

# Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle

Marguerite Altet

---

*Nos recherches sur les pratiques enseignantes définies comme des actions, des interactions et des transactions en situation, s'articulent autour de deux problématiques distinctes : d'une part un essai de caractérisation des variables organisatrices stables des pratiques enseignantes pour en dégager l'organisation interne et d'autre part une analyse pluridisciplinaire d'une activité enseignante singulière pour rendre compte de l'articulation des multiples dimensions en jeu dans la situation et de la co-construction d'un équilibre par les acteurs.*

---

**Mots-clés** : pratiques enseignantes, analyse plurielle, organisateurs, multidimensionnalité, co-construction, équilibre.

D'abord développée aux États-Unis, la recherche sur la pratique enseignante a donné lieu à de nombreux travaux. Ils se sont longtemps inscrits dans le paradigme « processus-produit » en essayant de repérer les catégories de variables qui influençaient l'apprentissage mais en réduisant l'étude du processus d'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. Ces travaux visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement (Walberg, 1991). Dans un deuxième temps, se sont développés les modèles cognitivistes sur « la pensée des enseignants » (Shavelson, 1981, Tochon, 1993) qui ont étudié la nature cognitive de l'enseignement : les préparations, les planifications et les prises de décision de l'enseignant influant sur les pratiques. Cette

orientation renvoyait à une vision de la cognition comme instance exclusive de contrôle de la pratique enseignante. Dans un troisième temps, les modèles « écologiques » ont réhabilité l'importance de la « situation » (Bronfenbrenner, 1986) au sein de laquelle se déroule l'enseignement. Enfin, cette dernière décennie, les modèles interactionnistes et intégrateurs se sont développés. Ils articulent plusieurs types de variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation. C'est dans ce courant théorique que s'inscrivent nos travaux : nous définissons l'enseignement comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet, 1991). Nos travaux visent à décrire « l'articulation des processus d'enseignement et

d'apprentissage couplés en situation ». Pour ce faire, ils se sont centrés sur l'étude des « processus d'interactions enseignant-élèves » que nous avons situés au sein du modèle dit des « processus interactifs contextualisés » (Altet, 1991). Ce modèle prend d'abord en compte les variables d'action opératoires observables concernant à la fois l'enseignant, les élèves et leurs interrelations. Il adjoint ensuite les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) à l'œuvre dans une situation pédagogique et il y ajoute enfin les interprétations de la situation par les acteurs. Ces premiers travaux ne prenaient en compte ni les contenus dans leur spécificité disciplinaire, ni les logiques d'action des acteurs.

Dans cet article nous définirons notre objet de recherche, la pratique enseignante caractérisée par sa multidimensionnalité, présenterons notre cadre théorique et méthodologique et son évolution pour décrire une démarche d'analyse plurielle, pluridisciplinaire qui nous semble pouvoir mieux rendre compte de la multidimensionnalité, du fonctionnement et du sens de la pratique enseignante singulière dans sa complexité. Nous illustrerons notre démarche par l'exemple de l'analyse d'une séquence en CM2 sur « le fonctionnement des volcans » et en proposerons une modélisation.

## LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : « *c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse* » comme le dit Jacky Beillerot (1998) en précisant « *d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués* ». La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle (par

exemple le « savoir-enseigner ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes.

En fait, la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle.

Les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe. C'est l'articulation entre ces différentes dimensions que nos recherches sur les pratiques enseignantes s'efforcent de mettre à jour. Pour ce faire, elles privilégient l'observation et la description de pratiques effectives.

Ce choix d'une approche de la pratique enseignante respectant sa multidimensionnalité amène à reconsidérer une distinction entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et d'un autre côté, les recherches sur la pédagogie qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement ainsi que les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux, longtemps présentés comme antagonistes et conduits séparément, apparaissent comme complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante. Tel est l'objet d'une analyse plurielle qui se propose de croiser les approches disciplinaires et de contribuer à les relier.

## UN CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ANALYSE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Nous définissons le processus enseignement-apprentissage mis en œuvre dans la pratique enseignante comme « un processus interactif situé » (Altet, 1991, 1994, 1999 ; Lave, 1988). Ce processus renvoie à une situation singulière au sein de laquelle interagissent des acteurs singu-

liers – un enseignant, des apprenants –, des champs différents – celui de la communication et celui des savoirs – qui mettent en jeu les deux dimensions composant le travail enseignant – la dimension interactive de la communication et la dimension finalisée de l'apprentissage.

Pour restituer cette articulation fonctionnelle entre enseignement et apprentissage en situation, nous analysons, à l'aide d'outils divers d'observation systématique et à partir de l'objectif visé et de la définition de la situation, les « variables processus » en jeu : les modes d'action des acteurs, les modes de communication, d'interaction, les modes de pilotage (stratégies et ajustements), les modes de gestion interactive du groupe. Ces recherches portent donc **sur les pratiques effectives des acteurs observées en situation** et sur **l'articulation** entre ce que fait l'enseignant et ce que font les élèves. **Pour nous, ce sont les interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant.**

Ainsi, nous avons mis l'accent sur ces **interactions** car, comme Tardif et Lessard (1999), nous observons que « ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique des événements en classe ». Doyle (1986) décrivait les événements en classe comme caractérisés par la multiplicité, la simultanéité, l'imédiateté, l'imprévisibilité, l'historicité. Or, Tardif et Lessard (1999) montrent que « c'est parce qu'il poursuit des interactions significatives avec un groupe d'élèves que l'enseignant est confronté aux autres événements catégorisés par Doyle ». Ces auteurs précisent que les trames d'interactions sont en partie inscrites dans les règles de fonctionnement de la classe, dans les routines quotidiennes, mais qu'elles exigent en même temps une adaptation permanente de l'enseignant aux situations toujours singulières. Ils rejoignent ainsi les conclusions de notre recherche sur les modes d'ajustement en classe (Altet, 1994). Un modèle intégrateur nous avait permis de croiser quatre types de variables d'action et de repérer les ajustements et les décalages dans le fonctionnement de la pratique enseignante afin de mieux comprendre le processus d'adaptation interpersonnelle en classe. Nous avons identifié des modes d'ajustement ou de non-ajustement entre enseignant et élèves en situation, par rapport à la préparation. Nous avons cherché à montrer que

l'interactivité était un organisateur de la pratique enseignante et la recherche menée pour la DEP sur les pratiques des enseignants de CE2 (Altet, Bru, Bressoux, Leconte-Lambert, 1994-96) avait précisément dégagé une stabilité relative à la dimension des interactions.

Dans une deuxième phase de nos travaux, nous avons intégré une autre caractéristique des approches interactives, le fait qu'elles considèrent que le processus enseignement-apprentissage fonctionne **comme un travail interactif d'ajustement, de négociations, de transactions et de compromis permanent** entre les acteurs en situation. L'enseignement met en jeu des rapports entre enseignant et élèves où sont convoqués le langage, l'affectivité, la personnalité et qui comportent, comme dans toutes les relations humaines (Goffman, 1973) des rapports de pouvoir, des résistances, des initiatives avec négociation, contrôle, séduction, persuasion. Des logiques d'action sont en jeu. Le sens de l'action en classe est construit par les acteurs au travers de leurs négociations. Ce **cadre interprétatif qui s'inscrit dans un modèle constructiviste et interactionniste**, permet ainsi d'articuler aux variables didactiques et pédagogiques les variables intersubjectives (psychologiques et sociologiques) en jeu dans le processus interactif.

Il convient d'ajouter également à ce cadre d'analyse **les significations données par l'enseignant à ses actions**, ce qui nécessite, dans nos recherches, de prendre en compte, à côté des observations, les interprétations des acteurs, en menant aussi **des entretiens** avec les enseignants sur leurs actions **pour en saisir le sens**, avant et après l'action observée.

Enfin, ce cadre théorique englobe **la phase de planification** qui correspond, en amont, à la préparation didactique de la séquence. Cette phase se caractérise surtout par la structuration des contenus et s'avère très importante car elle permet de réduire des contraintes lors de la séquence. C'est une phase qui à la fois cadre et guide l'action, mais aussi la contraint par son scénario préétabli (Altet, 1991).

Il nous restait à intégrer dans ce modèle la prise en compte de **la multidimensionnalité constitutive de la pratique enseignante** ; c'est ce que le CREN (1) a fait en mettant en place l'analyse plurielle, une approche pluridisciplinaire permettant de décrire les différentes dimensions de la

pratique dans leur spécificité, d'en comprendre l'articulation et le fonctionnement.

Dans nos travaux antérieurs, nous avons caractérisé la pratique enseignante à partir de processus, de variables d'action définies par le chercheur, repéré des organisateurs stables des pratiques reflétant une organisation interne, comme le type d'interactions, sans prendre en compte la gestion des contenus enseignés dans leur spécificité, ni les logiques d'action mises en oeuvre par les différents acteurs : ces dimensions seront réarticulées par l'analyse plurielle.

Sur le plan méthodologique, trois outils de recueil de données sont utilisés : des observations systématiques, des entretiens avec les acteurs et des préparations de l'enseignant ou productions des élèves.

## **UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE PLURIDISCIPLINAIRE**

Nos travaux actuels, menés en équipe, ont fait le choix d'une approche plurielle, pluridisciplinaire (CREN, 1999, 2000, 2001) du processus enseignement-apprentissage en classe pour travailler de manière plus effective l'articulation entre les multiples dimensions épistémique, didactique, pédagogique, psychologique et sociale de la pratique.

Constatant dans les faits l'impossibilité de « l'analyse multiréférentielle » des pratiques menée par un seul chercheur, comme le préconisait J. Ardoino (1990), nous proposons une analyse plurielle à partir d'approches disciplinaires croisées du « travail interactif situé ». Celle-ci est menée par plusieurs chercheurs de sciences de l'éducation issus de disciplines différentes, sur des séquences d'enseignement-apprentissage vidéoscopées de collège et d'école primaire (1999, 2000, 2001).

Ainsi le CREN a constitué une équipe de chercheurs autour d'un projet d'analyse du processus enseignement-apprentissage : didacticiens, épistémologue, psychopédagogue, psychologue, sociologue, linguiste. L'équipe a choisi d'analyser des séquences de classe de « pratiques ordinaires » enregistrées en vidéo. Le choix des séquences et entretiens, (discipline, thème des séquences, niveau de classe) est effectué par l'ensemble des chercheurs. Chaque chercheur dispose des

mêmes données, (bande vidéo, scripts), et mène son analyse individuelle à partir de son entrée disciplinaire et de ses concepts. Il s'agit alors, dans une seconde phase, de construire le travail commun dans des séances de confrontation et de croisement des analyses.

La confrontation entre chercheurs consiste à questionner les approches utilisées en s'attachant à pointer les rapprochements potentiels mais aussi les apports spécifiques de chaque entrée, de manière à reconstruire ensemble une problématique nouvelle acceptée par tous, prenant en compte les différentes approches et les croisant.

Dans l'analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage caractérisée par l'incertitude, des contraintes, traversée par des tensions, des intérêts divergents et des logiques contradictoires, la démarche plurielle permet de dégager une question-clé des échanges entre chercheurs : qu'est-ce qui fait tenir ensemble la gestion de la situation, du groupe-classe et des apprentissages ? Comment ensemble les acteurs construisent-ils une situation qui tient et fait apprendre ?

L'analyse plurielle repère des critères de cohésion (interne), de cohérence (externe) qui paraissent requis. Elle met en évidence un certain nombre de conditions qui semblent nécessaires pour que l'enseignant atteigne l'objectif fixé. L'équipe s'accorde sur l'explication suivante : le processus « tient » par un subtil équilibre d'accords et de désaccords, à partir des transactions, des négociations, des ajustements entre les acteurs. C'est la construction par les acteurs de ces conditions qui fait que la situation fonctionne malgré les éléments et les logiques contradictoires et peut aboutir à un compromis.

Cette nouvelle lecture transversale qui met en lumière des mécanismes sous-jacents et restitue le sens d'une situation observée, d'une pratique singulière à partir de la prise en compte des dimensions spécifiques et des logiques contradictoires en jeu, permet une intelligibilité plus grande du fonctionnement d'un processus complexe comme le processus enseigner-apprendre.

Sur des objets de recherche complexes tels que les pratiques enseignantes, la convocation, le croisement de plusieurs regards disciplinaires permet de construire, par leur complémentarité, une analyse métadisciplinaire constitutive d'une « culture commune » (B. Charlot), celle des sciences de l'éducation.

## **ANALYSE PLURIELLE DES DYSFONCTIONNEMENTS D'UNE PRATIQUE SINGULIÈRE : UN DÉBAT SCIENTIFIQUE SUR LES VOLCANS EN CM2**

À titre illustratif, nous présenterons une recherche récente (CREN, 2001) (2). Les chercheurs du CREN ont mis en oeuvre une approche plurielle d'une séquence de biologie, comportant un débat scientifique collectif entre élèves autour du thème « du fonctionnement des volcans », séance conduite par une enseignante débutante qui reconnaissait en entretien que « l'objectif de la séquence n'avait pas été atteint ».

Après un travail de groupes autour de la question « Qu'est-ce qu'un volcan. Comment fonctionne-t-il ? », les élèves présentent leurs productions sur des affiches et en débattent collectivement.

La première phase de la démarche collective a été l'analyse de l'objectif et de la préparation de l'enseignante, la clarification, par les chercheurs, de ce qui était attendu de la séance. Il s'agissait de faire problématiser les élèves sur le fonctionnement des volcans ; la fonction du débat scientifique était d'aider les élèves à construire des problèmes. « Les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes, on doit les construire ; cette construction est la problématisation » (C. Orange, 1997). Il s'agissait d'utiliser le débat scientifique pour aider à la problématisation.

Puis, chaque chercheur a analysé les affiches produites par les élèves ainsi que le débat en classe, à partir de la bande vidéo et du script, avec son entrée et son cadre théorique de référence privilégié. À partir du constat de non atteinte de l'objectif par l'enseignante, chacun s'est donc attaché à repérer **ce qui ne fonctionnait pas dans la séquence observée**, à comprendre en quoi le débat scientifique mis en place ne permettait pas l'accès au savoir scientifique problématisé. La confrontation et le croisement des approches disciplinaires pour analyser « une situation critique », problématique pour l'enseignante, va permettre de dégager les dimensions complémentaires de la pratique et de mieux en comprendre le dysfonctionnement. Cette complémentarité des apports des disciplines constitutives des sciences de l'éducation aide à saisir les convergences du pédagogique et du didactique, l'articulation des logiques d'acteurs nécessaires à

la réussite de l'action de l'enseignant en situation interactive et les causes de dysfonctionnement. L'approche plurielle qui combine plusieurs dimensions de la pratique aide à voir ce qui empêche son fonctionnement.

### **Une pluralité d'approches croisées**

Dans la phase d'analyse individuelle, le didacticien étudie le débat scientifique et analyse si la problématisation se fait en centrant son approche sur les savoirs qui s'y discutent et s'y construisent. Le cadre théorique adopté est celui de la problématisation qui lie fortement les savoirs scientifiques à la construction des problèmes. Il manque une définition précise du terme « problématisation » du fait de sa polysémie et de son utilisation dans le champ de la recherche. L'analyse porte sur les savoirs en jeu et les modèles explicatifs donnés par les élèves, les difficultés rencontrées. Sur le plan méthodologique, l'unité d'analyse est l'intervention de l'élève : « les interventions des élèves sont classées selon les registres qu'elles mettent en oeuvre ». Le chercheur distingue le registre empirique, descriptions des phénomènes observables, et le registre des modèles, explications qui rendent raison du phénomène observé (Martinand, 1986, 1992 ; Orange, 2000). Dans ce débat, le didacticien montre que les élèves n'ont pas su identifier les « contraintes en jeu » pour donner des raisons explicatives ; il relève peu de problématisation dans les échanges et tente de dégager les conditions épistémologiques, didactiques et pédagogiques qui limitent l'efficacité didactique de ce débat.

Le philosophe s'intéresse au statut épistémologique du débat scientifique. Il analyse une formulation du discours de l'enseignante qui renvoie sans cesse les élèves à la notion « d'hypothèse » avec un sens polysémique. Pour lui, travailler les représentations initiales des élèves en classe de science exige de leur reconnaître la modalité du problématique. On ne peut en effet les concevoir ni comme des « vérités » ni comme des idées sans valeur. Pour tenter d'assumer cette double contrainte, l'enseignante qualifie souvent les propositions des élèves « d'hypothèses ». L'analyse d'un débat en classe de CM2 sur le fonctionnement des volcans montre que qualifier les représentations des élèves d'hypothèses peut leur ôter tout intérêt discursif. Si l'hypothèse est « ce dont on n'est pas sûr », à quoi bon la travailler ?



La psycho-linguiste mène une analyse linguistique de la séance, de la relation dans les interactions verbales élève(s)-élève(s) ; élève(s)-enseignant dans une approche interactionniste. Son objet est l'analyse des échanges entre les élèves, entre l'enseignant et les élèves. Elle quantifie les prises de parole et analyse l'usage de certains termes par l'enseignante, termes censés inciter au débat. Elle montre que toute situation pédagogique et didactique repose prioritairement sur le langage verbal qui a pour fonction de permettre la communication interpersonnelle dans la classe à propos d'un objet d'apprentissage. Elle relève les connecteurs pragmatiques et argumentatifs, les comparatifs, et note leur faible occurrence. Elle souligne les indices, les décalages d'interprétation (doute de l'élève repris par l'enseignante comme une assertion) qui confortent les difficultés dans les échanges entre enseignant et élèves, ce qui fait problème dans « ce débat ». Elle dégage les différents niveaux de négociation et les incidents de parcours interactionnels et montre que la séquence se déroule selon un malentendu communicationnel – quête de savoir chez l'élève, non implication de l'enseignant dans cette quête – qui ne permet pas d'atteindre l'objectif de débat scientifique et de problématisation.

J'essaie pour ma part de caractériser l'action interactive de l'enseignant et les logiques mobilisées dans le travail enseignant et celui des élèves. À partir de la question initiale de l'enseignante « quelles étaient les questions que vous vous étiez posées à propos des volcans ? », je relève un dialogue pédagogique constitué « d'épisodes médiateurs » (Altet, 1994) dans un processus de communication de type « écoute-échange » où l'enseignant, sollicite, répond, clarifie, régule, cherche à faire avancer le débat, à mettre « d'accord » les élèves sur les principes de fonctionnement des volcans. Les épisodes se déroulent de façon cyclique, régulière : l'enseignante interprète les réponses des élèves en fonction de sa perspective, de sa subjectivité, de ses attentes et crée un décalage entre le dire de l'élève et le sien – on observe plusieurs non-ajustements. On peut montrer qu'une grande part de la communication pédagogique relève d'un travail **d'interprétation** de l'enseignante : interprétation des réponses, des réactions des élèves en fonction des objectifs qu'elle s'est fixés pour le débat et qui ne sont pas compris des élèves ; cela apparaît plusieurs fois. Je montre que le débat ne prend pas à cause d'un problème d'**inter-**

**prétation** et de malentendu sur l'objectif à atteindre : l'enseignante recherche les savoirs **vrais** sur les volcans et leur fonctionnement, plus que la problématisation et interprète les réponses données selon sa perspective, les élèves sont dans la confusion car leurs propositions ne sont pas acceptées dans la progression du débat.

### Les apports de cette recherche

L'analyse pluridisciplinaire du débat sur les volcans permet de dégager la nécessaire convergence entre le pédagogique, le didactique et l'intersubjectif en montrant que la construction collective du débat est le produit conjoint des interventions de l'enseignant et des réactions des élèves pour atteindre un objectif partagé.

En effet, dans ce « débat scientifique », ce que vise l'action de l'enseignante, c'est d'aider les élèves à faire avancer le débat, à se mettre d'accord au terme de la séance sur les questions à poser sur les volcans et à repérer les problèmes. La tâche essentielle est l'animation du débat, la guidance. Or l'analyse des interactions enseignante-élèves montre que sur les 42 minutes du débat la parole de l'enseignante constitue un tiers de l'ensemble des échanges, dans une situation qui voulait être un « débat scientifique » entre élèves. Et le débat ne prend pas à cause d'un problème d'interprétation et de malentendu sur l'objectif à atteindre différemment compris par l'enseignante et par les élèves : l'enseignante recherche ce que savent les élèves sur les volcans et leur fonctionnement, plus que la problématisation, or son objectif était de montrer qu'à l'école la construction des problèmes scientifiques par le débat est plus importante que l'avancée des savoirs.

Cette analyse plurielle de la séquence illustre bien comment, dans la communication, les enseignants imposent aussi du sens, orientent l'action des élèves en fonction de leur but, des significations qu'ils privilégient. Ils imposent des contenus, des normes et des significations à partir de leur projet didactique : c'est le cas dans ce débat, où la jeune enseignante impose aussi des significations (dans ses échanges le terme hypothèse est différent de celui de question). Pour elle, le débat est une situation porteuse d'interdétermination, d'incertitude et, dans la séquence observée, l'enseignante ne dévolue pas le contrat aux élèves ; elle préfère rabattre sur la question de

départ et la vérification des savoirs acquis à propos des volcans plutôt que de s'engager dans une problématisation qu'elle n'est pas certaine de maîtriser.

Or, dans la communication pédagogique, à côté des actes observés, l'action est fortement liée au langage. Le débat est un exemple de communication interactionnelle entre les acteurs qui tentent d'agir en interprétant l'activité significative des autres.

Dans le débat analysé, on voit que les savoirs issus des interactions sont en permanence négociés et que leur construction se fait dans les échanges, avec la médiation de l'enseignante sans que la norme soit jamais posée. Les interactions observées révèlent une succession d'acceptations, de « ratifications » (C. Garcia-Debanc, 1998) et de désaccords qui font l'objet de négociations ou créent des incompréhensions. Le sens produit par l'interaction est une co-construction progressive qui implique une « intercompréhension », mais dans les enchaînements observés des interactions du débat, l'enseignant occasionne plusieurs cassures, crée des décalages dans la négociation du sens parce que son but réel n'est pas en convergence avec ce qui est attendu du débat scientifique entre élèves : le débat ne prend pas à cause de ce problème de communication pédagogique décrit par moi-même, des difficultés de négociation repérées par la linguiste autant que du problème didactique dégagé par le didacticien, la non-fixation des contraintes des modèles. **Le pédagogique, le didactique et l'intersubjectif convergent et font que dans cet exemple le débat tourne en rond. C'est ce que met bien en évidence une analyse plurielle** : la mise en place d'un travail de groupe, d'une méthode active, d'un débat nécessite un rapport au savoir clarifié ; on ne peut pas se contenter de mettre en place des situations actives pour que les élèves apprennent le savoir visé.

Dans cette séquence, la lecture plurielle croisée autour de l'articulation des logiques en jeu permet de mieux comprendre le dysfonctionnement du débat. La complémentarité des lectures pluridisciplinaires permet d'éviter la stérile opposition pédagogie/didactique et de dégager la nécessaire convergence des deux fonctions en classe pour permettre d'atteindre l'objectif fixé, la nécessité d'un équilibre entre elles. Ces approches plurielles de pratiques singulières ont l'ambition de

rendre compte d'une pratique en situation dans ses diverses dimensions et de donner le sens de son fonctionnement – qu'elle réussisse ou qu'elle échoue par rapport à l'objectif attendu. Dans une recherche antérieure (CREN, 1999) sur une séquence de mathématiques conduite par un enseignant expérimenté, nous avons montré comment la maîtrise par l'enseignant du contrat didactique, sa médiation pédagogique, sa capacité à enrôler le groupe-classe dans la tâche créent un climat d'échanges constructifs qui font apprendre et tenir la situation.

## ESQUISSE DE BILAN HEURISTIQUE DE L'ANALYSE PLURIELLE

Dans l'analyse plurielle appliquée à diverses séquences étudiées, des constantes ressortent. Le croisement et la conjugaison des approches disciplinaires spécifiques de différents chercheurs montraient l'usage de concepts différents qui recouvraient les mêmes processus mais ne s'inscrivaient pas dans les mêmes registres de lecture.. En revanche, aucune des approches ne ciblait uniquement l'enseignant ou les élèves, mais toutes les analyses tentaient de **comprendre l'articulation fonctionnelle du processus enseignement-apprentissage en situation d'incertitude pour montrer comment ce processus interactif situé à la fois fonctionne, « tient » et fait apprendre, aboutissant à l'équilibre recherché par l'enseignant grâce au type de médiation et de compromis qu'il met en œuvre avec les élèves.**

Ainsi, l'analyse plurielle de plusieurs séquences, qui atteignent ou pas l'objectif fixé, permet d'aboutir une première modélisation de la pratique enseignante.

Celle-ci est caractérisée par l'incertitude et se déroule dans un système de contraintes et de choix, dans un jeu de tensions, qui met en œuvre des aspects contradictoires, paradoxaux, des dilemmes à gérer.

L'analyse plurielle montre que c'est la construction de la situation par les acteurs et un ensemble de conditions qui font que « cela tient » malgré les éléments et les logiques contradictoires en présence, logique pédagogique de la communication, logique épistémique des savoirs en jeu, logique didactique du contrat, logique

sociale de la paix groupale, logique psychologique de l'acceptabilité de l'individu ; c'est la construction par les acteurs d'un subtil équilibre d'accords et de désaccords entre les diverses logiques d'action, résultat de négociations et de compromis, qui permet d'atteindre l'objectif fixé.

Cette analyse plurielle à partir d'une **situation critique** a permis aux chercheurs d'appréhender autrement la pratique et d'envisager un nouveau cadre interprétatif : il s'agit **d'analyser le problème dont la pratique est la solution, et de voir quel est le compromis recherché par l'enseignant pour faire tenir des logiques d'action contradictoires. Il nous reste à intégrer un travail de co-analyse avec l'enseignant comme moyen d'accès à l'analyse de l'activité enseignante par l'acteur** (Y. Clot, D. Roger, J.-L. Roger, F. Yvon, 2001).

## CONCLUSION

Nous avons, dans ces travaux d'analyse plurielle, déplacé notre problématique, antérieurement centrée sur la recherche d'organiseurs de la pratique, et développé une théorisation compréhensive de la pratique enseignante en situation.

En passant à l'analyse qualitative d'une pratique singulière en situation, abordée dans ces différentes dimensions par une approche pluridisciplinaire, les chercheurs tentent de comprendre l'efficacité du fonctionnement de la situation et ne la limitent plus aux seules actions de l'enseignant. L'analyse de la pratique enseignante nécessite de prendre en compte à la fois la gestion pédagogique, l'interactivité et la gestion didactique des contenus en situation et de comprendre les significations données par les acteurs à la situation. Les variables étudiées ne sont plus seulement définies *a priori*, elles sont celles qui sont prises en compte par les acteurs dans la situation et qui expliquent la construction d'un équilibre entre les différentes logiques d'action en jeu. Il s'agit d'aller comme le propose É. Chatel (2001) « vers une posture compréhensive qui prenne en considération l'épaisseur du moment de l'action ».

En effet, il nous semble que face à la complexité des pratiques enseignantes, il existe plusieurs manières d'en rendre compte, qu'aucune ne peut suffire à elle seule et qu'une confrontation entre différentes approches, quantitatives et qualitatives, est scientifiquement souhaitable.

Marguerite Altet

CREN – Université de Nantes

## NOTES

(1) CREN : Centre de Recherche en Éducation de Nantes.

(2) CREN, 2001, analyse plurielle menée par M. Altet, M. Fabre, C. Orange, I. Vinatier.

## BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1993). – Styles d'enseignement, styles pédagogiques. *In* J. Houssaye, **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : ESF.

ALTET M. (1991). – Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 107.

ALTET M. (1994). – **La Formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.

ALTET M. (1997, 1999). – **Les pédagogies de l'apprentissage**. Paris : PUF.

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1994, 1996). – Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. **Les dossiers de la DEP**, n° 44 et n° 70.

ALTET M. (1996). – L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants. *In* C. Blanchard, D. Fablet, **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.

ARDOINO J. (1990). – L'analyse multiréférentielle des situations sociales. **Psychologie clinique**, n° 3.



- BEILLEROT J. (1998). – **Formes et formations du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan.
- BRESSOUX P., BRU M., ALTET M., LECONTE-LAMBERT C. (1999). – Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. **Revue française de pédagogie**, n° 126, janvier-février-mars.
- BRESSOUX P. (1990). – Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP. **Revue française de pédagogie**, n° 93.
- BRONFENBRENNER U. (1986). – Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. *In* M. Crahay, D. Lafontaine, **L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. de Landsheere**. Bruxelles ; Paris : Labor ; Nathan.
- CHATEL É. (2001). – **Comment évaluer l'éducation ? pour une théorie sociale de l'action éducative**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- CREN (1999). – Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. **Les cahiers du CREN** (CRDP de Nantes).
- CREN (M. Altet, M. Fabre, C. Orange, I. Vinatier) (2001) **Symposium sur les pratiques enseignantes**. Congrès AECSE, Actes, Lille.
- FABRE M. (1999). – **Situations problèmes et savoirs scolaires**. Paris : PUF.
- FABRE M. (2001). – **Vous avez dit « hypothèse ! »**. Congrès AECSE, Actes, Lille.
- GOFMANN E. (1973). – **La mise en scène de la vie quotidienne**. Paris : Seuil.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice**. Cambridge University Press.
- ORANGE C. (1997). – **Problèmes et modélisation en biologie**. Paris : PUF.
- ORANGE C. (2001). – **Débat, problématisation et apprentissages scientifiques : le cas d'un débat sur les volcans en CM1-CM2**. Congrès AECSE, Actes, Lille.
- PAQUAY L., ALTET M., PERRENOUD P. (1996, 1998). – **Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences**. Bruxelles : De Boeck.
- ROGER D., ROGER J.-L., YVON F. (2001). – Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. **Education permanente**, n° 146.
- SHAVELSON R.J., STERN P. (1981). – Research on pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. **Review of educational research**.
- TARDIF M. LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien**. Bruxelles : De Boeck université.
- TOCHON F.V. (1993). – **L'enseignant expert**. Paris : Nathan.
- VERGNAUD G. (1999). – À quoi sert la didactique ? « Éduquer et former », **Sciences humaines**, n° 24.
- VINATIER I. (2001). – Un débat sur les volcans ou l'expression de différents niveaux de négociation. *In* **Actes Congrès AECSE**, Lille.
- WALBERG H.J., WANG M.C. et HAERTEL G.D. (1993). – Toward a knowledge base for school learning, **Review of Educational research**.

