorsqu'elles se collettent à la quotidienneté de la recherche ont quelque peu tendance à s'avérer subversives voire iconoclastes envers les grands mouvements philosophiques.

### 1.7 – LE RÉCAPITULATIF DES « POINTS D'APPUI » : UNE « CARTE D'IDENTITÉ SCIENTIFIQUE »

La synthèse de ce paragraphe ira au-delà des principaux points repris juste avant pour s'efforcer de constituer un bilan général de l'HDR en convoquant des éléments complémentaires issus de l'ensemble du mémoire. Présentée sous forme d'un tableau (acceptant donc d'avance les limites des formulations laconiques ou condensées), elle constitue une sorte de « carte d'identité scientifique » d'un chercheur postulant, au-delà des procédures à la fois importantes, légitimes et incontournables d'habilitation (puis plus tard peut-être de qualification) à être effectivement et pleinement en mesure de « diriger des recherches » :

<b>Niveaux</b>	<b>Points d'appui</b>	<b>Caractéristiques principales</b>
<i>Discipline scientifique</i>	LES SCIENCES DE L'EDUCATION	Des « recherches en éducation » exigeantes en terme de scientificité et clairement repérables par leur « objet » (en lien avec le fait éducatif) et par leur cadre théorique (potentiellement métissé par la mobilisation coordonnée de contributions des disciplines différentes)
<i>Histoire scientifique</i>	LE GPE-CREFI	Des orientations de recherche heuristiques (décrire, comprendre, expliquer), une épistémologie récusant le déterminisme de l'action, une place privilégiée accordée aux recherches empiriques
<i>Projet scientifique</i>	LA CONNAISSANCE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	L'adhésion au projet scientifique du GPE-CREFI, initié autour du modèle du système enseignement-apprentissage dit des interactions en contexte et visant la mise au jour « d'organismes » des pratiques
<i>Epistémologie</i>	LE PARADIGME CONSTRUCTIVISTE	Le réel est une construction, nous n'accédons pas aux pratiques « effectives » des enseignants. La validation scientifique des résultats d'une recherche requiert l'exposé des conditions de leur production.
<i>Contexte socio-historique</i>	LES TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL ENSEIGNANT	L'établissement scolaire acquiert une marge d'autonomie La dimension sociale du travail se développe avec des modalités diversifiées de « travail conjoint » et de « travail collectif »

<b>Niveaux</b>	<b>Points d'appui</b>	<b>Caractéristiques principales</b>
<i>Cadre de recherche</i>	L'ÉTABLISSEMENT DÉVELOPPANT	Par rapport à l'ensemble des travaux portant sur l'établissement, « l'établissement développant » envisage l'établissement comme un espace socio-cognitif dynamique au sein duquel se coordonnent deux processus similaires et interdépendants : le développement professionnel de l'enseignant et le développement scolaire de l'élève.
<i>Cadre théorique</i>	UNE APPROCHE SOCIO-COGNITIVE	Les pratiques enseignantes sont celles d'un acteur « ni » totalement souverain « ni » totalement déterminé, Le collectif est une structure sociale relativement autonome par rapport à la « juxtaposition » des membres qui le composent et nous appelons « collectif d'enseignants » cet acteur collectif, autonome et apprenant, La dynamique sociale est un vecteur important du processus d'apprentissage.
<i>Objet de recherche</i>	LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT AU TRAVERS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES « AU QUOTIDIEN »	C'est un ensemble de processus (envisagés par leurs dimensions socio-cognitives), individuels et collectifs, complémentaires et interdépendants, mettant en jeu, par leurs constructions, leur mobilisations, leurs diffusions et leurs capitalisations au travers des pratiques enseignantes en situation, deux catégories de savoirs professionnels, relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles (« faire » son métier) et à la mise en œuvre des processus de socialisation professionnelle (« être » à son métier). Il est sous-tendu par un potentiel énergétique comportant des dynamiques de type intra-individuel, social (inter-individuelles et collectives), épistémologique, environnemental (avec l'importance des dynamiques et de la hiérarchie locales) et relatives à l'auto-organisation de l'action et de son déroulement.
<i>Méthodologie</i>	UNE DÉMARCHE DE TYPE ETHNOGRAPHIQUE	C'est une démarche d'immersion longue durée assumant une « double lecture » des pratiques et mobilisant des méthodes qualitatives (dominantes) et quantitatives (complémentaires), des approches inductives et déductives, une instrumentation pour partie structurée et pour partie « ouverte », une analyse systématisée (matrices, diagrammes) d'éléments empiriques construits par observations, par entretiens et à partir des documents recueillis, une approche comparative inter-sites et une équipe de chercheurs permettant de « réguler » les interprétations et la validation des résultats. Elle accorde une attention particulière aux questions de généralisation (avec l'insertion de ses résultats au sein du capital scientifique existant) et de scientificité (exposition « transparente » et détaillée de la démarche méthodologique dans les publications).
<i>Ethique du chercheur</i>	UNE ÉTHIQUE DE LA RENCONTRE	Tout au long du procès de recherche, la réflexion éthique s'attachera à maintenir en adéquation « l'enseignant étudié » et « l'enseignant observé ». Initiée autour de la relation « chercheur / acteurs », elle sera étendue à l'ensemble des partenaires rencontrés dans le cadre professionnel (les pairs, les étudiants et le champ social en général).

## 2 – LES POTENTIALITÉS DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE

A ce stade de notre itinéraire, il semble pertinent d'interroger notre objet de recherche par rapport à sa potentialité de mobilisation dans le cadre de l'étude du « fait éducatif » entendu au sens large. L'effectivité de ces potentialités n'est pas tributaire uniquement des projets du chercheur car leur mise en œuvre s'accompagne d'une prise en compte de la demande sociale (principalement, en ce qui concerne nos travaux, celle émanant du système éducatif), prise en compte dont il convient d'examiner les modalités.

## 2.1 - LES « DOMAINES » CONCERNÉS PAR NOS TRAVAUX

Nous avons vu dans ce mémoire que le développement professionnel de l'enseignant pouvait être étudiée (et c'est logique) à tous les niveaux du système éducatif, nous avons les cas de l'école maternelle, de l'école élémentaire, du collège<sup>179</sup> et d'un CFA (avec l'étude DESCO). De la même manière, nous pourrions mobiliser cette objet dans le cadre d'un lycée voire d'un établissement d'enseignement supérieur (Université ou autres). Le projet international portant sur les usages de la « méthode TRIZZ » dans la « formation à l'invention » des ingénieurs et développé dès octobre 2005 en partenariat avec une équipe de recherche de l'INSA de Strasbourg relève directement de cette perspective.

Par ailleurs, son étude a été circonscrite au travail en milieu ordinaire. Rien ne s'oppose à ce qu'il puisse être mobilisé (avec certains aménagements liés à des contextes institutionnels et à des « modes de travail » différents) pour l'étude des dispositifs de formation, initiale ou continue, sur site ou en institut, concernant des enseignants (pris en charge, dans ce cas, par des IUFM ou par l'ENFA) ou d'autres catégories de personnels. Un projet est actuellement à l'étude pour « accompagner » un groupe de formateurs chargés de la direction des mémoires professionnels des élèves cadres infirmiers et, s'il se finalise, pourrait permettre d'étudier le DP des élèves dans le cadre d'un dispositif de « tutorat ».

En fait, cet objet pourrait concerner l'ensemble des champs professionnels<sup>180</sup> suffisamment stabilisés en terme de durée d'exercice et (surtout) ceux pour lesquels se retrouve une alternance entre un travail collectif (conception, concertation, régulation, etc.) et un travail individuel. Bien sûr, nous privilégierons les cas où ce travail individuel nécessite la mise en place d'une relation (éducative, pédagogique, thérapeutique, de formation, d'animation, d'information, d'insertion, d'intervention, etc.). Prenons l'exemple de étude des pratiques soignantes dans et hors de la « chambre » : que ce soient des équipes d'infirmières, des services de kinésithérapie ou des équipes professionnelles réunissant plusieurs statuts ou spécialités. En revanche, nous avons vu (avec l'étude sur les séjours en Centres de Vacances) que la question de la construction des savoirs professionnels apparaissait moins centrale dans les équipes d'animation (marquées en particulier par la durée « limitée » de l'investissement professionnel). L'évolution actuelle du champ de l'animation, en phase de professionnalisation (voir à ce propos la thèse que prépare Philippe Marty<sup>181</sup>) semble de nature à pouvoir « réhabiliter » l'intérêt de l'étude du développement professionnel des animateurs.

---

<sup>179</sup> Rappelons qu'une recherche commanditée par l'Inspection Académique de Toulouse et concernant les quatre ZEP du Grand Mirail vient de terminer une phase exploratoire et va démarrer une phase « qualitative » ciblant un nombre restreint d'écoles. Notre cadre théorique sera bien sûr mobilisé et notre méthodologie mise en œuvre.

<sup>180</sup> Citons à ce propos la collaboration en cours avec Michel Sonntag pour la préparation d'un article visant à comparer le travail des enseignants dans l'école et le travail dans l'entreprise (RBTP4).

<sup>181</sup> « *Les pratiques d'animation. Etude de la variabilité des pratiques d'animation en situation d'activité pédagogique.* », Direction : Marc Bru, Tutorat : Joël Clanet.

## 2.2 – LES DEMANDES SOCIALES ÉMANANT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Notre domaine de travail induit des relations privilégiées avec le système éducatif. Or, émanant de ce système une diversité de formes et de types de demandes qu'il nous paraît important de prendre en compte. Au-delà des financements (souvent très limités) et des « facilités » (relatives) nous l'avons vu dans l'accès au terrain qui les accompagnent, ces demandes présentent deux intérêts principaux. Le premier, pourquoi le nier, est stratégique. Il s'agit d'occuper un terrain qui sinon serait investi par d'autres universitaires (voire consultants divers puisqu'une offre privée est en train de se développer tant au niveau des interventions dans les établissements qu'à celui des études sur des dispositifs relevant de politiques territoriales). Cette stratégie du « pied dans la porte »<sup>182</sup> au-delà de « l'engagement » éventuel des partenaires instaure déjà une mode d'inter-connaissance, d'échanges et de communication en vue que cette « connaissance » accède à de la « reconnaissance ».

Le second intérêt est lié à la « pertinence sociale » de nos travaux. Deux remarques liminaires s'imposent. Tout d'abord, il ne s'agit pas de confondre la « pertinence sociale » avec une forme quelconque de légitimation scientifique. L'objectif premier de la recherche est de contribuer à développer le capital de connaissances scientifiques pas de produire des « best-sellers » pédagogiques par exemple, dont nous éviterons de prendre quelques exemples attestant d'une scientificité on ne peut plus relative. Toute recherche qui s'attacherait à définir ses orientations uniquement par leur adéquation à la demande sociale, et au-delà du caractère opportuniste et utilitariste de l'opération (d'autant plus « limitant » scientifiquement parlant), serait menacée d'instrumentalisation comme a pu l'être parfois le courant de la SER qui tenait à montrer que l'établissement avait un rôle et cet engagement militant a débouché sur une « récupération » des résultats par les instances politiques américaines pour les transformer en injonctions institutionnelles. D'autre part, la forme même de cette demande est par nature inadapté à une réponse scientifiquement légitime. En effet, cette demande porte (le plus souvent) sur la résolution de problèmes de fonctionnement diversifiés et attendent des techniques de résolution livrées « clés en main » et labellisés scientifiques. Or, nous l'avons dit, la contingence de l'action en contexte est irréductible et toute procédure standardisée visant à l'optimiser vouée à l'échec. La bonne méthode n'existe pas (la recherche en éducation a d'ailleurs largement abandonné cette quête là), la résolution des problèmes ne peut se faire qu'au travers de la démarche (plus ou moins réflexive et plus ou moins documentée par la recherche, certes) des acteurs. Donc toute demande sociale sera plus ou moins nettement, plus ou moins nécessairement « déplacée » au moment de son analyse pour que la réponse soit à la fois scientifiquement étayée et conforme à l'engagement initial.

Il n'empêche que cette pertinence sociale doit, à notre avis, fournir une contribution (certes pas exclusive) à l'élaboration de l'objet de recherche. En effet, la recherche produisant ses résultats dans un contexte socio-historique repérable ne peut pas se montrer sourde aux évolutions du contexte socio-

---

<sup>182</sup> Pour reprendre l'expression de Joule, R -V. et Beauvois, J-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. PUG : Grenoble.



historique de son objet d'étude. Dans notre cas, l'évolution du travail enseignant a fourni une construction forte à l'approche socio-cognitive du DPE mais force est de reconnaître que les résultats de cette analyse anticipent quelque peu une demande sociale qui, si elle se montre de plus en plus à l'écoute des questions relative à la dimension sociale du travail enseignant, cible des préoccupations qui ne la prennent en compte que de manière secondaire. Dans nos expériences récentes, c'est lors de l'analyse de la demande que l'accent a été mis (par nos soins bien sûr) sur cette dimension. Ce fut très clairement le cas pour les « expertises » conduites depuis plusieurs années pour le Rectorat de Toulouse et le « travail » de cette demande a permis de faire évoluer le dispositif de manière à le rapprocher de nos exigences méthodologiques (nous l'avons vu avec la recherche dans le collège ZEP). C'est également le cas pour la seconde phase de l'étude sur le fonctionnement des ZEP du Grand Mirail. Rajoutons dans les premier cas (une fois lors d'un rassemblement académique et une autre lors d'un « séminaire » organisée par le collège) la tenue de communications en plénière (de type « conférences ») sur la dimension sociale du travail enseignant.

Cette confrontation (sous certaines conditions que nous avons précisées et que nous allons continuer de développer) avec la réalité concrète des problèmes, des difficultés ou des questionnements du système éducatif nous paraît indispensable : il s'agit d'une sorte d'amarrage avec le terrain (allant bien au-delà du volet empirique de nos recherches même si ce dernier le renforce) évitant à nos recherches de s'en émanciper pour s'élever vers de hautes sphères dans lesquelles sévissent des courants pouvant facilement entraîner vers les continents de la spéculation ou de la tautologie.

Quand nous parlons du système éducatif, il convient de l'entendre au sens large, c'est-à-dire comme porteur de demandes institutionnelles clairement identifiables (comme c'est le cas avec une Inspection Académique, un rectorat, voire une Direction du Ministère) mais aussi de demandes plus diffuses (et souvent dépourvues de financements) et qui prennent la forme de « demandes de collaboration » de la part d'un IEN, d'un directeur d'école (nous avons eu les deux cas de figure) ou, comme dernièrement dans un des quatre collèges des ZEP du Grand-Mirail, de la part d'un principal. Il convient d'y adjoindre, même si l'institution est autonome, la formation des enseignants même si les partenariats avec l'IUFM (ou avec l'ENFA) se situent (le plus souvent) au niveau d'une collaboration entre chercheurs<sup>183</sup>. Quoiqu'il en soit cette collaboration (au-delà des intérêts scientifiques potentiels et le plus souvent effectifs) permet de préserver un lien avec le champ de la formation.

---

<sup>183</sup> Même si nous avons été sollicités par le Rectorat pour construire des sessions de formation continue d'enseignants de collège, sollicitation que nous avons acceptée (avec le soutien de collègues du GPE-CREFI).

### 2.3 - UTILITÉ ET UTILISATION

Dans le premier paragraphe, nous avons envisagée la potentialité du DPE en terme d'intérêt scientifique. Nous envisagions en quoi notre objet de recherche semblait s'avérer en mesure de contribuer à créer des connaissances nouvelles sur le développement professionnel des acteurs au travers des pratiques mises en œuvre dans les champs cités. Nous venons devoir que le système éducatif et le champ de la formation des enseignants constituaient toutefois des domaines privilégiés et à privilégier à l'avenir.

Cet intérêt scientifique (le seul que vise directement nos travaux, nous l'avons dit) ne se traduit pas par une utilité sociale directement repérable et applicable de nos résultats. Or, à moins de se désintéresser totalement de cette question (ce qui est loin d'être notre cas), il convient d'envisager l'articulation entre nos travaux et le champ social étudié, ce qui relève d'un processus « d'utilisation » entendu au sens large. Nous abordons, dans le prolongement de l'intérêt (développé dans le paragraphe précédent) de répondre à la demande sociale, les modalités concrètes de cette réponse en termes d'articulation entre résultats scientifiques et pratiques enseignantes.

Nous repèrerons deux niveaux différents d'utilisation de ces travaux. Une utilisation « au quotidien », c'est-à-dire quand la mise en œuvre d'une recherche s'accompagne d'un dispositif de formation assez proche de l'analyse des pratiques et se nourrissant des résultats obtenus, quand nous répondons à une étude commanditée ou à un appel d'offre ou quand nous concevons un dispositif de recherche-formation, nous mobilisons nos travaux (cadres théoriques, méthodologies, résultats obtenus et résultats antérieurs) au service du traitement d'une demande sociale. Nous pourrions dire que nos recherches servent ici d'étayage (en préservant l'image de cette étaie verticale qui reste à côté, « en parallèle » de la construction) à nos réponses aux demandes sociales. Ce fut en particulier le cas de la recherche sur les projets innovants en collège ou du projet avec l'Institut des Cadres de Santé.

En effet, un troisième niveau existe, il est à la fois plus distancié et plus politique. Il retrouve d'ailleurs la question de la posture du chercheur dans le champ social et nous précisons nos propos avec l'exemple de l'école primaire. En s'appuyant sur des publications à large diffusion ou sur des interventions dans des manifestations où participent des décideurs, il s'agit ici soit de prendre part à un débat en cours (cela a pu être le cas lors de l'interminable préparation de la réforme des IUFM et cela l'a été lors du « Grand Débat » de préparation de la loi d'orientation), soit de contribuer à en initier un, soit tout simplement d'attirer l'attention sur une question qui se traduira par une orientation d'une étude ou d'un appel d'offre (il ne s'agit pas là de lobbying pour « récupérer » ensuite l'appel d'offre mais simplement d'être « entendu » en relation avec nos travaux).

Prenons par exemple quelques questions (concernant l'école primaire) que nous autorisent à soulever nos travaux :

- a) Les pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire ne se limitent pas aux pratiques d'enseignement et il existe de nombreuses pratiques enseignantes mises en œuvre hors de la classe. Que savons-nous à leur endroit ? Quels sont leurs objectifs, leurs fonctions, leurs

intérêts, leurs limites ? Sont-elles prises en compte dans la formation des enseignants (initiale ou continue) et dans son évaluation ?

- b) Le renforcement du niveau « local » (et sans faire de pronostic sur l'autonomie plus importante qui accompagnerait la création de l'établissement du premier degré – depuis longtemps en projet -) interroge le pilotage de l'école primaire, les rôles et statuts des IEN, des directeurs mais aussi des coordonnateurs (en ZEP par exemple) ou des maîtres surnuméraires.
- c) Elle interroge également les modalités de formation, principalement continue, car si la formation vise la transformation des pratiques (c'est normalement son objectif premier) l'équipe pédagogique et le niveau école apparaissent dès lors comme un levier potentiel.
- d) La « diffusion » des nouvelles réformes a jusqu'à présent fait l'objet de peu d'études. Nous avons vu qu'entre la dynamique que peuvent impulser (à divers niveaux et selon différentes modalités de prescription) les politiques éducatives et les pratiques dans la classe, existe au moins l'échelon intermédiaire que constitue le collectif de l'école. Il va s'approprier la réforme et jouer à son tour un rôle de prescripteur pour les pratiques individuelles. Or cette dimension semble évacuée, elle n'est pas intégrée au dispositif de diffusion et aucune étude n'a jamais été commanditée par les services ministériels pour évaluer les transformations consécutives à une réforme. Le cadre de travail du DPE semblerait tout à fait approprié pour apporter une contribution à ce type d'étude.
- e) De la même manière, l'inspection ne semble plus pouvoir se limiter aux pratiques dans la classe mais avoir à prendre en compte également les pratiques hors de la classe, ce qui pose le problème de la dimension individuelle et de la dimension collective.
- f) Dans le prolongement de l'inspection, nous retrouvons le problème de l'affectation des enseignants. Jusqu'à présent, cette affectation n'est envisagée que du point de vue de l'enseignant demandeur par l'entremise du barème. Peut-être sera-t-il intéressant de prendre également en compte « l'intérêt » de l'équipe pédagogique (en termes de compétences spécifiques, d'ancienneté, de sexe, de principes pédagogiques, etc.) ?

A un niveau encore plus général, la prise en compte des pratiques collectives des enseignants semble difficilement pouvoir faire l'économie d'une réflexion sur la taille et le statut de l'école primaire. Dans ce cadre, la proposition du rapport Pair (1998) de créer des établissements du premier degré regroupant sur un espace éclaté une trentaine de classes et dirigés par un chef d'établissement a le mérite d'exister. Elle a d'ailleurs été reprise dans le rapport Bottin (2002).

En attirant l'attention sur ces points et en soulevant ces questions, nous participons de l'utilisation de nos travaux et, par là même, nous intervenons dans le champ social en tant que chercheur qui fournit une contribution au débat en restant dans le cadre de sa spécialité.

### 3 – UN POSITIONNEMENT PAR RAPPORT À LA COMMUNAUTÉ DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Il nous paraît également nécessaire de clarifier ou plutôt de préciser notre positionnement au sein de la communauté des Sciences de l'Education. Ce positionnement passe d'abord par notre appartenance au GPE-CREFI, nous l'avons déjà développé et n'y reviendrons pas.

#### 3.1 - LE POSITIONNEMENT NATIONAL ET INTERNATIONAL

La communauté des Sciences de l'Education est d'abord un espace social, ce qui se traduit par notre appartenance à des réseaux informels structurés sinon par des relations amicales tout au moins par des relations d'estime réciproque construites à l'occasion de collaborations diverses et les occasions n'ont pas manqué (colloques, symposiums, études, appels d'offre, commissions, etc.). Ces réseaux-là existent c'est indéniable, ils sont solides, très facilement mobilisables et générateurs de propositions diverses. Ils ont tendance à s'étendre et à se diversifier en même temps qu'ils se stabilisent.

La communauté de la recherche en éducation est aussi un espace institutionnel que le Ministère a eu pour projet de structurer et d'ouvrir à l'international en créant le PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Education et en Formation). Ainsi se sont constitués des réseaux d'équipes de recherche parmi lesquels le réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) au sein duquel le GPE est une des trois équipes qui ont initié sa création. En plus de sa dimension nationale le PIREF bénéficiait d'un ancrage international tout à fait intéressant, mais victime de la faible consistance (au moins sur la durée) des orientations politiques de la recherche en général et en éducation en particulier le PIREF a été supprimé comme l'a été quelques années avant une instance un peu similaire, le CNCRE<sup>184</sup>.

Nous sommes donc membre du réseau OPEN<sup>185</sup> et, depuis plus de deux, nous prenons une part plus active à son fonctionnement en coordonnant un groupe de travail sur le thème : « Les relations entre les pratiques enseignantes dans et hors de la classe ». Ce groupe démarrera en janvier 2006 la phase empirique d'une recherche commune qui offre (depuis le début de sa préparation) la possibilité de confronter des approches théoriques et méthodologiques « concurrentes » sur une objet assez proche.

#### 3.2 - L'AECSE COMME ESPACE DE MILITANTISME

Notre entrée au Conseil d'Administration de l'AECSE (en 1998) visait à représenter en son sein la communauté toulousaine. Cette position de « représentant » que nous nous sommes attaché à assumer en consultant régulièrement nos collègues sur les débats en cours, nous a permis une prise de distance tout à fait appréciable pour repérer les enjeux qui sous-tendaient les prises de position des uns et des autres. Nous pensons avoir aujourd'hui une vision assez précise du fonctionnement de notre communauté et cela paraît indispensable pour être en mesure de prendre réellement part aux débats.

---

<sup>184</sup> Comité National de Coordination de la Recherche en Education

<sup>185</sup> Rajoutons notre insertion au sein du REF pour lequel nous coordonnons un symposium international.

Récemment, la question a été soulevée quant à l'objectif de cette association. Il en est ressorti une fonction que nous avons mal saisie, celle d'apaiser et de structurer la communauté des chercheurs (et de diffuser toutes les catégories d'informations susceptibles de l'intéresser : publications, manifestations, carrières, etc.). En bref, l'AECSE ne semble pas revendiquer d'être une force de proposition ou de contestation. Elle travaille plutôt à l'interne qu'à l'externe et, sinon s'interdit, tout au moins limite très fort toute prise de position (à partir de l'excellente raison qu'elle ne pourrait pas faire l'unanimité). En ce sens, l'association peut considérablement évoluer.

Nous voyons que le militantisme au sein de l'AECSE offre encore des perspectives d'engagement. Bien sûr, il n'a pas pris la forme d'un troisième mandat (le renouvellement est nécessaire) mais, en revanche, il nécessitera un suivi régulier des débats et des décisions de l'AECSE et le nouveau site qu'elle vient d'ouvrir (et nous avons contribué à sa « mise au point ») constituera l'instrument privilégié pour continuer à apporter notre contribution à l'édifice.

### 3.4 - UNE POLITIQUE DE MANIFESTATIONS SCIENTIFIQUES

Appartenir à une communauté de chercheurs peut se traduire, bien sûr, par un militantisme au sein d'une association professionnelle (nous venons de le voir) mais également par la participation et l'organisation de manifestations scientifiques.

La participation à des colloques, congrès ou symposium cumule deux objectifs rarement avancés. Bien sûr, elle participe d'une stratégie « d'occupation » de l'espace scientifique par la présentation et la diffusion de nos travaux. En revanche, elle participe aussi à une forme de soutien et de reconnaissance aux organisateurs. En ce qui nous concerne, nous faisons en sorte de participer assidûment aux congrès et colloques de l'AECSE, si possible à ceux de l'AFIRSE (en choisissant d'ignorer les querelles historiques qui opposent les deux associations), à tous les colloques qui offrent une thématique en relation avec notre objet de recherche et, parfois, à des manifestations organisées par quelque partenaires de ces réseaux informels précédemment mentionnés.

La part que nous avons prise dans l'organisation de manifestations scientifiques a été conséquente (colloques, université d'été, symposiums, etc.). L'Université d'été de l'Aude que nous avons créée et organisée à trois reprises constitue certainement notre contribution la plus repérable, notamment en raison de la reconnaissance dont elle jouit. Cette manifestation annuelle perdure<sup>186</sup> et notre nomination (par le Président de l'université de Toulouse II) en tant que directeur l'ensemble des Universités d'été de l'Aude semble de nature à lui impulser une dynamique supplémentaire (en cours de structuration devons-nous préciser).

Dans son prolongement, nous avons coordonné l'organisation d'un symposium lors du Congrès AECSE qui a débouché sur une publication collective<sup>187</sup>. Nous avons été sollicité pour organiser un symposium dans le cadre du REF 2005 et, là encore, nous nous sommes entourés de collègues en

---

<sup>186</sup> Laurent Talbot a organisé les quatrième, cinquième et sixième éditions avant de confier la suite à Joël Clanet.

<sup>187</sup> Thierry Piot en a assuré la co-direction comme ce fut le cas pour Patrick Rayou lors de la Biennale 2002

constituant un Comité Scientifique où sont représentés les quatre pays francophones (Belgique, France, Québec, Suisse). Ce travail d'organisation est à rapprocher des réseaux informels auxquels nous appartenons, il contribue à les développer mais il s'appuie aussi beaucoup sur eux. En tous les cas, ils préservent une potentialité pour des organisations à venir qu'il reste toutefois nécessaire de limiter un tant soit peu pour ne pas devenir une sorte de « G. O. » des Sciences de l'Éducation.

### 3.5 - UNE POLITIQUE DE PUBLICATION

La politique de publication est à inscrire dans le prolongement de la participation aux manifestations scientifiques. En ce qui nous concerne, nous nous sommes attaché à publier dans différentes revues françaises et internationales francophones<sup>188</sup> en relation avec notre champ (et parfois même en dehors<sup>189</sup>). Cette politique de publication ne relève pas uniquement d'une stratégie « d'engrangement » de lignes sur notre bibliographie mais d'une tentative de toucher un lectorat le plus diversifié possible dans le but de diffuser largement nos travaux. Dans cette perspective, nous avons d'ailleurs publié aussi dans des revues pédagogiques (en France et au Québec). Se faire connaître, c'est aussi se faire reconnaître au travers de ses publications et c'est pour cette raison que nos exigences en termes de qualité de la contribution sont très importantes ce qui a pour conséquence logique de limiter le nombre de ces publications.

Pour l'instant, nous n'avons publié que des ouvrages collectifs qui, pour certains en tous les cas, restent à mi-chemin entre le numéro thématique d'une revue scientifique et le livre<sup>190</sup>. Notre prochain chantier (en cours d'ailleurs) est de publier un ouvrage présentant nos travaux en adoptant le mode d'écriture préservant la rigueur de l'écrit scientifique tout en étant accessible à un lectorat de non-spécialistes.

En résumé, il paraît indispensable qu'un chercheur ait une politique de publication ciblant différents lectorats et assurant de manière régulière et assidue la diffusion de ses travaux (tout en préservant un niveau d'exigence important, bien sûr).

---

<sup>188</sup> Rajoutons une publication en espagnol et une en italien.

<sup>189</sup> Notamment dans des revues de géographie et de kinésithérapie.

<sup>190</sup> Pour compléter cette question de la diffusion de la recherche, citons deux publications (RB2E et RB4E, écrite avec Patrick Rayou) qui nous ont fourni l'occasion d'analyser la production d'une revue et d'un ouvrage collectifs.

### 3.6 – LA BIENNALE COMME ESPACE DE « RENCONTRE SOCIALE »

Parmi les manifestations scientifiques, la Biennale occupe une place particulière. Elle offre l'avantage de réunir certes des chercheurs mais aussi des acteurs du monde de l'éducation et de la formation, au sens large du terme.

Depuis le début de notre thèse nous avons assidûment participé à toutes ses sessions car elle permet d'abord des rencontres et ensuite des échanges avec des acteurs très différents qui ont des questionnements, des préoccupations ou des projets très diversifiés. Les échanges (souvent plus riches « dans les couloirs ») s'avèrent particulièrement propices pour faire connaître nos travaux et voir quelles préoccupations sociales ils peuvent rejoindre. Dans chaque cas, des projets de collaboration, d'échanges de documents, de publications ou tout simplement de nouvelles recherches naissent à la Biennale. Elle constitue un espace de rencontre tout à fait original que, dans l'éditorial de « Biennale nouvelles » du 15 avril 2004, Jacky Beillerot, son créateur, n'hésitait pas à rapprocher d'une foire : *« Les biennales sont des foires, nous l'avons revendiqué, car ces espaces anciens ont constitué l'Europe il y a des siècles : une matrice d'échanges nouveaux, une circulation des idées, des langues, des richesses, une rencontre périodique qui construisait un nouveau monde. Plus que jamais, ce sont les réunions et les débats d'idées, les débats d'opinions, les confrontations de points de vue, qui font notre culture commune. Plus que jamais, les relations internautiques dont on n'imagine mal l'essor futur, nécessiteront encore et toujours des moments où, les cultures d'appartenance et de position se croiseront, mais où aussi, des personnes partageront ensemble des regards, des embrassades et des nourritures terrestres. »*

En dehors de ses multiples intérêts, la Biennale fournit au chercheur un « fil de terre », une sorte de plongée dans les préoccupations des acteurs au quotidien. Il nous paraît important de continuer à nous « ressourcer » lors de ses Biennales qui participent d'une des modalités privilégiées de « rapport au social » que nous examinerons dans le paragraphe consacré à l'éthique

### 3.7 - UNE POLITIQUE DE RÉPONSES AUX APPELS D'OFFRES

Les Appels d'Offres constituent des enjeux scientifiques, politiques et financiers importants. Par les budgets qu'ils débloquent, ils permettent des travaux d'envergures et par l'audience dont ils jouissent, ils assurent un écho conséquent. En revanche, ils sont rares et pas toujours directement liés ni à nos thématiques ni à nos champs. En fonction de notre expérience de cette procédure, nous retiendrons :

- La nécessité de « prendre des risques » et de ne pas hésiter à accepter de ne pas être sélectionné. Toute réponse a un côté positif, elle permet de ré-interroger son travail, d'échanger avec des partenaires potentiels et, dans le pire des cas, d'avoir les raisons de la non-sélection. La prise de risque consiste à concourir également pour des Appels d'offres ne ciblant pas spécifiquement les Sciences de l'Éducation ou s'avérant en décalage par rapport à notre objet.

- L'intérêt de travailler avec des partenaires, avec d'autres équipes et d'autres collègues, et, dans ce cadre, les « réseaux informels » sont particulièrement efficaces.
- La stratégie de budgétiser notre prestation à une valeur suffisante pour qu'à la fois elle permette de financer l'opération (mais aussi, contribuer en partie au financement du fonctionnement de l'équipe) et qu'elle participe à la reconnaissance de notre spécialité.

### 3.8 – L'ÉTHIQUE DU CHERCHEUR DANS SES RELATIONS AVEC LE CHAMP SOCIAL

Les questions d'éthique du chercheur englobent, bien évidemment, l'ensemble du processus de recherche (nous l'avons traitée avec la proposition d'une « éthique de la rencontre »). Pour terminer, nous voudrions préciser un peu celles qui touchent les rapports du chercheur avec les différents champs sociaux au sein desquels l'amènent à intervenir son travail (ou son statut). Dans le cas de la recherche en éducation, ces relations nécessitent, peut-être plus qu'ailleurs car tout le monde « connaît » le système éducatif pour l'avoir fréquenté, de préserver une tension permanente entre une trop grande distance qui ignorerait à la fois les demandes sociales, les questions que soulèvent les politiques éducatives, la formation des enseignants ou les problèmes que rencontrent les acteurs au quotidien (la recherche en éducation se doit de rester en phase avec le contexte sociohistorique dans lequel elle se développe et n'a pas vocation à s'enfermer dans une quelconque tour d'ivoire) et une trop grande proximité qui pourrait dériver vers de l'opportunisme (par exemple, les travaux en développement exponentiel en France qui gravitent autour de la thématique de la « violence scolaire » ont quelques difficultés à éviter toute suspicion dans ce sens) ou vers de la supercherie en laissant penser que la recherche en éducation serait en mesure de fournir des solutions clés en main à tous les maux du système éducatif, quitte à substituer pour ce faire des convictions à des résultats scientifiques. Cette tension ne va pas sans poser problème dans deux champs que nous qualifierons de parallèles. Celui de la formation des enseignants d'abord depuis qu'au travers de la dimension « universitaire » des IUFM la recherche en éducation est potentiellement impliquée. Il semble d'ailleurs que cette implication soit de nature à se renforcer (selon des modalités certes encore pas totalement clarifiées) depuis qu'est décidé le « transfert » des IUFM au sein des universités. Dans tous les cas, et notre position est parfaitement claire à ce propos, nous souhaitons prendre une part active dans ce dossier « en chantier »<sup>191</sup>. En dehors de son ancrage dans notre histoire professionnelle et de son lien très fort avec notre objet de recherche, il en va aussi de la survie de la discipline « Sciences de l'Éducation ». Celui des masters professionnels de nos cursus universitaires ensuite (qui plus est quand ils concernent la formation des formateurs d'enseignants comme c'est le cas de celui dont nous coordonnons le projet) qui sont confrontés, à peu de chose près, à des problèmes identiques même si l'association de partenaires issus du champ professionnel visé constitue un élément facilitant pour préserver cette tension.

---

<sup>191</sup> Pour reprendre l'expression utilisée comme titre dans la publication québécoise (RB4H)



Cette réflexion éthique concerne toutefois en premier lieu l'étiquette « universitaire » qui suffirait, par le statut de celui qui les émet, à légitimer n'importe quels types de propos sur n'importe quel sujet (nous avons eu en France, quelques exemples, ces derniers temps pour lesquels le statut servait d'alibi à une « certaine » démagogie). En ce qui nous concerne, nous tenons à rester vigilant sur deux plans : celui de ne s'exprimer, en tant que chercheur, que dans le champ de notre spécialité et celui de n'avancer des propos que légitimes par rapport à nos travaux et à nos résultats. Dans les deux cas, nous souhaitons que notre discours reste un discours scientifique et ne serve pas d'alibi à des propos relevant de notre opinion ou de nos convictions. Ce n'est pas toujours facile (les tentations sont nombreuses), ce n'est pas toujours très porteur mais cela nous paraît plus honnête. C'est la posture que nous nous sommes attaché à préserver lorsque nous avons accepté d'animer deux débats dans le cadre du « Débat national sur l'école » (printemps 2004), dans un contexte d'autant plus difficile que ces échanges (avec des publics essentiellement composés de parents et d'enseignants) s'alimentaient le plus souvent dans des opinions et des convictions.

La question de l'éthique se trouve aussi confrontée à celle du financement des activités liées à la recherche, c'est-à-dire aussi bien les travaux eux-mêmes que les frais inhérents aux déplacements pour des rencontres de travail ou pour des participations à des manifestations scientifiques. Il n'est de secret pour personne que la dotation ministérielle ne permet pas d'exercer ses activités de recherche de manière indépendante sur le plan financier. Nous nous voyons donc contraint, comme la majorité de nos collègues d'ailleurs, de prendre en charge certains travaux qui viennent apporter les financements déficitaires. Les sollicitations sont nombreuses (notamment ces derniers temps avec le développement des CEL) et il s'agit de « financer sans se vendre ». Nous nous sommes donné pour principe de ne pas accepter de travaux purement « alimentaires », c'est-à-dire ne présentant aucun autre intérêt que financier. Pour que nous répondions à une demande (nous ne parlons pas ici des Appels d'Offres bien sûr), il faut qu'elle soit susceptible de nous apporter un intérêt dans le cadre de nos travaux (cela peut être une simple facilitation de l'accès au terrain comme c'était le cas au départ de notre collaboration avec le Rectorat de Toulouse).

Il est important de préciser que cet « intérêt » pour nos travaux ne va pas de soi car il ne constitue en rien la priorité du commanditaire. Il s'agit en fait de « travailler la demande » auprès du commanditaire afin que la réponse envisagée corresponde à la commande de départ (il s'agit-là d'un exercice de négociation pour lequel nous avons construit quelques compétences). Il n'y a là aucune forme de manipulation mais plutôt une tentative de rapprochement d'intérêts (qui peut très bien échouer auquel cas nous refusons l'étude) : nous livrerons au commanditaire le travail qu'il attend (en terme de résultats, nous l'avons dit, pas de recommandations) en retour du budget prévu, mais nous mettrons à profit cette opportunité pour amplifier quelque peu le dispositif et recueillir des données empiriques de nature à alimenter une problématique de recherche (celles nécessaires à l'étude viennent alors en complément). C'est ce que nous appelons le principe du « cheval de Troie » car, sous couvert d'une étude, nous mettons en œuvre une recherche mais cela ne se fait en aucun cas au détriment

financier du commanditaire. Nous avons évoqué cette question avec la recherche en cours portant sur les projets innovants en collège et financée (très modestement précisons-le) par le Rectorat.

Il est toutefois des domaines où aucune forme de négociation n'est envisageable. Le premier concerne la déontologie et nous prendrons un exemple. Nous avons reçu une demande pour évaluer un dispositif d'insertion professionnelle post-bac de jeunes issus de l'immigration. La thématique était intéressante car elle mobilisait un partenariat important, un travail d'équipe et des interventions individuelles. En revanche, l'organisme social qui nous avait sollicité et qui « réunissait » le financement souhaitait que nous produisions un argumentaire labellisé « universitaire » pour faire l'éloge du dispositif, un message du type : « Les scientifiques ont prouvé que notre dispositif était très bien ». Nous avons évidemment brutalement rompu les « négociations » dès que ce type d'attente a été objectivé mais il n'est pas toujours facile de faire émerger les « intentions » véritables dès les premières rencontres. Le respect de la déontologie se paie parfois par de longues heures de réunion, supposées préparatoires (l'analyse de la demande), mais qui s'avèrent au final du « temps perdu ». Nous avons de larges réserves de temps à perdre s'il s'agit de préserver nos principes déontologiques.

Le second domaine concerne l'attachement à nos valeurs personnelles, et nous n'accepterions pas d'être enrôlé comme complice d'un projet dont nous ne partagerions pas les objectifs. Nous avons quelquefois travaillé avec des établissements privés (sous-contrat bien sûr) ce qui déjà nous a posé quelques problèmes. En revanche, si cette collaboration (ce n'était bien sûr pas le cas) avait pu d'une manière ou d'une autre être utilisée par cet établissement pour devenir une plus value dans sa concurrence avec un établissement public, nous aurions nettement refusé (au moindre doute d'ailleurs). Nous choisissons de maintenir (et d'assumer) ce principe (que nous mobiliserions de la même manière pour un service de soins dans une clinique privée par rapport à un hôpital, ou pour un centre de vacances organisé à des strictes fins commerciales). La recherche n'est pas une simple activité intellectuelle et technique et sa principale dynamique s'origine dans l'histoire personnelle, les engagements et les valeurs du chercheur, cela nous semble transparaître en filigrane de ce mémoire. Bien sûr, un scientifique n'est pas un militant (qui met la démarche scientifique au service de ses convictions, nous l'avons dit) mais il n'est pas plus une sorte de mercenaire mettant ses compétences au service de n'importe quelle cause.

## 4 – L'HABILITATION À DIRIGER LES RECHERCHES

Terminons ce mémoire en revenant sur l'HDR pour, en réservant le H pour le jury, préciser les perspectives dans les domaines du R et du D.

### 4.1 – LES RECHERCHES

Il s'agit ici d'envisager très brièvement quelques thématiques de recherche que pourraient explorer nos travaux à venir :

- a) le couplage construction / mobilisation de savoirs professionnels pourrait être exploré au niveau inter-individuel. Citons par exemple un dispositif qui se focaliserait sur les échanges autour de la photocopieuse pour « suivre » ensuite, dans la classe, comment ces échanges (d'idées, de fiches, de supports divers) seraient mis à profit par l'enseignant destinataire (ou demandeur). Ainsi seraient précisés à la fois les modalités de construction (autour de la photocopieuse) et de mobilisation (dans la classe) de savoirs professionnels. Un dispositif un peu similaire pourrait être prévu pour d'autres lieux d'échanges informels comme la cour (lors des surveillances) ou la salle des professeurs. Dans la même idée, pourraient être mis en regard les modalités de collaboration (entre enseignants, entre un enseignant et un membre du RASED ou un intervenant extérieur, entre un enseignant et une ATSEM en maternelle, etc.) pour analyser leurs contributions à l'évolution des pratiques (construction et mobilisation de nouveaux savoirs professionnels),
- b) ce couplage pourrait être exploré au niveau collectif. Il s'agirait ici de partir d'un apprentissage du collectif d'enseignants (par exemple l'élaboration d'un nouveau livret scolaire en analysant bien sûr les modalités de cette construction) pour étudier ensuite comment chaque enseignant s'approprié et utilise cet instrument. De manière générale, ce dispositif pourrait être étendu à toute décision, élaborée collectivement, pour analyser, au niveau des différents enseignants, comment il se l'approprié et comment elle contribue à faire évoluer leurs pratiques,
- c) le couplage diffusion / capitalisation des savoirs professionnels pourrait être étudié au travers de l'évolution des pratiques d'enseignants nouvellement affectés dans un établissement scolaire, de manière à mettre au jour comment ces évolutions se nourrissent de la « diffusion » d'un certains nombre de principes, valeurs, habitudes, manières de faire, etc. spécifiques à ce nouvel établissement. Cette prise en compte sera mise en regard avec les modalités de diffusion de ces « arrières plans » de l'école (durant les réunions, durant les temps informels, etc.) et permettrait de mieux cerner également les modalités de capitalisation en identifiant en particulier « qui » (au sein des « anciens ») est dépositaire de « quoi » (à propos de la « mémoire » de l'établissement),
- d) l'exploration des relations entre la structuration et le fonctionnement des collectifs d'enseignants et les évolutions des pratiques de chaque enseignant (au travers des prises en

compte des décisions collectives dont la variation des modalités serait mise en regard avec le type de décision) pourrait être précisé en ciblant le rôle d'enseignants « différents », c'est-à-dire un maître surnuméraire, un enseignant CLAP, le directeur de l'école primaire, un CPE associé à un projet, etc. Nous pourrions ainsi préciser comment les variations particulières de la dimension sociale du travail contribue à la construction de savoirs professionnels,

- e) des situations particulières paraîtraient particulièrement propices à l'étude du DPE. Citons l'ouverture d'un établissement qui permettrait de préciser comment se construit et évolue un « nouveau » collectif d'enseignants et comment les pratiques d'enseignement « répercutent » cette structuration progressive. Citons également la promulgation d'une nouvelle loi modifiant le fonctionnement des établissements. Pourraient ainsi être analysés les modalités de « diffusion » de cette prescription (en repérant les différenciations opérées par chaque « niveau » hiérarchique), les modalités d'appropriation par les collectifs d'enseignants et les contributions de cette promulgation aux diverses transformations repérables dans le fonctionnement de l'école mais surtout dans les pratiques d'enseignement. Une nouvelle loi contribue-t-elle au DPE ?

#### 4.2 – LA DIRECTION

Notre expérience de direction concerne à la fois des mémoires de maîtrise mais également le tutorat de mémoires de DEA et de thèses. Les modalités de tutorat au sein du GPE-CREFI nous paraissent formatrices en ce sens où le tuteur dispose d'une marge d'autonomie importante pour l'accompagnement de l'étudiant mais bénéficie (essentiellement à sa demande d'ailleurs) de la « supervision » de Marc Bru. Bien plus que la « caution » pour l'autorisation de soutenance, c'est dans les moments difficiles de la direction, ceux où il faut procéder à des choix importants et délicats, que ce dispositif nous paraît le plus formateur et un avis distancié est particulièrement aidant.

Abordons à présent les principaux points auxquels nous ont rendu attentifs nos précédents « tutorats » :

- l'adéquation avec nos orientations et notre objet de recherche. D'une part, nous refusons de suivre des mémoires sur un thème que nous connaissons mal, d'abord parce que nous nous sentons peu compétent et ensuite parce que l'éloignement de nos préoccupations scientifiques pourrait générer un engagement différent de notre part qui pourrait être préjudiciable à l'étudiant. Même si nous recevons quelques demandes de ce type, la majorité de nos étudiants connaissent nos travaux et c'est particulièrement le cas des DEA et des thèses que, pour la grande majorité, nous suivons depuis la maîtrise.
- dès lors, il convient d'être vigilant à « préserver » l'autonomie de l'étudiant, c'est-à-dire insister sur « sa » responsabilité vis-à-vis de « son » mémoire. C'est assez délicat car dans le domaine de notre spécialité, les propositions théoriques ou méthodologiques que nous pourrions faire mettent en permanence en danger cette autonomie. C'est certainement au

moment du DEA que ce basculement peut s'opérer. Dans les mémoires de maîtrise, notre préoccupation première est que les étudiants arrivent au bout de l'exercice dans des conditions satisfaisantes et nous intervenons de façon plus importante si nécessaire. En DEA, l'étudiant doit pleinement « assumer » sa recherche, rompre avec l'accompagnement sécurisant de la maîtrise et, souvent, une phase assez difficile apparaît au bout de quelques mois qui requiert de notre part un dosage, souvent difficile, de nos interventions,

- la question de la temporalité : dans le travail de responsabilisation, la dimension temporelle joue un rôle important. En effet, l'étudiant reste le maître des échéances, c'est lui qui fixe le moment où il pourra nous transmettre telle ou telle partie de son mémoire. En DEA, l'année est courte et ce travail sur l'échéancier, nous l'amorçons dès les premiers contacts, ceux qui ont pour fonction d'établir le projet à soumettre à la commission de l'école doctorale. Cette phase est d'ailleurs fort importante car, non seulement elle affine le projet (en l'inscrivant le plus souvent dans une proximité forte avec nos préoccupations scientifiques) mais elle le confronte au principe de réalité en questionnant sa faisabilité au vu des échéances imparties. Ce travail « dans l'urgence » pour le DEA peut avoir des effets pervers pour la thèse car, à ce moment-là, les échéances sont plus souples et courent sur plusieurs années. Dans ce cas, nous veillons à faire des points réguliers, y compris quand nos doctorants ne sont pas nécessairement demandeurs, pour préserver la dynamique de travail,
- le rôle du collectif : cette dynamique de travail est également entretenue par les séminaires du GPE-CREFI. En ce qui nous concerne, nous avons rajouté des séances de travail collective (sur le rythme d'une matinée tous les deux mois environs) où sont réunis les étudiants de thèse et de DEA (que nous suivons) et, parfois en fin d'année, un ou deux étudiants de maîtrise ayant un projet de DEA. Ces demi-journées débutent systématiquement par un tour de table où chacun présente rapidement l'avancée de sa recherche et, éventuellement, fait part d'un problème particulier. La suite de la rencontre se fait à partir de l'écrit d'un membre du groupe (partie de mémoire, projet d'articles, fiche de lecture, etc.) ou d'une publication en lien avec une préoccupation du groupe. Ce travail collectif présente l'avantage de rapprocher des étudiants qui travaillent sur des thématiques proches et favorise leurs collaborations au-delà de ces rencontres. Bien sûr, ces réunions ne remplacent en rien les séances de travail individuelles et approfondies que nous avons avec chacun de nos étudiants. A partir du DEA, chaque rencontre dure environ deux heures et est assujettie à la restitution préalable d'un extrait du mémoire qui servira de base à la réflexion (de façon à éviter des échanges superficiels et contre-productifs n'ayant pour fonction que d'accueillir l'inquiétude des étudiants en reportant d'autant le « moment de vérité », celui de l'écriture)
- évoquons pour terminer deux cas particuliers. Nous avons tutoré les deux dernières années d'une thèse largement engagée et qui rencontrait quelques difficultés pour aboutir. L'exercice s'est avéré difficile car nous avons dû, dans un premier temps, travailler à dégager une

structure (assez défaillante) et à faire en sorte ensuite que le doctorant se l'approprie (il est très inconfortable d'expliquer sa thèse à l'auteur). Ce n'est qu'à partir de là que nous avons pu jouer un rôle plus traditionnel en proposant des pistes (lectures, recueil et analyse de données complémentaires) pour « développer » (ou nourrir) un peu cette structure. Précisons toutefois que, au moins lors de la soutenance, nous avons pu établir un lien entre ce travail et le DPE. Le second cas concerne une thèse qui sera certainement soutenue dans le courant 2006 et que nous avons pour partie tutoré « à distance ». La doctorante, ayant fait sa maîtrise, son DEA et sa première année de thèse avec nous, a rejoint son pays (l'Ile Maurice) pour y exercer des fonctions de formatrice d'enseignants. Cette « mutation » s'est traduite par une période de flottement puis, progressivement, une nouvelle problématique s'est dégagée. Le tutorat se faisait par mail. Or, si aujourd'hui, lorsque le projet est bien engagé, ce mode de travail ne pose pas de problème insurmontable, ce ne fut pas le cas au début. Il fut très difficile (par écrit et par communication asynchrone) d'aider l'étudiante à élaborer une nouvelle problématique (car visiblement elle « se détachait » du projet initial) : nos suggestions restaient générales (et peu assurées reconnaissons-le) pour lui permettre de préciser ses choix mais en contre-partie la thèse avançait peu. Progressivement, malgré une rythmicité d'échanges assez irrégulière, la problématique a pu se stabiliser et la thèse a véritablement démarré. Un premier séjour en France a permis une stabilisation et un second est prévu prochainement pour les derniers ajustements. C'est certainement la thèse (parmi les quatre que nous tutorons) qui est le plus éloignée de nos préoccupations scientifiques actuelles alors que c'est celle qui nous a demandé le plus d'investissement (ce qui semblerait aller à l'encontre de notre premier point),

- cela nous permettra, pour clore très provisoirement ces réflexions, d'avancer que pour nous (aujourd'hui en tous les cas) chaque thèse est une aventure singulière qu'il faut accompagner plutôt que diriger, soutenir plutôt cadrer. Cette posture du tuteur reste toutefois tributaire de celle de l'étudiant et, plutôt que sur les contenus ou sur le niveau d'exigence qui nous posent moins de problème, c'est encore certainement sur ce point, relevant d'une sorte de « positionnement réciproque » par rapport à la thèse, que nous avons le plus à travailler.

## BIBLIOGRAPHIE

## 1 - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE L'AUTEUR

- RB2A<sup>192</sup> : Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 103 – 114.
- RB2B : La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes In MARCEL, J-F. (Ed). *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Editions L'Harmattan. p. 79 – 112.
- RB2C : Le concept de contextualisation et le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire, *Actes du Congrès international AECSE, Lille, septembre 2002*.
- RB2D : Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue Spirale* n° 30, p. 103 – 120.
- RB2E : Pratiques de recherche sur les pratiques. *Perspectives Documentaires en Education*, n° 55 / 56, 2002, p. 77 – 84.
- RB2F : Approche descriptive des pratiques langagières de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, n° 2 / 2002, p. 7 – 30.
- RB2G : La mise en mots du savoir enseigné. Etude des pratiques enseignantes : le cas de la géographie en cycle II, *Revue Historiens & Géographes*, n° 382, p. 55-68.
- RB2H : Les pratiques comme objet d'analyse. (Note de synthèse co-écrite avec Paul OLRYS, Eliane ROTHIER-BAUTZER et Michel SONNTAG), *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 135 – 170.
- RB3A : *De l'école maternelle à l'université*, Cahiers pédagogiques n° 416, p. 40-43.
- RB4A : Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle In MARCEL, J-F. (Dir). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. p. 61 – 74. Editions L'Harmattan : Paris.
- RB4B : Pratiques enseignantes d'orientation. Le cas de la décision du « passage » d'un élève au cours d'un Conseil de Cycle à l'école primaire. *Revue Orientation scolaire et professionnelle*, 33, n°1, p. 25 – 45.
- RB4C : Experiencia y formacion profesionales. *Revista Comunicacion y Pedagogia*, N°195 (Barcelona, Espana), p. 47 – 52.
- RB4D : Recherches contextualisées et pratiques enseignantes In MARCEL, J-F. et RAYOU, P. (Dir.). *Recherches contextualisées en éducation*. Collection de la Biennale. p.13 – 28. INRP : Paris.
- RB4E : Du colloque à l'ouvrage collectif : les contextes d'une publication (co-écrit avec Patrick RAYOU) In MARCEL, J-F. et RAYOU, P. (Dir.). *Recherches contextualisées en éducation*. Collection de la Biennale. p.8 - 12. INRP : Paris.
- RB4F : Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. Le cas de l'enseignant du primaire en France. In *Année de la recherche en Sciences de l'éducation, année 2003, «Formation des professeurs et identité* », p. 89 – 100. Editions L'Harmattan : Paris
- RB4G : L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe In *Revue Carrefour de l'Education*, n° 18, juillet – décembre 2004, p. 42 – 57.
- RB4H : Les IUFM en chantier, *Formation et Profession*, Vol. 10, n° 2, Bulletin du CRIFPE, Université de Montréal, Québec, p.37 – 43.
- RB4I : L'école à perpétuité ? *Perspectives Documentaires en Education*, n° 59, 2003, p. 67 – 78.
- RB4J : Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus, *Psychologie & Education*, n° 56, 2004-1, p. 31-50.

---

<sup>192</sup> Codes **RB2** (Références Bibliographiques, année 2002)



**RB4H** : Analyser les pratiques enseignantes, in « *Analyse des pratiques professionnelles* », *Actes des Journées Scientifiques de l'Ecole Doctorale « Sujet, éducation, travail* », p. 51 – 75, Université Louis Pasteur de Strasbourg.

**RB5A** : Pratiques de prise en charge des difficultés des élèves dans la classe et dans le cycle in TALBOT, L. (Dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, p. 21 – 33, Editions Eres : Toulouse.

**RB5B** : Equipe pédagogique et pratiques d'enseignement. Le cas d'un projet « Afrique » en cycle I In MARCEL, J-F. et PIOT T. (Dir). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, p. 145 – 157, INRP Edition : Paris.

**RB5C** : Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France In MARCEL, J-F. et PIOT T. (Dir). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, p. 191 – 204, INRP Edition : Paris.

**RB5D** : Equipe le moins peut le plus, *Cahiers pédagogiques*, 429 – 430, p. 87 – 88..

**RB5E** : Recherches sur les pratiques enseignantes. Contribution à une élucidation de leur inscription au sein d'une épistémologie constructiviste. *Penser l'Education*, 17, p.19 – 37.

**RB5F** : Questioni etiche dell'insegnamento e della ricerca. *Pedagogia e vita*, 3, pp. 95 – 116.

**RB5G** : Pillage ? Négociation ? Contractualisation ? De la posture du chercheur dans l'étude des pratiques enseignantes in MORANDI, F. et SALLABERY, J-C. (Coord.). *Théorisation des pratiques. Posture épistémologique et méthode, statut des modèles et des modélisations*, p. 111 – 121. Actes du colloque AFIRSE 2001, Editions L'Harmattan : Paris.

**RB5H** : Innovations et transformations des pratiques enseignantes. *Revue Diversité*, 140, mars 2005, p.97 – 102.

**RBAP1**<sup>193</sup> : Le « collectif d'enseignants » Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs, *Revue CDHEP* n° 5, parution prévue en juin 2006.

**RBAP2** : De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, parution prévue en novembre 2005.

**RBAP3** : Evaluer les apprentissages à l'école maternelle. Des pratiques enseignantes à l'interface du pédagogique et du social, *Spirale*, parution prévue en novembre 2005

**RBAP3** : L'expérience professionnelle de l'enseignant du primaire in TALBOT, L. (Dir.). *Quelles compétences pour enseigner ?* (ouvrage en préparation, parution prévue en janvier 2006).

**RBAP4** : Pratiques enseignantes et compétences collectives. *Actes du Colloque 2005 de l'IUFM des Pays de Loire* (édition en préparation).

**RBAP5** : Pratiques enseignantes et schème collectif. *Actes du colloque 2004 ARDECO*, (édition en préparation).

**RBAP6** : Les « collègues-formateurs » dans le métier d'enseignant, *Education permanente*, parution prévue en novembre 2005.

**RBTP1**<sup>194</sup> : Pratiques et développement professionnels des animateurs. Approche ethnographique d'une colonie de vacances (en collaboration avec Marc BRU), *Texte soumis à la controverse lors du symposium : « Colos et centres de loisirs. Recherches » dirigé par Jean HOUSSAYE en mai 2005* (publication prévue en 2006).

**RBTP2** : Transformations des pratiques d'enseignement et développement professionnel de l'enseignant. Etude du cas d'une « prof de math » dans un collège ZEP. *Texte soumis à la controverse lors du symposium*

<sup>193</sup> Codes **RBAP** (Références Bibliographiques, A Paraître)

<sup>194</sup> Codes **RBTP** (Références Bibliographiques, Textes en Préparation)

international : « Du nouveau dans les pratiques d'enseignement », dirigé par Laurent TALBOT, Carcassonne, juillet 2005 (publication prévue fin 2006).

RBTP3 : Pratiques enseignantes collectives et développement professionnel, *Texte soumis à la controverse lors du symposium international du REF « Les nouvelles formes de pratiques enseignantes », septembre 2005 à Montpellier* (publication prévue en 2006 et co-dirigée par Vincent DUPRIEZ, Jean-François MARCEL, Danièle PERISSET BAGNOUD et Maurice TARDIF).

RBTP4 : Analyse comparée du travail dans l'école et dans l'entreprise (en collaboration avec Michel SONNTAG), *article à soumettre à la revue « Savoirs » en janvier 2006.*

## 2 – BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

ABBOUDI, M-C. (1997). *Enquête internationale sur le fonctionnement des écoles élémentaires*, Les Dossiers Education et Formation, 1997, n° 85.

ALTER, N. (2003). *L'innovation ordinaire*. PUF Quadrige : Paris.

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser in PAQUAY, L. et al. (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* p. 27 – 40, Editions De Boeck : Bruxelles.

AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skolé*, Hors-série n° 1, p. 5 – 16.

AMIGUES, R. et al. (2002). Les collectifs de travail, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 406, p. 16 – 18.

AMIGUES, R., FAITA, D. et SAUJAT, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle, *Bulletin de Psychologie*, tome 57 (1), n° 469, p. 41 – 44.

ANDERSON, N. R. & WEST, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation : development and validation of the team climate inventory, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19, p. 235 – 258.

ARGYRIS, C. & SCHÖN, D-A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Editions De Boeck : Bruxelles.

ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Interéditions : Paris.

AVANZINI, G. (1984). Communautés éducatives, équipes éducatives. Formule d'avenir ou illusion verbale ? *Société Alfred Binet & Théodore Simon*, n° 597, p. 79 – 83.

BALLION, R. (1982). *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Editions Stock : Paris.

BALLION, R. et al. (1990). *Contribution à l'étude des établissements scolaires : monographies de trois lycées*. MEN-DEP : Paris.

BANDURA, A. (1976). *L'apprentissage social*. Editions Mardaga : Bruxelles.

BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Editions De Boeck : Bruxelles.

BARBIER, J-M. (Dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275 – 292. PUF : Paris.

BARBIER, J-M. (2000) (Dir.). *L'analyse de la singularité de l'action*. PUF : Paris.

BARRERE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Editions L'Harmattan : Paris.

BARRERE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Editions L'Harmattan : Paris.

- BARRERE, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, n° 44, p. 481 – 497.
- BARRERE, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* PUR : Rennes.
- BARROSO, J. (2001). L'état et la régulation locale de l'éducation. Réflexions sur la situation au Portugal in DUTERCQ, Y. (dir.). *Comment peut-on administrer l'école ?* p. 95 – 108, PUF : Paris.
- BATAILLE, M. (1998). Synthèse de 10 années de travaux du RHEPS sur les théories et les pratiques de Recherche-Action, *Actes du Colloque du X<sup>ème</sup> anniversaire du RHEPS, Paris*.
- BAUBION-BROYE, A. (Dir.) (1998). *Evènements de vie, transitions et construction de la personne*. Editions Erès : Toulouse.
- BAUBION-BROYE, A., DUPUY, R. & HAJJAR, V. (2004). Socialisation organisationnelle et transformation des identités. In BRANGIER, E., LANCRY, A. & LOUCHE, C. (Dir.). *Les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. p. 359 – 387, PUN : Nancy.
- BAUDOIN, J-M. et FRIEDRICH, J. (Eds). *Théories de l'action et éducation*. Editions De Boeck Université : Bruxelles.
- BAUMARD, P ; et IBERT, J. (1998). Quelles approches avec quelles données ? in THIETART, R.A. (Ed.). *Méthodologie de la recherche en gestion*, Editions Nathan, 1998.
- BAUMARD, P. (1995). Des organisations apprenantes ? Les dangers de la consensualité, *Revue Française de Gestion*, Numéro spécial : Les chemins du savoir de l'entreprise, p. 49 – 57.
- BAUMARD, P. (1996). *Organisations déconcertées. La gestion stratégique de la connaissance*. Editions Masson : Paris.
- BAUMARD, P. (2002). La connaissance dans les organisations in ALLOUCHE, J. et LOUART, P. (Eds.) *Encyclopédie de Ressources Humaines*, Editions Economica : Paris.
- BAUMARD, P. (2002). Les paradoxes de la connaissance organisationnelle in JOSSERAND, E. et PERRET, V. (Dir.) *Les paradoxes de la connaissance*. Editions Ellipses : Paris.
- BEAUD, S. et WEBER, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Editions La Découverte : Paris.
- BEAULIEU, L. et al. (2001). For whom does the school bell toll ? Multi-contextual presence of social capital and student educational achievement, *Journal of Socio-economics*, n° 30, p. 121 – 127.
- BECKER, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Editions La Découverte : Paris.
- BECKER, H.S. (2003). Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses. In CEFAÏ, D. (Ed.). *L'enquête de terrain*. p. 351 – 362. Editions La Découverte : Paris.
- BELAIR, L. (1996). La formation à la complexité du métier d'enseignant in PAQUAY, L. et al. (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* p. 63 – 75, Editions De Boeck : Bruxelles.
- BERENDS, H., BOERSMA, F.K., WEGGEMAN, M.P. (2001). The structuration of organizational learning, *Working Paper 01.12, Eindhoven Centre for Innovation Studies*.

- BERGER, E. et al. (2002). Dispositif d'auto-évaluation et auto-analyse de la mise en œuvre du Plan d'étude de culture générale dans les écoles professionnelles, industrielles, artisanales et des métiers en Suisse. *Document de référence, SRED, Université de Zurich*, 27 p.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Editions Armand Colin : Paris.
- BERTHIER, P. (1996). *L'ethnographie de l'école. Eloge critique*. Editions Anthropos : Paris.
- BILLOTTE, G. (2002). *L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*. Editions L'Harmattan : Paris.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. (2001) (Coord.) *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Editions L'Harmattan : Paris.
- BOIRAL, O. (2000). La gestion environnementale à l'écoute des connaissances tacites in EBRAHIMI, M (Dir.), *La mondialisation de l'ignorance, comment l'économiste oriente notre avenir commun*, p. 119 – 134, Isabelle Quentin Editeur : Montréal.
- BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de grandeur*. Editions Gallimard : Paris.
- BONAMI, M. (2005). *Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ?* Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 38.
- BOTTANI, N. et VRIGNAUD, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*, Rapport établi à la demande du HCEE, n° 16.
- BOTTIN, Y. (2002). *Enseigner en école, un métier pour demain*. Rapport au Ministère de l'Education nationale (février 2002).
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Editions de Minuit : Paris.
- BOURDIEU, P. (Dir.) (1993). *La misère du monde*. Editions du Seuil : Paris.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit : Paris.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, p. 73 – 92.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, p. 83 – 119.
- BOURGEOIS, E. et NIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF : Paris.
- BOUVIER, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Editions Hachette : Paris.
- BRANGIER, E., LANCRY, A. & LOUCHE, C. (Dir.). *Les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. PUN : Nancy.
- BRASSAC, C. (2001). Formation et dialogisme : l'exemple d'un apprentissage situé et distribué, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n° 2, p. 243 – 270.
- BRASSAC, C. (2003). Lev, Ignace, Jerome et les autres... . Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste, *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. XV n°1, p.195-214.
- BRASSAC, C. et GREGORI, N. (2003). Une étude clinique de la conception collaborative : la conception d'un artefact, *Le Travail Humain*, Tome 66, 2, p. 101-127.

- BRAUN-LAMESCH, M-M. et DELAIRE, G. (1987). Quelques recherches sur « l'efficacité des écoles ». *Revue Perspectives Documentaires en Education*, 11, p. 73 - 91.
- BRAXMEYER, N. et DO, C-L. (2002). *Le travail en commun des enseignants dans le second degré*, Les Dossiers de la DPD, 2002, n° 231.
- BRESSOUX, P. (1993). En lecture, des écoles plus efficaces que d'autres, *Education & Formations*, 34, p. 11 – 20.
- BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue Française de Pédagogie*, 108, p. 91 – 137.
- BRESSOUX, P. (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement : the cas of elementary schools in France. *School effectiveness ans school improvement*, 7, n° 3, p. 252 – 279.
- BRESSOUX, P. (2000). Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement. *Rapport d'habilitation à diriger des recherches*, Université P. Mendès France, Grenoble.
- BRESSOUX, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves in VAN ZANTEN, A. (Dir.) *L'école, l'état des savoirs*. p. 198 – 207, Editions La Découverte : Paris.
- BRESSOUX, P. COUSTERE, P. & LEROY-AUDOUIN, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, n° 1, p. 67 – 96.
- BRESSOUX, P. et al. (2005). L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires, *Note d'évaluation de la DEP*, 05 / 03.
- BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. EUS : Toulouse.
- BRU, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Editions Universitaires du Sud : Toulouse.
- BRU, M. (1994). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In HOUSSAYE, J. (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 103 – 117, Editions ESF : Paris.
- BRU, M. (1995). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique d'enseignement. In *L'année de la recherche en Sciences de l'Education –1994*. PUF : Paris.
- BRU, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Documents du LARIDD, n° 12, Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke.
- BRU, M. (1998).- La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues. in HADJI, C. et BAILLE, J. (Dirs.), *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance*, Editions De Boeck : Bruxelles.
- 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, (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? in DONNAY, J. et BRU, M. (Dirs.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, p. 133 – 154, Editions De Boeck : Bruxelles.
- BRU, M (2003). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche In MARCEL, J-F. (Dir). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. p. 281-300. Editions L'Harmattan : Paris.
- BRU, M. et MAURICE, J-J. (Coord.) (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 5, 2001.

- BRU, M. et TALBOT, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 5, p. 9 - 33.
- BRUNER, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Editions Eshel : Paris.
- BRUNER, J-S. (1986). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. PUF : Paris.
- BRUNET, L. (2003). Climat organisationnel et efficacité scolaire. *Université de Montréal (Québec)*  
<http://www.f-d.org/climat-efficacite-brunet.htm>
- BURAWOY, M. (2003). L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain. In CEFAÏ, D. (Ed.). *L'enquête de terrain*. p. 425 - 464. Editions La Découverte : Paris.
- BUSATTO, S. et al. (2004). *What's 'making the difference ? Achieving outstanding numeracy outcomes in NSW primary schools*, Main Report, Australian Government's Numeracy research and Development Initiative.
- BUTLER, D-L. et al. (2004). Collaboration and self-regulation in teacher's professional development, *Teaching and Teacher Education*, n° 20, p. 435 – 455.
- CANTON MAYO, I. (2004). *Intervencion organizativa en la sociedad des conocimiento*. GID : Granada.
- CANTON MAYO, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Ediciones Aljibe : Malaga.
- CANTON MAYO, I. (2005). La qualité de l'établissement in MARCEL, J-F. et PIOT, T. (Dirs.). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, p. 57 - 70, Editions INRP : Paris.
- CARRE, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le 21<sup>ème</sup> siècle, *Revue Savoirs*, Hors-série 2004, P. 9 – 50.
- CATTONAR, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Cahier de Recherche du GIRSEF n° 10.
- CATTONAR, B. et MANGEZ, E. (2000). Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier, *Recherches sociologiques*, 2000/1, p. 185 – 196.
- CATTONAR, B. et MANGUEZ, E. (2000). Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier, *Recherches sociologiques*, Vol XXXI, n° 1, p. 185 – 196.
- CEFAÏ, D. (2003). L'enquête de terrain en sciences sociales. In CEFAÏ, D. (Ed.). *L'enquête de terrain*. p. 467 - 615. Editions La Découverte : Paris.
- CEFAÏ, D. (Ed.) (2003). *L'enquête de terrain*. Editions La Découverte : Paris.
- CHARLOT, B. (Coord.) (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Editions Armand Colin : Paris.
- CIFALI, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture in PAQUAY, L. et al. (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* p. 119 – 135, Editions De Boeck : Bruxelles.
- CLANCHE, P. (2005). Parler de ceux qui vous ont adopté ? Expérience et réflexions sur la relation de familiarité en anthropologie de l'éducation, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 1, p. 11 – 41.
- CLANET, J. (2005 a). Actions / interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève, in : L. Talbot (Dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, p. 35 – 48, Editions Erès : Toulouse.
- CLANET, J. (2005 b). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement ; Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Dossier des Sciences de l'Education*, n° 14. (à paraître).

- CLANET, J. et MAURICE, J-J. (2004). En répondant aux besoins des établissements scolaires les aides éducateurs ont développé des compétences propres et élargi celles des écoles. *Les sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle*, 37, n°1, p.99- 117.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF : Paris.
- CLOT, Y et al. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*, n° 146, 2001 / 1, p. 17 – 26.
- CLOT, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, n° 66, p. 31 – 54, Editions Erès : Toulouse.
- CLOT, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement, *Bulletin de Psychologie*, tome 57 (1), n° 469, p. 5 – 20.
- COLCLOUGHT, C. (Dir.) (2005). *Education pour tous. L'exigence de qualité*, Rapport mondial de suivi 2005, UNESCO.
- COLEMAN, J-S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C. Government Printing office.
- COLLINS, A., BROWN, J.S. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1, p. 32 – 42.
- COMBAZ, G. (1999). Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets spéciaux des parcours différenciés au collège, *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, p. 73 – 98.
- CONEIN, B. (1999). La reconnaissance des relations sociales et la notion de groupe social in BOUDON, R., BOUVIER, A. et CHAZEL, F. (Dir.) *Cognition et sciences sociales. La dimension cognitive dans l'analyse sociologique*, p. 137 – 154, PUF : Paris.
- COOKE, R-A. & ROUSSEAU, D-M. (1988). Behavioral norms and expectations. A qualitative approach to the assessment of organizational culture. *Group and Organization Studies*, Vol. 13, n° 3, p. 245 – 273.
- COSNIER, J. (1998). *Le retour de Psyché. Critique des nouveaux fondements de la psychologie*. Editions Desclée de Brouwer : Paris.
- COTTON, K. (1995). *Effective schooling practices : a research synthesis*. School Improvement Research Series, Portland.
- COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. PUF : Paris, 5<sup>ème</sup> édition.
- COUSIN, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 395 – 419.
- COUSIN, O. (1998). *Sociologie de l'effet établissement*, PUF : Paris.
- COUSIN, O. (2000). Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire in VAN ZANTEN, A. (Dir.) *L'école, l'état des savoirs*. p. 139 – 147, Editions La Découverte : Paris.
- COUSIN, O. et GUILLEMET, J-P. (1992). Variations des performances scolaires et effet d'établissement, *Education & Formations*, 31, p. 23 – 30.
- CRAHAY, M. (Ed.) (1994). A propos de l'évaluation et de l'analyse des établissements de formation : peut-on diversifier et articuler les problématiques et les méthodes ? In CRAHAY, M. (Ed.). *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, p. 247 – 262, Editions De Boeck : Bruxelles.
- CRAHAY, M. (Ed.) (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Editions De Boeck : Bruxelles.

- CREEMERS, B., SCHEERENS, J. & REYNOLDS, D.(2000). Theory development in school effectiveness research in TEDDIE, C & REYNOLDS, D. (Dir.) *The international handbook of school effectiveness resarche*, p. 283 - 298, Falmer Press : London and New-York.
- CREPLET, F., DUPUOET, O. et MUNIER, F. (2000). Dualité cognitive et organisationnelle de la firme au travers du concept de communauté, *Working paper*, 2000 – 08, BETA, ULP Strasbourg.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*: Editions du Seuil : Paris.
- CUTTANCE, P. (1986). Curriculum : the frog-prince of school effectiveness research, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 19, n° 1, p. 77 – 85.
- DAELE, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*, Rapport de recherche, DEA en Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain-la – Neuve.
- DAUVISIS, M.C. (2001) Professionnalité et pratiques enseignantes : quelles spécificités dans l'enseignement agricole ? *Actes du Congrès International de l'AECSE*, Lille 2001.
- DAUVISIS, M.C. (2003). L'évaluation des compétences professionnelles : un difficile dialogue emploi-formation. In LAURIER, M. (éd.). *Evaluation et communication: de l'évaluation formative à l'évaluation informative*, p. 157- 190, Editions Québecor : Montréal.
- DAUVISIS, M.C., DROYER N., FROSSARD, G. & MILLOT, J. (2004). Comprendre les pratiques d'évaluation des enseignants : méthodologie et questionnements de recherche. *Actes du Congrès AECSE*, CNAM Paris, 2004.
- DAUVISIS, M.C. et CHASSAGNE, J.M. (2004). Le Projet à Visée Educative : moyen d'acculturation et de développement d'une facette collective de la compétence professionnelle. *Actes du Congrès de l'Association Mondiale des sciences de l'éducation*, Santiago du Chili, Mai 2004.
- DAUVISIS, M.C., DROYER N., FROSSARD, G. & MILLOT, J. (2002) Organisation modulaire et tradition académique : un contexte ambigu pour l'évaluation des apprentissages. *Actes du Colloque International de l'ADMEE-Europe*, Lausanne, septembre 2002.
- DAUVISIS, M.C., DROYER N., FROSSARD, G. & MILLOT, J. (2004) Evaluer des compétences en filières professionnelles : à quelles conditions ? *Actes de la 7<sup>ème</sup> Biennale de l'Education et de la Formation*, Lyon 2004.
- DAUVISIS, M.C., DROYER N., FROSSARD, G. & MILLOT, J. (2004) Comprendre les pratiques d'évaluation des enseignants : méthodologie et questionnements de recherche. *Actes du Congrès International de l'AECSE, CNAM Paris 2004*.
- DAUVISIS, M.C., DROYER N., FROSSARD, G. & MILLOT, J. (2005) Pratiques d'évaluation et coutumes didactiques dans les différentes voies de baccalauréat. *Actes du Colloque International du REF*, Montpellier, septembre 2005.
- DAY, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. The Falmer Press : Londres.
- DAY, C. (2004). Evaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité ? in PAQUAY, L. (Dir.). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, p. 87 – 119. Editions L'Harmattan : Paris.
- DE FORNEL, M., OGIEN, A. et QUERE, L. (Dir.) (2001). *L'ethnométhodologie, une sociologie radicale*. Editions La Découverte : Paris.
- DE LUZE, H. (1997). *L'ethnométhodologie*. Editions Anthropos : Paris.
- DE MUNCK, J. (1999). *L'institution sociale de la raison*. PUF : Paris.



- DELOBBE, N. & VANDENBERGHE, C. (2004). La culture organisationnelle. In BRANGIER, E., LANCRY, A. & LOUCHE, C. (Dir.). *Les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. p. 503 – 533, PUN : Nancy.
- DEMAILLY, L et al. (1998). *Evaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*. Editions L'Harmattan : Paris.
- DEMAILLY, L. (1984). Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques, *Revue Française de Sociologie*, Vol. 25, p. 96 – 119.
- DEMAILLY, L. (1985). Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques, *Revue Française de Sociologie*, Vol. XXVI, n° 1, p. 96 – 119.
- DEMAILLY, L. et ELIAS, J-M. (1991). *Pour changer le collège, une gestion participative*. CRDP : Lille.
- DEROUE, J-L et NORMAND, R. (Dirs.) (2002). *Les conventions de qualité dans les lycées professionnels : une enquête dans la région Rhône-Alpes*, Rapport intermédiaire, INRP : Paris.
- DEROUE, J-L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique, *Revue Française de Pédagogie*, 78, p. 86 – 108.
- DEROUE, J-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Editions Métailié : Paris.
- DEROUE, J-L. et DUTERCQ, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. ESF éditeur : Paris.
- DEROUE, J-L. et LANTHEAUME, F. (Dirs) (2004). *L'évaluation du fonctionnement des établissements scolaires. La coordination de l'action dans les lycées professionnels : une enquête ethnographique dans quatre établissements*. Rapport de recherche. INRP : Paris.
- DEVINEAU, S. (1998). *Les projets d'établissement*. PUF : Paris.
- DIONNE, P. et ROGER, J. (1997). *Le stratège du 20<sup>ème</sup> siècle : vers une organisation apprenante*, Gaëtan Morin Editeur : Montréal.
- DOW, I. I. & OAKEY, W. F. (1992). School effectiveness and leadership, *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XXXVIII, n° 1, p. 33 - 47.
- DOYLE, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, in CRAHAY, M ; et LAFONTAINE, D. (Dirs.) *L'art et la science de l'enseignement*. p. 435-481, Editions Labor : Bruxelles.
- DRAELANTS, H, VAN OUYTSEL, A. & MAROY, C. (2004). Logiques locales d'établissement et mise en oeuvre d'une réforme : le cas de l'organisation des années complémentaires dans deux établissements contrastés in FRENAY, M. & MAROY, C. (Eds.) *L'école, six ans après le décret « missions »*. *Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, p. 209 – 235, PUL : Louvain-la-Neuve.
- DRAELANTS, H. & GIRALDO, S. (2005). *La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif « d'année complémentaire » dans trois établissements contrastés*, Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 40.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Editions Armand Colin : Paris.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Editions du Seuil : Paris.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Editions du Seuil : Paris.

- DUBET, F. et MARTUCELLI, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Editions du Seuil : Paris.
- DUBET, F., COUSIN, O., GUILLEMET, J-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges., *Revue Française de Sociologie*, XXX, n° 2, p. 235 – 256.
- DUMAY, X & DUPRIEZ, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 36.
- DUMAY, X. (2004). Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques. Un état du débat. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 34.
- DUPRIEZ, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique).
- DUPRIEZ, V. (2003). *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*. Cahier de Recherche du GIRSEF, 23, Mars 2003.
- DUPRIEZ, V. (2004). *La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre*. Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 35.
- DUPRIEZ, V. et DRAELANTS, H. (2004). Classes hétérogènes versus classes homogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, p. 145 – 165.
- DURAND, J-P. et WEIL, R. (1997). *Sociologie contemporaine*, Editions Vigot : Paris.
- DURU, M. & MINGAT, A. (1985). De l'orientation de fin de cinquième au fonctionnement du collège, *Tome 1 : Evaluation de la procédure*, *Cahiers de l'IREDU* n° 42.
- DURU, M. & MINGAT, A. (1988). De l'orientation de fin de cinquième au fonctionnement du collège, *Tome 2 : Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de la scolarisation*, *Cahiers de l'IREDU* n° 45.
- DURU-BELLAT, M. (1996). Effet établissement, effet classe ... Portées et limites de l'approche externe mise en oeuvre à l'IREDU. *Revue Perspectives documentaires en éducation*, 38, p. 61 – 77.
- DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. PUF : Paris
- DURU-BELLAT, M et al. (2004 a). Les effets de la composition scolaire et sociale du public élèves sur leurs réussites et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *Les Cahiers de l'IREDU*, 65.
- DURU-BELLAT et al. (2004 b). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Les Notes de l'IREDU*, 04 / 01.
- DURU-BELLAT, M. (2004 c). Contextualiser, une facette normale de la recherche en éducation. In MARCEL, J-F. et RAYOU, P. (Dir.). *Recherches contextualisées en éducation*, p. 213 – 221, Editions INRP : Paris.
- DUTERCQ, Y. (1994). Ce que parler veut dire in CRAHAY, M. (Ed.). *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. p. 87 - 94. Editions De Boeck : Bruxelles.
- DUVAL, J-M. (2005). Les sorties précoces dans l'académie de Bordeaux, *Education & Formations*, 71, p. 151 – 164.
- EMERSON, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. In CEFAÏ, D. (Ed.). *L'enquête de terrain*. p. 398 – 424. Editions La Découverte : Paris.
- ENGESTRÖM, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers : activity-theoretical study of an innovative teacher team, in CALGREN, I., HANDAL, G & VAAGE, S. (Eds.) *Teachers'minds and actions : research on teachers'thinking and practice*, p. 43 – 61. The Falmer Press : Londres.

- ESQUIEU, N. (2005). *Portrait des enseignants de collèges et lycées. Interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*, Note d'Information de la DEP n° 05 – 07.
- ESQUIEU, N. (2005). *Portrait en 2004 des enseignants du premier degré*, Note d'Information de la DEP n° 05 – 20.
- ETIENNE, J. et GAUTHIER, J-F. (2004). *L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004*, Rapport des Inspections Générales, MENESR.
- FELOUZIS, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. PUF : Paris.
- FELOUZIS, G. (2003). La ségrégation ethnique et ses conséquences, *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, n° 3, p. 413 – 448.
- FELOUZIS, G. (2004). Les indicateurs de performance des lycées : une analyse critique. *Education & Formations*, n° 70, p. 83 – 95.
- FERNANDEZ AGUERRE, T. (2003). Metodo estadisticos de estimacion de los efectos de la escuela y su aplicacion al estudio de las escuelas eficaces, *REICE*, Vol. 1, n° 2, p. 1 – 28.
- FERNANDEZ AGUERRE, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas : un enfoque comparativo para Mexico y Uruguay, *REICE*, Vol. 2, n° 2, p.43 – 68.
- FERRE, D. (2001). Une organisation apprenante : l'impact de trois années de recherche-action en orientation sur le fonctionnement d'un lycée, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, p. 435 – 440.
- FIELDING, M. (2001). Learning organisation or learning community ? A critique of Senge, *Reason in practice*, Vol. 1, n° 2, p. 17 – 29.
- FITZ-GIBBON, C. & KOCHAN, S.(2000). School effectiveness and education indicators in TEDDIE, C & REYNOLDS, D. (Dir.) *The international handbook of school effectiveness research*, p. 257 - 282, Falmer Press : London and New-York.
- FLORIN, A. et al. (2004). *Un maître et des intervenants multiples à l'école primaire : analyse psychologique des pratiques et des effets*. PUR : Rennes.
- FREIBERG, H. J. (1989). Multidimensional view of school effectiveness. *Educational Research Quarterly*, Vol. 13, n° 2, p. 35 – 46.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999) Evaluer l'oral. *Pratiques*, n° 103 - 104.
- GARCIA-DEBANC, C. (à paraître) La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle in TALBOT, L. (Dir.). *Quelles compétences pour enseigner ?* (ouvrage en préparation).
- GARCIA-DEBANC, C. et LAURENT, D. (2003). Gérer l'oral en sciences. La conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant débutant, *Aster*, n° 37, p. 109 – 137.
- GARCIA-DEBANC, C. et PAOLACCI, V. (2005). Comment former à l'enseignement de la ponctuation ? Analyse de pratiques effectives en formation initiale. *Pratiques*, n° 125 – 126.
- GARCIA-DEBANC, C. et PLANE, S (Eds.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Editions Hatier : Paris.
- GARCIA-DEBANC, C., SANZ-LECINA, E., MARGOTIN, M. (2002) Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas. *Repères*, n° 24-25.
- GARNIER, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. PUR : Rennes.

- GATHER THURLER, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit in CRAHAY, M. (Ed.). *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. p. 203 – 224. Editions De Boeck : Bruxelles.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Editions ESF : Paris.
- GATHER THURLER, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement in BOIS, M (Dir.) *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, p. 31 – 49, CRDP : Lyon.
- GATHER THURLER, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In BRONCKART, J-P. et GATHER THURLER, M. (Eds.) *Transformer l'école*, p. 99 – 125, Raisons Educatives, Editions De Boeck : Bruxelles.
- GAUTHIER, C. (Ed.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Editions De Boeck : Bruxelles.
- GAUTHIER, C. (Dir.) (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. Une revue de littérature, Rapport de recherche, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- GAUTHIER, C. et al. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces ?* Les Cahiers du débat. Fondation pour l'innovation politique.
- GAYLER, K. et al. (2005). *How have High school exit exams changed our schools ? Some perspectives from Virginia & Maryland*. Report, Center on Education Policy, Washington.
- GAZIEL, H. (1998). School-based management as a factor in school effectiveness, *International Review of Education*, Vol 44, n° 4, p. 319 – 333.
- GENTIL, R et LEVY, J-F. (2004). Le fonctionnement du brevet informatique et internet au collège. *Note d'évaluation de la DEP*, 05 / 04.
- GEWIRTZ, S. (1998). Can all schools be successful ? An exploration of the determinants of school "success". *Oxford Review of Education*, 24, 439 – 457.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Editions Adline : Chicago.
- GOHIER, C. et al. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, n° 1, p. 3 - 32.
- GOLD, R.I. (2003). Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique. In CEFAÏ, D. (Ed.). *L'enquête de terrain*. p. 340 – 349. Editions La Découverte : Paris.
- GOLDSTEIN, H. & MYERS, K. (1997) School effectiveness research : a bandwagon, a hijack or a journey towards enlightenment ? *Paper presentend at British Educationnal Research association meeting*, York, September 1997.
- GONZALEZ GALAN, A. (2004). *Evaluacion del clima escolar como factor de calidad*. La muralla : Madrid.
- GRAWITZ, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Editions Dalloz : Paris, 8ème édition.
- GRAY, J. et al. (1999). *Improving schools. Performance and potential*. Open University Pres : Buckingham.
- GREGORI, N. et BRASSAC, C. (2001). La conception collaborative d'artefacts. Activités cognitives et situation dialogique, *EPIQUE, Journées d'étude en psychologie ergonomique*, Nantes, octobre 2001, p. 21 – 31.
- GRISAY, A. (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Les dossiers d'Education et Formations*, n° 88.

- GROSIN, L. (1993). School effectiveness research as a point of departure for school evaluation, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 37, n° 4, p. 317 – 330.
- GROSSMAN, P. WINEBURG, S & WOOLWORTH, S. (2001). Toward a theory of teacher community, *Teacher College Record*, Vol. 103, n° 6, p. 942 – 1012.
- GUIGUE, M. (2005). Les dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 1, p. 93-107.
- GUSKEY, T-R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press : Thousand Oaks.
- HADJI, C. (2002). Est-ce ainsi que les savoirs vivent ? in DONAY, J. et BRU, M. (Eds.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, p. 17 – 34, Editions De Boeck : Bruxelles.
- HAIJAR, V. (1995). *Interdépendance, conflits et significations des activités de socialisation : approche psychosociale*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse II le Mirail.
- HALSALL R. et al. (1998). School improvement : the case for supported teacher research, *Research Papers in Education*, Vol. 13, n° 2, p. 161 - 182.
- HARGREAVES, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement, *British Educational Research Journal*, Vol. 27, n° 4, p. 487 – 503.
- HATCHUEL, A. (2002). Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription. In De TERSSAC, G. et FRIEDBERG, E. (Dir.). *Coopération et conception*. Editions Octares : Toulouse.
- HAUSER, R. M. (1970). Context and context : a cautionary tale“, *American Journal of Sociology*, 75, P. 645 – 654.
- HAUSER, R. M et al. (1976). High school effects on achievement in SEWEL, W. H. et al. (Eds.) *Schooling and achievement in american society*, Academic Press : New York.
- HENCHEY, N. et al. (2001). *Schools that make a difference : final report*. SAEER Research, Series n° 6.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1994). Les politiques éducatives municipales : un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation. in CHARLOT, B. (Coord.) *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. p. 69 – 87. Editions Armand Colin : Paris.
- HIRSCH, E. (2004). *Teacher working conditions are student learning conditions*. SECTQ, Report to Governor Mike Easley.
- HOFSEDE, G. (1991). *Cultures and organizations, software of the mind*. McGraw-Hill : Londres.
- HOFSTETTER, R. et SCHNEUWLY, R. (1998). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels, *Raisons Educatives*, 1998 / 1 – 2, p. 7 – 25.
- HOPKINS, D. (2001). *School improvement for real*, Routledge / Falmer : London / New York.
- HUBER, M. et CHAUTARD, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Editions L'Harmattan : Paris.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé : Neuchâtel.
- HUBERMAN, M. (1995). Networks that alter teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teacher and Teaching : theory and practice*, Vol. 1, n° 2, p. 193 – 211.
- HUGUES, E. C. (1971). *The study of institutions*. Editions Adline : Chicazgo.
- JELLAB, A. (2004). *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Editions L'Harmattan : Paris.

- JODELET, D. (2003). Aperçu sur les méthodologies qualitatives. In MOSCOVICI, S. et BUSCHINI, F. (Dir.). *Les méthodes des sciences humaines*. P. 139 – 162. PUF : Paris.
- JOHNSON, N. A. & HOLDAWAY, E. A. (1990). School effectiveness and principals' effectiveness and job satisfaction : a comparison of three school levels, *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XXXVI, n° 3, p. 265 – 295.
- KAUFMAN, J-C. (2001) *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Editions Nathan : Paris.
- KENNEDY, E. & MANDEVILLE, G.(2000). Some methodological issues in school effectiveness research in TEDDIE, C & REYNOLDS, D. (Dir.) *The international handbook of school effectiveness research*, p. 189 - 205, Falmer Press : London and New-York.
- KHERROUBI, M. (2002). La construction d'une identité d'école. In VAN ZANTEN et al. (Eds). *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, p. 39 – 71, Editions La Dispute : Paris.
- KHERROUBI, M. (2004). Les activités pédagogiques hors classe au collège. in MARCEL, J-F. (Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, p. 19 - 29. Editions L'Harmattan : Paris.
- KHERROUBI, M. et ROCHEX, J-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en EZP : résultats, analyses, interprétations. *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, p. 115 – 190.
- KOFMAN, F. & SENGE, P.M. (1993). Communities of commitment : the heart of learning organizations, *Organizational Dynamics*, Vol. 22, n° 2, p. 5 – 23.
- KORTHAGEN, F-A-J. (1993). The role of reflection in teacher's professional development. In KREMER-HAYON, L., VONK, H-C. & FESLER, R. (Eds). *Teacher professional development : a multiple perspective approach*, p. 133 – 145, Swets & Zeitlinger : Amsterdam.
- LADERRIERE, P. (1987). Qualité de l'enseignement et amélioration du fonctionnement de l'école : une perspective internationale. *Revue Perspectives Documentaires en Education*, 12, p. 41 - 73.
- LAFERRIERE, T. (2003). Apprendre ensemble. Choisir nos mots pour discourir sur des pratiques émergentes in DEAUDELIN, C. et NAULT, T. (Dir.) *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, p. X – XVII, Presses Universitaires du Québec : Montréal.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Editions Nathan : Paris.
- LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique*. Editions Nathan : Paris.
- LAUDER, H. & HUGUES, D. (1990). Social inequalities and differences in school outcomes, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, p. 37 – 60.
- LAUDER, H. (1999). *Trading in futures : why markets in education don't work*. Open university Press : Buckingham, Philadelphia.
- LAUTREY, J et CAROFF, X. (2004). Fonctionnements et développements cognitifs : une approche pluraliste de la question, *Bulletin de Psychologie*, tome 57 (1), n° 469, p. 21 – 28.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press : Cambridge.
- LECOINTE, M. et REBINGUET, M. (1990). *L'audit de l'établissement scolaire*. Editions de l'Organisation : Paris.

- LEMKE, J-L. (1997). Cognition, context and learning : a social semiotic perspective. In KIRSHNER, D. & WHITSON, J-A. (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, p. 37 – 55, Lawrence Erlbaum associates : Hillsdale.
- LEMOINE, M. (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familier, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 1, p. 43 - 59.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF : Paris.
- LEROY-AUDOUIN, C. et SUCHAUT, B. (2005). *La constitution des classes dans les écoles : contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs*. Rapport intermédiaire pour le PIREF, Janvier 2005.
- LESSARD, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et Formation*, n° 35, p. 91 – 116.
- LESSARD, C. (2001). Vers une école de la réussite : ce que nous apprend la recherche. *Communication présentée au congrès de la FCSQ*, Québec, février 2001.
- LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G., (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Editions De Boeck : Bruxelles.
- LEVINE, D. K & LEZOTTE, L. W. (1990). *Unusually effective schools : a review and analysis of research and practice*, NCESRD, Madison.
- LEWITT, B. & MARCH, J-G. (1988). Organizational learning, *Annual Review of Sociology*, Vol. 14, n° 3, p. 319 – 340.
- LHERMET, P. et MICHEL, A. (2004). *Evaluation de l'enseignement dans l'Académie de Toulouse* Rapport des Inspections Générales, MENESR.
- LOUIS, M-R. (1980). Organizational culture as culture-bearing milieu. In PONDY, L-R. et al. (Eds.). *Organizational symbolism*. JAI : Greenwich.
- LOUIS, M-R. (1980). Surprise et sense making : what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings, *Administrative Science Quarterly*, n° 25, p. 226 – 251.
- LUCIDO, F. et al. (2000). *The Texas successful school study : quality education for limited english proficient student*, Report, The Program Evaluation Unit Office for the Education of Special Populations Texas Education agency, Austin.
- MACBEATH, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. Routledge : London.
- MACGILCHRIST, B. (2000). Improving self-improvement ? *Research Papers in Education*, Vol. 15, n° 3, p. 325 – 338.
- MACK, M. (1995). Apprendre en équipe ou comment enclencher un cercle vertueux entre les personnes et l'entreprise, *Management France*, n° 92, p. 8 – 13.
- MAGGI, B et LAGRANGE, V. (Dirs.) (2002). *Le travail collectif dans l'industrie à risque. Six points de vue de chercheurs étayés et discutés*. Editions Octares : Toulouse.
- MARCHIVE, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il un meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 1, p. 75 - 91.
- MARESCA, B. (1999). *Le métier d'enseignant. Contribution à l'analyse de l'univers professionnel des maîtres et des professeurs*. Cahier de la Recherche, N° 140, CREDOC : Paris.

- MARKOVA, I. (2003). Les focus groups in MOSCOVICI, P. et BUSCHINI, F. (Dir.). *Les méthodes des sciences humaines*, p. 221 – 242, PUF : Paris.
- MAROY, C. (2005). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*. Libre examen, Conférence du PIREF, 24 mars 2005.
- MARTUCELLI, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Editions Gallimard : Paris.
- MASSON, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires dans les années 1990*. PUF : Paris.
- MAUREIRA, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal, *REICE*, Vol. 2, n° 1, p. 1 – 20.
- MAURICE, J.-J. (2004, à paraître). Modélisations de conceptualisations en acte des enseignants: une genèse instrumentale. *Paper presented at the Les processus de conceptualisation en débat : Hommage à Gérard Vergnaud*, Colloque Clichy-La-Garenne (92) et la Sorbonne (75).
- MAURICE, J.-J. (2005). Les tâches proposées aux élèves : des instruments de pilotage de la classe. *Paper presented at the Former des enseignants-professionnels, savoirs & compétences*, V<sup>e</sup> colloque international IUFM Pays de la Loire, Nantes.
- MAURICE, J.-J. (2005, à paraître). Des habiletés implicites des enseignants concurrenceraient -elles leur réflexivité ? *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 3.
- MAYEN, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience, *Education Permanente*, 2002/1, n° 151, p. 87 – 107.
- MENDRAS, H. et OBERT, M. (2000). *Le sociologue et son terrain. Trente recherches exemplaires*. Editions Armand Colin : Paris.
- MERINI, C. (2005). *Travail conjoint et professionnalité enseignante*, Rapport d'étude Inspection Académique des Hauts de Seine et Union Industrielle des Métiers de la Métallurgie (UIMM).
- MEUNIER, S. et RONDEAU, M.-C. (1991). Evaluer le lycée : les performances dans la préparation au baccalauréat. *Education & formations*, 29, p. 43 – 54.
- MEURET, D. (2000). Etablissements scolaires : ce qui fait la différence. *L'année sociologique*, 50, n° 2, p. 545 – 556.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Editions De Boeck : Bruxelles (2<sup>ème</sup> édition).
- MINGAT, A. (1985). Optimisation de la combinaison des facteurs de quantité et de qualité en éducation. Quelques arbitrages qui méritent d'être considérés. *Actes du colloque international : « La qualité et le niveau de l'éducation : un problème mondial »*, p. 81 – 101.
- MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Les éditions d'organisation : Paris.
- MOISAN, C. et SIMON, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*. Centre Alain Savary, Editions INRP : Paris.
- MOLES, A. et ROHMER, E. (1978). *Psychologie de l'espace*. Editions Casterman : Tournai.
- MONCEAU, G. (2004). Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnelle. in MARCEL, J.-F. (Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, p. 31 – 45. Editions L'Harmattan : Paris.



- MONS, N. (2004). *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*. Rapport d'étude. Commission du débat national sur l'avenir de l'école.
- MONTEIL, J-M. (1989). *Eduquer et former. Perspectives psychosociales*. PUG : Grenoble.
- MONTEIL, J-M. (1993). *Soi et le contexte. Constructions autobiographiques, insertions sociales, performances cognitives*. Editions Armand Colin : Paris.
- MORO, C. (2001). La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien, *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 23 (3), p. 493 – 512.
- MORRISSON, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, n° 2, p. 173 – 183.
- MUIJS, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas : resumen de resultados de investigacion. *REICE*, Vol. 1, n° 2, p. 1 – 7.
- MUNOZ-REPISO, M. et al. (2001). Apartaciones de las teorias de la organizacion al nuevo movimiento teorico-practico de mejora de la eficacia escolar, *Revista Espanola de Pedagogia*, Ano LIX, n° 218, p. 68 – 84.
- MUNOZ-REPISO, M. et al. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educacion*. Edicion Mensajero : Bilbao.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2003). Un panoramica de la investigacion iberoamericana sobre eficacia escolar, *REICE*, Vol. 1, n° 1, p. 1 – 14.
- MURILLO, F. J. (Coord.) (2003). *La investigacion sobre Eficacia Escolar en Iberoamerica. Revision internacional sobre el estado del arte*. CAB / CIDE : Bogota.
- MURILLO, F. J. y MUNOZ-REPISO, M.(Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Octaedro : Barcelona..
- NAKHILI, N. (2004). Composition sociale du public d'élèves et pratiques des surveillants de lycée. *Actes de la 7<sup>ème</sup> Biennale de l'Education*, Lyon, avril 2004.
- NASH, R. (2004). Is the school composition effect real ? A discussion with evidence from the UK PISA data. *School Effectiveness ans school improvement*, 14, p. 441 – 457.
- NAVARRO, R. E. (2003). El rendimiento academico : concepto, investigacion y desarrollo. *REICE*, Vol. 1, n° 2, p. 16 14.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Editions De Boeck : Bruxelles.
- NYE, B. et al. (2004). Do minorities experiercer larger lasting benefits from small classes ? *Journal of Educational Research*, Vol. XCVIII, n° 2.
- OPDENAKKER, M-C. & VAN DAMME, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process : their effect on mathematic achievement, *British educational research Journal*, Vol. 27, n° 4, p. 407 – 431.
- OPDENAKKER, M-C. et al. (2002). The effects of schools ans classes on mathematics achievement. *School Effectiveness ans school improvement*, 13, p. 339 – 427.
- OSTY, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*: PUR : Rennes.
- PAIR, C. (1989). *Rénovation du service public de l'Education nationale : responsabilité et démocratie*. La Documentation française : Paris.

- PALLA, A. M., ENTWISLE, D. R., ALEXANDER, K. L., & STLUKA, M. F. (1994). Ability-Group effects : instructional, social, or institutional ? *Sociology of Education*, Vol. 67, p. 27 – 46.
- PAQUAY, L. (2001). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignement, *Recherche et Formation* n° 36, p 7 - 33
- PAQUAY, L. et SIROTA, R. (Eds) (2001). Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation, *Recherche et Formation*, n° 36.
- PAQUAY, L. (2003). Des méthodes qualitatives pour étudier les pratiques enseignantes, *Séminaire du réseau OPEN*, Université de Toulouse 2 le Mirail, janvier 2003.
- PAQUAY, L. (2004). Les pratiques professionnelles des enseignants : actions situées, acteurs impliqués. in MARCEL, J-F. (Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, p. 267 – 279. Editions L'Harmattan : Paris.
- PAQUAY, L. (Dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeu*. Editions L'Harmattan : Paris.
- PATY, D. (1996). *Douze collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics*. La Documentation Française : Paris. (1<sup>ère</sup> édition : 1981).
- PAVARD, B. (1994). *Systèmes coopératifs : de la modélisation à la conception*. Editions Octares : Toulouse.
- PAYET, J-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens Klincksieck : Paris.
- PELLETIER, G. et SOLAR, C. (1999). L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage, *10<sup>ème</sup> entretiens de La Villette : « Apprendre autrement aujourd'hui ? »*.
- PEREDA, C. (2003). Escuela y comunidad. Observacions desde la teoria de sistemas sociales complejos, *REICE*, Vol. 1, n° 1, p. 1 – 24.
- PEYRONIE, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, PUF : Paris.
- PEYRONIE, H. (2000). *Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation*. Editions L'Harmattan : Paris.
- PEYRONIE, H. (2001). La division sociale et l'ambition de la démocratisation de l'école : quelques apports de la sociologie de l'éducation in PEYRONIE, H. et VERGNIOUX, A. (Dirs.). *Le sens de l'école et la démocratie*, p. 3 – 17, Editions Peter Lang : Bern.
- PHILIPS, M. (1997). What makes schools effective ? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school, *American Educational Research Journal*, Vol. 34, n° 4, p. 633 – 662.
- PHILIPS, M.P. (2002). *Teacher quality in Canada*, Report, Society for the Advancement of Excellence in Education.
- PIAGET, J. (1970). *Epistémologie génétique*. PUF : Paris.
- PIETTE, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Editions Métailié : Paris.
- PIOT, T. (2005). L'extension de l'espace professionnel enseignant. in MARCEL, J-F. et PIOT, T. (Dirs.) *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution des espaces professionnels des enseignants*, p. 17 – 26, INRP Editions : Paris.
- PIQUEE , C. et SUCHAUT, B. (2002). Eléments d'analyse de l'efficacité du dispositif ARTE (Aide à la Réussite de Tous les Enfants), *Rapport à l'Inspection Académique de la Haute-Marne*.
- POURTOIS, J-P. et DESMET, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Editions Pierre Mardaga : Liège.

- PRADO-OLMOS, P-L. (1994). Exploring structure and interaction in small groups : an ethnographic study of cooperative group life in a bilingual elementary classroom, *Bilingual Research Journal*, Vol. 18, n° 3 – 4, p. 135 – 233.
- PURKEY, S. C. & SMITH, M. S. (1983). Effective schools : a review. *The Elementary School Journal*, Vol. 83, n° 4, p. 427 – 452.
- RAUDENBUSH, S. W. & WILLMS, J. D. (1995). The estimation of school effects, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, Vol. 20, n° 4, p. 307 – 335.
- RAUDENBUSH, S.W. & WILMS, J.D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of educational and behavioral statistics*, 20, 307 – 335.
- RAYOU, P. et VAN ZANTEN, P. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Editions Bayard : Paris.
- REGNIER, C. et al. (2004). Des maîtres surnuméraires dans des écoles maternelles et élémentaires, *Note d'évaluation de la DEP*, 04 / 04.
- REMIGNY, M-J. (1994). Le conflit sociocognitif. in HOUSSAYE, J. (Dir.). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 247 – 258. ESF : Paris.
- REYNAUD, J-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle*. Editions Octares : Toulouse.
- REYNOLDS, D. & TEDDIE, C.(2000). An introduction to school effectiveness research in TEDDIE, C & REYNOLDS, D. (Dirs.) *The international handbook of school effectiveness resarche*, p. 3 – 25, Falmer Press : London and New-York.
- REYNOLDS, D. & TEDDIE, C.(2000). Liking school effectiveness and scholl improvement in TEDDIE, C & REYNOLDS, D. (Dirs.) *The international handbook of school effectiveness resarche*, p. 206 - 231, Falmer Press : London and New-York.
- REYNOLDS, D. & TEDDIE, C.(2000). The process of school effectiveness in TEDDIE, C & REYNOLDS, D. (Dirs.) *The international handbook of school effectiveness resarche*, p. 134 - 159, Falmer Press : London and New-York.
- REYNOLDS, D. (1998). Schooling for literacy : a review of researc on teacher effectiveness ans school effectiveness and its implications for contemporary educational policies. *Educational Revue*, Vol. 50, Issue 2, p. 147 – 163.
- REYNOLDS, D. (2000). School effectiveness : the international dimension in TEDDIE, C & REYNOLDS, D. (Dirs.) *The international handbook of school effectiveness resarche*, p. 232 - 256, Falmer Press : London and New-York.
- RIDDELL, A. R. (1997). Assessing Designs for school effectiveness research ans school improvement in developing countries, *Comparative Education Review*, Vol. 41, n° 2, p. 178 – 204.
- ROBERT, A-D. (2000). Les syndicats enseignants. In VAN ZANTEN (Dir). *L'école, l'état des savoirs*. p. 236 – 244. Editions La Découverte : Paris.
- ROBERT, A-D. et TERRAL, H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. PUF : Paris.
- ROCHEX, J-Y. (1997). L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle, *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, p. 105 – 147.
- ROCHEX, J-Y. (2000). *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'enfant et ses milieux*, Note de synthèse pour l'HDR, Paris 8.

- ROCHEX, J-Y. (2005, à paraître). Pratiques de savoirs et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? Pour une conception forte de la question culturelle et de la question sociale de l'École in JACQUET-FRANCILLON, F. et KAMBOUCHER, D. (Eds.) *La crise de la culture scolaire*, PUF : Paris.
- SAINSOLIEU, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Editions Dalloz : Paris.
- SALEMBIER, P. (1996). Cognition(s) : située, distribuée, socialement partagée, etc. Bulletin du LCPE, ENS, Paris, p. 1 – 13.
- SAMMONS, P. et al. (1995). *Key characteristics of effective schools : a review of school effectiveness research*, Office for Standards in Education, London.
- SAMURCAY, R. et RABARDEL, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions in SAMURCAY, R et PASTRE, P. (Dirs). *Recherches en didactique professionnelle*, p. 163 – 178, Editions Octares : Toulouse.
- SAUJAT, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale », *Polifonia*, n° 8, p. 67 – 94.
- SCHAGEN, I. & HUTCHISON, D. (2003). Adding value in educational research – the marriage of data and analytical power, *British Educational Research Journal*, Vol. 29, n° 5, p. 749 - 765.
- SCHEERENS, J. (1990). Scholl effectiveness research and the development of process indicators of school functioning, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 1, n° 1, p. 61 - 80.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*, Casell : London.
- SCHEERENS, J. (1997). Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8, n° 3, p. 269 – 310.
- SCHEIN, E-H. (1986). *Organizational culture and leadership : a dynamic view*. Jossey Bass : San Fransisco.
- SCHELLER, L. (2004). Clinique de l'activité et conflits dans le travail, *Bulletin de Psychologie*, tome 57 (1), n° 469, p. 99 – 103.
- SCHMIDT, K. (1994). Cooperative works and its articulation : requirements for computer support, *Le travail humain*, Vol. 57, n° 4, p. 345 – 366.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Editions Logiques : Montréal.
- SCHRATZ et al. (1999). *Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école*, Rapport final pour la Commission Européenne, Bruxelles.
- SHARROCK, W. et WATSON, R. (1990). L'unité du faire et du dire. L'action et l'organisation sociales comme phénomènes observables et descriptibles in PHARO, P. et QUERE, L. (Dirs.) *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*, p. 227 – 254, Raisons Pratiques 1, Editions de l'EHESS : Paris.
- SONNTAG, M. (1998). Approche socio-cognitive de l'assurance qualité. Rédaction des procédures qualité et apprentissage organisationnel. In MEYER, F. (Dir.) *Certifier la qualité ?* p. 237 – 254. PUS : Strasbourg.
- SOUBRE, L. (1982). *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires*. Rapport remis au Ministère de l'Education nationale.
- STABLES, A. (2003). School as imagined community in discursive space : a perspective on the school effectiveness research, *British Educationnal Research Journal*, Vol. 29, n° 6, p. 895 - 902.
- STANDAERT, R. (2002). Qualité de l'école, un contrôle interne et externe pour éviter toute simplification, *Education & Formations*, n° 63, p. 95 – 108.

- STANDARD & POOR'S (2005). *School Evaluation Service. Analytical Framework & Methodology*, [www.schoolmatters.org](http://www.schoolmatters.org).
- STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. (Textes réunis et présentés par I. Baszanger). Editions L'Harmattan : Paris.
- STRAUSS, A. et CORBIN, J. (2003). L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. In CEFAÏ, D. (Ed.). *L'enquête de terrain*. p. 363 – 379. Editions La Découverte : Paris.
- TALBERT, J. E. & MCLAUGHLIN, M. W. (1993). Understanding context effects on secondary school teaching. *Teachers College Record*, Vol. 95, Issue 1, p. 45 – 69.
- TALBOT, L. (2004). Les pratiques professionnelles des directeurs d'école. In MARCEL, J-F. (Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, p. 87 – 98, Editions L'Harmattan : Paris.
- TALBOT, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement, *Revue Eduquer*, n° 8, p. 101-112.
- TALBOT, L. (2005). Les méthodes d'éducabilité cognitive à l'école primaire. Une aide à la prise en charge des difficultés d'apprentissage ? in TALBOT, L. (Dir.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, p. 75 – 87. Editions Eres : Toulouse.
- TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (1996). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? in PAQUAY, L. et al. (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* p. 209 – 237, Editions De Boeck : Bruxelles.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Editions De Boeck : Bruxelles.
- TARDIF, M. et LEVASSEUR, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. in MARCEL, J-F. (Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, p. 251 – 265. Editions L'Harmattan : Paris.
- TEDDIE, C. REYNOLDS, D & AMONS, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research in TEDDIE, C & REYNOLDS, D. (Dirs.) *The international handbook of school effectiveness research*, p. 55 - 133, Falmer Press : London and New-York.
- TEDDIE, C., STRINGFIELD, S & REYNOLDS, D. (2000). Context issues within school effectiveness research in TEDDIE, C & REYNOLDS, D. (Dirs.) *The international handbook of school effectiveness research*, p. 160 - 186, Falmer Press : London and New-York.
- THEREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Editions Peter Lang : Berne.
- THOMAS, S. & SAMMONS, P. (1997). Differential secondary school effectiveness : comparing the performance of different pupil group. *British Educational Research Journal*, Vol. 2, Issue 4, p. 451 – 470.
- THRUPP (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Open University Press : Buckingham, Philadelphia.
- THRUPP, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Open University Press : Buckingham, Philadelphia.
- THRUPP, M. (2001). Recent school effectiveness counter-critiques : problems and possibilities, *British Educational Research Journal*, Vol. 27, n° 4, p. 443 – 457.
- THRUPP, M., LAUDER, H. & ROBINSON, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational research*, 37, p. 483 – 504.

- TROGNON, A. et al. (204). Groupes, collectifs et communications au travail. in BRANGIER, E., LANCRY, A. & LOUCHE, C. (Dir.). *Les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. p. 415 – 449. PUN : Nancy.
- TUPIN, F. (2003) (Coord.). De l'efficacité des pratiques enseignantes, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 10.
- UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXXI, n° 1, 2005, p. 133 – 155.
- VAN DAMME et al. (2000). Effects of schools and classes upon mathematics and language achievement : the importance of group composition, *ECER*, Edimbourg, septembre 2003.
- VAN DER MAREN, J-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique in DONNAY, J. et BRU, M. (Dir.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, p. 89 – 104, Editions De Boeck : Bruxelles.
- VAN ZANTEN, A. (2000). Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé, *L'année sociologique*, Vol. 50, n° 2, p. 409 – 436.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF : Paris.
- VAN ZANTEN, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, n° 1.
- VAN ZANTEN et al. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Editions La Dispute : Paris.
- VAN ZANTEN, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. PUF : Paris.
- VAN ZANTEN, A. et GROSPIRON, M-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel, *VEI Enjeux*, n° 124, p. 224 – 268.
- VAZQUEZ-BRONFMAN, A. et MARTINEZ, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. PUF : Paris.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation in BARBIER, J-M. (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275 – 292. PUF : Paris.
- VIAUD, M-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. PUF : Paris.
- VYGOTSKY, L-S. (1993 / 1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B. et BRONCKART, J-P. (Dir.). *Vygotsky aujourd'hui*, p. 95 – 117. Delachaux et Niestlé : Neuchâtel.
- WEIL-BARAIS, A. (Dir.). (1993). *L'homme cognitif*. PUF : Paris.
- WEILL-FASSINA, A., RABARDEL, P. et DUBOIS, D. (1993). *Représentations pour l'action*. Editions Octares : Toulouse.
- WEINER, G. (2002). Auditing failure : moral competence and school effectiveness, *British Educational Research Journal*, Vol. 28, n° 6, p. 789 - 804.
- WENDEL, T. (2000). *Creating equity and quality. A literature review of school effectiveness and improvement*, SAEI Research Series n° 6.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press : Cambridge.
- WILLMOTT, R. (1999). School effectiveness research : an ideological commitment ? *Journal of Philosophy of education*, Vol. 33, n° 2, p. 253 – 268.

- WITTORSKI, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Editions L'Harmattan : Paris.
- WOLCOTT, H. F. (1994). *Transforming qualitative data : description, analysis, interprétation*. Editions Sage : Thousand Oaks.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Editions Armand Colin : Paris.
- WRIGLEY, T. (2004). School effectiveness : the problem of reductionisme, *British Educationnal Research Journal*, Vol. 30, n° 2, p. 227 - 244.
- WYATT, T. (1996). School effectiveness research : dead end, damp squib or smouldering fuse ? *Journal of Educational Resarch*, Vol. 6, n° 1, p. 79 – 112.
- YVON, F. et CLOT, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant, *Pratiques Psychologiques*, 2003 - 1, p. 19 - 35
- ZARIFIAN, P. (2000). Organisation apprenante et formes de l'expérience, *Actes du colloque « Constructivisme : usages et perspectives en éducation »*, Genève, septembre 2000.

## TABLE DES MATIÈRES

<i>Avant-Propos</i> .....	1
<i>La préparation de l'HDR comme « trajet »</i> .....	1
<i>Introduction</i> .....	2
<i>Travail de recherche sur le travail enseignant</i> .....	2
1 – Un travail marqué par l'ambivalence	3
2 – L'aiguillon du chercheur	8
3 – La forme du document	10
4 – L'architecture du document	12
<b>Première partie</b> .....	<b>17</b>
<b>D'hier ... : « points d'ancrage », les fondations de nos travaux de recherche</b> .....	<b>17</b>
<i>Chapitre 1</i> .....	18
<i>Etudier les pratiques enseignantes</i> .....	18
1 - Les orientations des recherches sur les pratiques enseignantes	18
2 – De « l'utilité » à « l'utilisation » des recherches	20
3 – L'inscription dans une équipe de recherche	24
4 - Points d'ancrage pour un itinéraire de recherche	25
<i>Chapitre 2</i> .....	28
<i>Les pratiques d'enseignement</i> .....	28
1 – La thèse comme point de départ	28
2 – Une socialisation universitaire « accélérée »	29
3 – La « seconde » thèse : une nouvelle confrontation à l'empirie	29
4 – Des remises en cause	33
5 – Vers une réorientation de nos travaux	35
6 – Points d'ancrage pour une réorientation de nos travaux	37
<i>Chapitre 3</i> .....	44
<i>Les pratiques enseignantes</i> .....	44
1 – La diversification des pratiques de l'enseignant du primaire : les pratiques enseignantes	45
2 – L'hypothèse du système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (SPPEP)	46



3 – Explorations empiriques du SPPEP	49
4 – L'étude empirique du SPPEM	50
5 – Une recherche empirique sur la prise en charge de la difficulté dans la classe et dans le cycle	53
6 – Autres mobilisations du SPPEP	55
7 – Des relations entre « pratiques individuelles » et « pratiques collectives » : approches empiriques	56
8 – Points d'ancrage pour la construction de notre objet de recherche	59
<b>Deuxième partie</b>	<b>61</b>
<b>... à aujourd'hui : « points d'amarrage », le cadre de nos travaux de recherche</b>	<b>61</b>
<i>Chapitre 4</i>	<i>62</i>
<i>Pratiques enseignantes et établissement scolaire</i>	<i>62</i>
<u>Introduction : l'émergence de l'objet établissement</u>	<u>62</u>
<u>1 - Présentation chronologique des principaux travaux sur l'établissement</u>	<u>64</u>
<u>2 - Les travaux français sur les effets établissements</u>	<u>69</u>
<u>3 - Le « school mix » : l'effet de composition</u>	<u>72</u>
<u>4 - Le SER : étude de l'effet de processus</u>	<u>75</u>
<u>5 - L'établissement à l'interface de préoccupations de recherche et de préoccupations socioéconomiques</u>	<u>81</u>
<u>Catégories</u>	<u>84</u>
<u>6 - Etudes de la « particularité » des établissements</u>	<u>89</u>
<u>7 – Points d'amarrage : le positionnement de l'objet de recherche au sein de la production scientifique</u>	<u>94</u>
<i>Chapitre 5</i>	<i>103</i>
<i>De la dimension sociale du travail enseignant</i>	<i>103</i>
<u>1 – Evolutions socio-historiques du contexte du travail enseignant</u>	<u>105</u>
<u>2 – Le travail de l'enseignant du primaire</u>	<u>115</u>
<u>3 – Le travail de l'enseignant du secondaire</u>	<u>119</u>
<u>4 - Explorations théoriques de la dimension collective du travail enseignant</u>	<u>122</u>
<u>5 - Collectifs enseignants et socialisation professionnelle</u>	<u>123</u>
<u>6 – Points d'amarrage : les évolutions du travail enseignant comme un des fondements du choix d'une approche socio-cognitive du développement professionnel</u>	<u>129</u>

<i>Chapitre 6.....</i>	<i>130</i>
<i>Approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant.....</i>	<i>130</i>
1 - Travail enseignant et apprentissages professionnels.....	131
2 - Le développement professionnel de l'enseignant : recension et cadrage.....	136
3 - Des savoirs professionnels.....	141
4 - De la construction sociale des savoirs professionnels : l'apprentissage « interindividuel ».....	144
5 - De la construction des apprentissages professionnels collectifs.....	150
6 - Pratiques enseignantes et processus de mise en jeu des savoirs professionnels.....	157
7 – Points d'amarrage : la définition de l'objet de recherche.....	160
<i>Chapitre 7.....</i>	<i>169</i>
<i>Le Développement Professionnel : études empiriques.....</i>	<i>169</i>
1 – Un dispositif de « focus group ».....	169
2 - Une approche ethnographique.....	173
3 - Le cas particulier d'une recherche sur le développement professionnel des animateurs .....	174
4 – Points d'amarrage : avancées et limites des résultats des premier travaux sur le développement professionnel.....	181
<b>Troisième partie.....</b>	<b>185</b>
<b>... pour demain : « points d'appui », les perspectives de nos travaux de recherche.....</b>	<b>185</b>
<i>Chapitre 8.....</i>	<i>186</i>
<i>Vers une démarche de type ethnographique.....</i>	<i>186</i>
1 - Approches qualitative et quantitative.....	186
2 - La recherche qualitative.....	187
3 - La démarche ethnographique.....	191
4 - L'analyse qualitative.....	193
5 – De la scientificité d'une démarche qualitative.....	196
6 – Points d'appui méthodologiques.....	200
<i>Chapitre 9.....</i>	<i>212</i>
<i>Pour une dynamique de recherche.....</i>	<i>212</i>
1 – Les points d'appuis.....	212
2 – Les potentialités de notre objet de recherche.....	222

<u>3 – Un positionnement par rapport à la communauté des Sciences de l'Education</u>	<u>228</u>
<u>4 – L'Habilitation à Diriger les Recherches</u>	<u>235</u>
<b><u>Bibliographie</u></b>	<b><u>239</u></b>
<u>1 - Références bibliographiques de l'auteur</u>	<u>240</u>
<u>2 – Bibliographie générale</u>	<u>242</u>
<i>Table des matières</i> .....	<i>264</i>