

L'ÉCOLE À PERPÉTUITÉ ?

JEAN-FRANÇOIS MARCEL

Autant le dire tout net : présenter un « itinéraire » de recherche constitue, à mes yeux, une « tâche impossible ». En effet, cet itinéraire est fait de bribes de parcours s'enchaînant parfois par le fait du hasard, d'autres fois par le fait de stratégies plus ou moins explicitées, le plus souvent par la nécessité, c'est-à-dire avec le sentiment qu'il n'y a pas d'autre choix possible. Il ne se comprend que par toutes les pistes envisagées et que je n'ai pas pu ou pas su emprunter, celles que j'ai découvertes trop tardivement, celles que j'aie refusées. Si l'itinéraire se compose de la trace qu'il a laissée, il est aussi lesté de ces traces potentielles qu'il n'a pas « imprimées » mais qui recèlent pourtant l'essentiel de son sens.

Le regard que je pose sur mon parcours ne me permet d'apercevoir, avec plus ou moins de netteté d'ailleurs, que les traces tangibles. Quoi qu'on en dise, toutes les autres disparaîtront, expulsées par la rationalité conquérante qui se doit de présider dans les écrits d'un chercheur. Je ne vous livrerai donc pas mon itinéraire, trop englué dans des méandres de circonvolutions, d'errance et d'approximation mais mon trajet, clair, net et précis, un trajet reconstruit pour les besoins de l'exercice.

1. L'ÉLÈVE, L'INSTIT ET L'ÉTUDIANT

Je garde de ma première école un souvenir fortement nostalgique et cette classe unique de mon petit village

était, pour moi, un endroit tellement agréable que je la soupçonne d'avoir influencé mon orientation professionnelle. Et si ma « carrière » n'avait en fait visé qu'à retrouver cette « école première » ? C'est cette hypothèse qui sous-tend l'ensemble de ce texte même si mes rapports à « l'école » seront ensuite fort diversifiés. Ils prendront tout d'abord la forme de la carrière d'instituteur en intégrant l'École Normale juste après le baccalauréat.

En suivant, j'ai effectué mon service dans le cadre de la diffusion comme directeur culturel de l'Alliance Française de Mercedes (en Uruguay). Je retiendrai de cette période riche et intense les perspectives, principalement en termes d'évolution de carrière, qu'elle pouvait ouvrir. Je suis parti en Uruguay en pensant, comme une évidence, que je serai instituteur toute ma vie ; en rentrant, cette évidence était largement ébranlée.

Je ne retrouvais plus mon compte dans ce métier et j'entrepris de chercher à en sortir¹. Les possibilités étaient relativement limitées : je passais d'abord le diplôme de maître-formateur, mais aucun poste en école d'application n'était disponible. J'envisageais alors de devenir IEN mais, cette année-là, le niveau licence fut requis. C'est ainsi que je me retrouvais, presque par hasard, inscrit pour préparer le diplôme universitaire de premier cycle que proposait le Département des Sciences de l'Éducation à l'Université de Toulouse II le Mirail. J'obtins ce diplôme puis la licence dès la première session et, sur la lancée, je choisis de m'inscrire en maîtrise. Je

1. Je passais même le concours préparatoire à l'ENA ; je fus admissible et garderai de l'oral d'admission un sentiment profond d'injustice : je me sentais participant d'un jeu dont je ne connaissais pas les règles !

pris mon premier rendez-vous de travail, avec Marc BRU, pour le mémoire de maîtrise, dès le lendemain² des résultats de licence.

2. L'ÉMERGENCE DU CHERCHEUR SUR « L'ÉCOLE »

LA MAÎTRISE COMME EXERCICE

Le mémoire de maîtrise fut un exercice assez difficile et je comprenais assez mal que les collègues ne se montrent pas plus empressés pour renseigner le questionnaire qui constituait la première étape de ce travail. De plus, les résultats me paraissaient d'une insignifiance rare et, malgré ma mention « Bien », je trouvais l'expérience frustrante. En revanche, j'avais opté presque « naturellement » pour une thématique qui structure l'ensemble de cet itinéraire : les pratiques enseignantes (même si, à ce moment-là, il était davantage question de « conduites » de par les proximités diverses entretenues avec la psychologie). Cette décision est bien évidemment multifinalisée mais une partie de ce choix est en lien direct avec mon cursus professionnel, ce qui est somme toute logique puisque le cursus universitaire avait initialement été engagé pour progresser dans la carrière. De plus, je voulais « tirer profit » de ce que je considérais comme un acquis : ma connaissance du « monde » des enseignants.

QUAND UN ENSEIGNANT « ÉTUDIE » LES ENSEIGNANTS

Dans les premiers temps, mon expérience a constitué un lourd handicap car je croyais connaître ce que j'allais « trouver », en fait la recherche avait une visée confirmatoire pour des opinions qui relevaient autant de mes convictions que de mon expérience. Évidemment, l'empirie s'avérait particulièrement retorse et soit n'allait pas dans le sens attendu, soit débouchait sur des connaissances qui me paraissaient insignifiantes.

Dans un second temps, très progressivement et très douloureusement aussi, j'ai abandonné ces velléités de « super conseiller pédagogique légitimé par la recherche » mais cela s'est traduit par une sorte de radicalisation

(surtout ne rien prescrire !) qui a contribué à écarter scrupuleusement toute cette connaissance intuitive.

Ce n'est que dans un troisième temps, bien après la thèse, que j'ai, du moins me semble-t-il, réussi à réconcilier les deux : préserver une posture scientifique conforme à celle défendue par mon équipe de recherche et, en même temps, mobiliser mon expérience, principalement pour les dispositifs de recueil de données ou pour les phases d'interprétation.

LE DEA COMME CAP DU CHERCHEUR

Je n'étais plus vraiment très sûr de vouloir devenir IEN quand j'entrai en DEA mais je ménageais cette opportunité en élaborant un instrument de description de l'enseignant à partir du point de vue des IEN (entretiens et rapports d'inspection). Cette année de DEA fut beaucoup plus importante pour mes « compétences » de chercheur et la participation aux séminaires de l'équipe de recherche en train de se constituer que dirigeait Marc BRU tout à fait décisive. Progressivement, je stabilisais une posture pour appréhender les pratiques enseignantes, posture à partir de laquelle s'est en fait érigée l'identité de notre équipe : les décrire d'abord, contribuer à les expliquer ou à les comprendre ensuite mais se refuser à les prescrire « au nom de la science ».

LA PRÉPARATION DE LA THÈSE

Je qualifierai la préparation de ma thèse à l'aide de trois dynamiques pratiquement chronologiques et qui renvoient (sans cloisonnement bien sûr) aux trois années de travail.

La première fut l'ambition. Elle se traduit par des objectifs de travail pas vraiment réalistes (en termes épistémologiques notamment) et une quête théorique extrêmement diversifiée au nom d'une volonté de lecture plurielle et par un dispositif de recueil de données lourd et pas vraiment maîtrisé. Il fut pris en charge par un groupe d'étudiantes de maîtrise car, en travaillant à plein temps, je ne pouvais pas aller dans les classes pour assumer les observations et que, d'autre part, j'étais dans une phase de « prise de distance » par rapport aux enseignants : je tenais à « dissocier » radicalement le chercheur et le professionnel.

2. Ce fait est assez significatif d'une sorte d'impatience que l'on peut repérer en filigrane de ma trajectoire universitaire. Je n'en ai pris conscience que très récemment (et grâce aux remarques amicales de collègues proches) et je n'ai pas vraiment d'explication si ce n'est une éventuelle démarche compensatoire visant à rattraper ce « temps perdu » loin de l'Université.

Cette ambition importante ne tarda pas à se heurter au principe de réalité. L'enthousiasme rédactionnel qui présida aux premières parties s'émoussa et commença une phase marquée par la résignation. Il fallut d'abord faire le deuil de « l'œuvre » envisagée en mettant en adéquation une problématique et un traitement des données beaucoup plus modestes. Cette période « grise » de la thèse fut celle des données écartées ou au mieux recodées, des hypothèses maintes fois retravaillées, des analyses laborieuses.

Cette résignation aurait pu aboutir à l'abandon du projet. C'est là que l'obstination prit le dessus et je voulus terminer coûte que coûte. La thèse fut finalement soutenue et la qualification décrochée. Dans la foulée, je demandais un maximum de postes de MCF et, dans des conditions un peu particulières, je fus recruté la même année à l'Université de Toulouse II le Mirail où je rejoignis, en tant que statutaire cette fois, l'équipe de recherche de Marc BRU.

L'ÉTUDE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Ma thèse fut consacrée à l'élaboration, à la définition et à la validation du concept de contextualisation (du moins à son amorce). Cette première phase de l'élaboration du concept fut largement imprégnée des travaux de l'équipe de recherche et principalement de l'approche spécifique développée par Marc BRU que je pourrais qualifier d'écologique. Elles s'inscrivent dans le prolongement du modèle du système enseignement-apprentissage dit des interactions en contexte, en se focalisant sur les interrelations (en action) entre l'enseignant et le contexte. Ici, les pratiques sont abordées à partir de variables d'action (onze en tout), selon des dispositifs d'observation armés établis a priori et dont le dispositif OGP (Observation de la Gestion Pédagogique) constitue une parfaite illustration.

Sans vraiment interroger ce qui apparaissait pour moi comme une évidence, je cherchais à diversifier ou à affiner des grilles d'observation (que je complétais toutefois par un lourd questionnaire). Or, assez vite, je défendis dans ma thèse la nécessité de soumettre les pratiques à une double lecture (le point de vue de l'enseignant et le point de vue de l'observateur). Force est de constater que mes matériaux empiriques ne me permet-

taient pas d'assumer pleinement cet objectif. C'est pourtant l'intérêt de la « double lecture » que je retiendrai comme apport principal de ma thèse.

3. LE CHERCHEUR ET L'ÉCOLE : UNE RELATION À CONSTRUIRE

Le concept de contextualisation

Plus ou moins nettement, je commençais à me démarquer d'une approche des pratiques à partir exclusivement de variables fixées a priori. Je lui reprochais d'abord une tendance au « saucissonnage » qui, en découpant les pratiques en variables, s'avérait incapable de préserver la chronologie d'une séance ou les significations d'une situation. J'entrevois ensuite une dérive inflationniste (que je voyais mal comment éviter) nous condamnant à toujours plus : des échantillons de plus en plus importants (pour nos tris croisés) et des grilles de plus en plus sophistiquées. Mais surtout, je supportais mal une expression rencontrée dans le courant d'un article, celle « d'épistémologie de la suspicion ». Je la supportais mal car elle touchait un point faible, elle renvoyait tout simplement à ce que je refusais de reconnaître : je travaillais « sur » les enseignants mais certainement pas « avec » car je crois que je me méfiais d'eux (méfiance qui sous-tendait une sorte de condescendance non formalisée du genre : « de toute manière, ils ne comprennent rien »). Cette prise de conscience me révolta et me fit m'arc-bouter sur cette double lecture dont l'intérêt avait été uniquement mis à jour à partir d'un travail théorique. Je situerai même précisément ce « déclic » dans l'ouvrage de MOLES et ROHMER³ qui distinguaient deux approches de l'espace avec la « philosophie de la centralité » (l'individu « centre du monde » qui se traduit par « le contexte pour l'enseignant ») et la « philosophie de l'étendue » (l'espace « contemplé par un observateur qui n'y habite pas » et qui se traduit par le « contexte pour l'observateur »). Bien sûr, je retrouvais très aisément cette dualité dans les travaux sur l'action mais c'est à partir d'une réflexion sur « les espaces d'enseignement » qu'elle a émergé.

Cette double lecture que j'allais dorénavant systématiquement revendiquer, me permettait en fait de concilier trois paramètres très différents :

3. MOLES, A. & ROHMER, E. (1978). *Psychologie de l'espace*. Tournai (Belgique) : Éditions Casterman.

- préserver mon ancrage dans l'équipe (avec l'étude du « contexte pour l'observateur ») ;
- réhabiliter « l'enseignant » et ses théorisations et installer la possibilité d'un partenariat avec lui (avec l'étude du « contexte pour l'enseignant ») ;
- amorcer une « distinction » par rapport aux autres membres de l'équipe avec le concept de contextualisation et la « double lecture » des pratiques.

Elle m'a permis en fait d'unifier mon « moi chercheur » en parfaite illustration de la « logique de la subjectivation » chère à François DUBET (1994), une autre rencontre importante de ma thèse.

UN DIRECTEUR DE DÉPARTEMENT PRIVÉ DE TERRAIN

Ma nouvelle insertion professionnelle se traduit à la fois par la découverte du fonctionnement universitaire et, très rapidement, par la prise de responsabilités pédagogico-administratives. J'eus ainsi la charge, dès mon arrivée, de la licence avec, surtout, la préparation de la nouvelle maquette. À peine le nouveau diplôme lancé, je fus amené à assurer la direction du Département dans le contexte très perturbé de la réorganisation de l'Université autour d'UFR forts. Enseveli sous les dossiers, projets, conseils, réunions de tous ordres, je m'obligeais quand même à ne pas lâcher la recherche et à mettre en œuvre quelques projets.

Il va sans dire que l'accès au terrain m'était totalement interdit et que je travaillais essentiellement avec des étudiants de maîtrise. Je mis entre autres en place un dispositif pour étudier les pratiques d'enseignement en assumant véritablement la double lecture, mais par procuration.

Deux éléments prirent à ce moment-là une importance conséquente pour mes projets de recherche. D'abord, il me fut proposé de poser ma candidature au CA de l'AECSE⁴ avec pour mission de représenter la « communauté des chercheurs toulousains », absente, à l'époque, de ces instances. Mon élection me permit de nombreuses rencontres parmi les collègues de notre communauté, aussi bien lors des réunions du CA que lors des séances dites des « Samedis de l'AECSE ».

Ensuite, il me fut proposé de prendre en charge l'organisation d'une université d'été dans l'Aude. Il s'agissait en fait d'assurer une présence universitaire dans un département peu doté en la matière et c'est en tant qu'ancien Audois et universitaire que je fus sollicité.

DEUX SYMPOSIUMS COMME JALONS DE MON PARCOURS DE RECHERCHE

Je choisis pour l'organisation de cette université d'été la modalité symposium et la première édition s'inscrivit directement dans le prolongement d'un groupe de réflexion concernant la recherche en Sciences de l'Éducation initiée lors d'une séance de travail de l'AECSE. Ce groupe de travail se donnait pour objectif de mettre en regard la diversité des recherches et l'unicité de la discipline.

Dans ce premier symposium⁵, je travaillais surtout la dimension organisationnelle laissant à la dynamique initiale le soin d'impulser la dimension scientifique. J'en profitais toutefois pour soumettre à la controverse à la fois le concept de contextualisation et le nouveau dispositif de recherche (le recueil de données était terminé) et pour cerner les potentialités du symposium.

Le succès de cette première expérience me permit de cibler davantage la problématique de la deuxième édition du symposium autour de l'étude des pratiques⁶. Les controverses furent alors beaucoup plus importantes pour l'avancée de mes travaux et ce pour deux raisons : – la focalisation du thème combinée avec une diversité d'approches qui s'avéraient des aiguillons intellectuels de premier rang ;

– la présentation de la totalité de la recherche qui constituait ma contribution et qui a pu être soumise à la controverse de spécialistes de l'étude des pratiques (et à l'arbitrage des experts de la *Revue française de Pédagogie*). Ce symposium a mis en lumière deux points concernant mes travaux. D'une part, il m'a permis d'assumer une prise de distance par rapport aux méthodologies de mon équipe de recherche. Pour mettre en œuvre cette « double lecture » que je défendais, l'utilisation de grilles d'observation construites a priori me posait problème. En effet,

4. Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation.

5. Il donna lieu à la publication de : MARCEL, J-F (Éd). (2002). *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.

6. Il donna lieu à la préparation d'un numéro spécial de la *Revue française de Pédagogie*, le numéro 138 : « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation », janvier-février-mars 2002.

en « découpant » les pratiques en variables, je ne pouvais plus préserver la chronologie de la séance, ce qui rendait difficile l'articulation des données observées et des informations recueillies dans l'entretien a posteriori.

LA FIN DU « TOUT » QUANTITATIF

La publication des résultats de cette recherche marqua la fin d'une étape de ce parcours. En fait, elle n'a été qu'une formalisation mieux aboutie de ma thèse, tant théoriquement (le concept s'était peaufiné) que méthodologiquement (j'avais une vision globale du projet) mais surtout empiriquement. Je disposais enfin des données dont j'avais besoin (même si, comme je l'ai dit, elles étaient recueillies par des étudiants).

C'est donc en « refaisant ma thèse » que je me suis interrogé sur les orientations de mes recherches futures. J'avais débuté ce travail, persuadé qu'il ne pouvait y avoir de résultats recevables pour une recherche en sciences humaines sans le recours à des quantifications et aux sacro-saintes statistiques. Je n'aspirais qu'à des échantillons toujours plus importants et à des seuils de significations toujours plus sécurisants. Les travaux de l'IREDU (ceux d'Alain MINGAT puis plus tard ceux de Pascal BRESSOUX) constituaient une sorte d'attracteur étrange. Autant je, ou plutôt nous, contestions le paradigme du processus-produit qui sous-tendait leurs travaux, autant j'étais admiratif devant les échantillons mobilisés et les traitements effectués. La question de la validation des connaissances construites n'en était pas vraiment une puisque je restais bien à l'abri derrière les traitements statistiques et ce, même si je percevais assez nettement que la généralisation (qui est pourtant l'intérêt principal des approches quantitatives) aurait nécessité une assise empirique un peu plus solide.

Mes interrogations furent de deux ordres. Tout d'abord, je remis en cause la qualité de l'information recueillie : le découpage en variables / modalités, indispensable pour quantifier les pratiques me semblait « dissoudre » le sens des séances. À la fin de cette recherche pourtant lourde, j'avais le sentiment d'avoir peu d'information sur les pratiques de chaque enseignant, sur le déroulement des séances observées simplement des tendances,

des rapprochements. Dans le prolongement de cette quantification, je commençais à me poser des questions sur les statistiques. Si elles étaient relativement habituelles pour les tris croisés (le rejet de l'hypothèse nulle se bornant à récuser l'aléatoire et renvoyant sur l'interprétation la question du sens), elles furent plus sévères à propos des analyses multivariées et principalement en ce qui concerne le logiciel ALCESTE. Bien sûr les limites des tris croisés (variables mises en relation deux à deux) me conduisaient à recourir à des classifications et d'ailleurs ma recherche sur le différentiel aboutit à des « profils de pratiques » établis à partir de classifications. Ces classifications me paraissaient d'une technicité telle qu'elles parvenaient à s'émanciper pratiquement des données analysées. En fait, quoi que l'on entre dans ces traitements, il en sortait toujours « quelque chose » de suffisant pour bâtir des interprétations, mais le lien entre ces interprétations et les pratiques me paraissait trop ténu.

Je ne voudrais pas que mes propos rapides laissent penser que je suis dès lors devenu un farouche opposant des statistiques en général et d'ALCESTE en particulier. J'ai simplement fortement ressenti leurs limites : leurs étayages ne me paraissaient plus répondre à mes projets de recherche et je décidais de les « mettre de côté » quelque temps, non pas pour les rejeter mais pour fréquenter d'autres modes de recherche et pouvoir les réutiliser, le cas échéant, au service de mon projet. J'ai donc fait ma « révolution copernicienne » : le quantitatif et ses statistiques pourquoi pas, mais uniquement quand leur utilisation s'avèrera pertinente au vu du projet et de l'objet de recherche. J'ai alors beaucoup travaillé les propositions de l'ethnographie et de l'ethnométhodologie mais plus généralement tout ce qui relève du courant de la sociologie compréhensive.

LES PREMIÈRES APPROCHES QUALITATIVES

Sans vouloir insister sur la « tradition toulousaine », force est de reconnaître que les approches qualitatives sont peu usitées dans la recherche en éducation à Toulouse⁷. Il fallait donc que je me « lance » et trois opportunités se sont présentées⁸ :

7. En tous les cas au CREFI, c'est un peu différent au LEMME.

8. Nous avons ici l'exemple type de la différence entre « trajet » et « itinéraire ». En aucun cas, à l'époque de ces travaux, je n'aurais qualifié mes choix méthodologiques comme je le fais aujourd'hui. C'en est presque surprenant a posteriori.

J'avais depuis le DEA participé à plusieurs études commanditées⁹ et à la suite d'une évaluation diagnostique pour la mise en place d'un CEL¹⁰, la DDJS¹¹ concernée nous demanda de « suivre » la mise en place (préparation du PEL¹², signature du CEL, premières actions, etc.). D'une part, la demande était nouvelle, d'autre part j'assumais seul¹³ cette étude. De plus, il n'était guère envisageable ni pertinent de construire des indicateurs quantitatifs pour rendre compte d'une mise en place particulière. Je chargeais donc une étudiante¹⁴ d'observer l'ensemble des réunions (à l'aide d'une grille très ouverte et de comptes-rendus détaillés), de recueillir tous les documents produits (convocations, comptes rendus, pré-projets, courriers et fax divers, etc.) et, dans un deuxième temps, de procéder à une série d'entretiens auprès des principaux acteurs impliqués. Cette étude m'apporta beaucoup. D'une part, j'avais mis en œuvre une démarche ethnographique sans vraiment m'appuyer sur les apports tant théoriques et méthodologiques que je me suis empressé de redécouvrir en suivant et, d'autre part, cette étude de pratiques sociales dans le cadre du CEL m'a permis de retrouver mes préoccupations autour des pratiques enseignantes. Si la première partie de mes matériaux empiriques (observations et documents) mit en évidence l'existence de stratégies collectives des différents groupes sociaux impliqués (élus, parents, enseignants), les entretiens firent émerger des stratégies individuelles parfois opposées à celles du groupe social d'appartenance. Cet intérêt d'une approche à la fois collective des pratiques puis individuelle faisait écho, dans une certaine mesure, à la « double lecture » que je défendais pour les pratiques d'enseignement¹⁵.

La seconde opportunité m'a été offerte par une étudiante belge dépendant du dispositif Erasmus et qui avait à

établir un « rapport de recherche ». Je lui proposais de mettre en place un dispositif d'observation « participante » dans une école primaire en ciblant ses observations sur les pratiques enseignantes durant les temps interstitiels (accueils, sorties, récréations). Elle s'acquitta de sa tâche avec beaucoup de précision et ses data, fruit de plus d'une vingtaine de journées complètes passées dans l'école, étaient particulièrement riches. De plus, cette étudiante, belge germanophone, connaissait peu l'école française et, sans que ce soit délibéré, ses notes attestait de « l'étrangeté » recommandée par les ethnographes. L'opportunité d'une publication se présenta¹⁶ et je m'attaquais donc à ces notes de terrain. Pour une publication scientifique, ma prudence fut encore plus importante que pour un rapport d'étude et je pris un soin minutieux à légitimer tous mes propos par le recours quasi systématique à des extraits de ce carnet.

Dans la foulée, je fus amené à suivre la mise en œuvre du partenariat dans une autre école primaire. Je demandais donc aux étudiants de recueillir par entretien des informations sur ce partenariat à l'école avant de « suivre » la mise en œuvre d'un projet impliquant deux enseignants. Il s'agissait de la réalisation d'un objet technique et chacune des huit séances fit l'objet d'un entretien durant « la phase pré-active » et durant « la phase post-active » ainsi que de l'observation des pratiques de mise en œuvre concrète. L'ensemble du matériau empirique destiné à l'étude de ce « team teaching » était exclusivement qualitatif et permis une description et une analyse des pratiques partenariales là aussi tout à fait recevables. Cela peut paraître une évidence mais pour moi cela relevait de la découverte. De plus j'avais le sentiment de rester « près » des données, des acteurs (que je ne connaissais pourtant pas) et de leurs pratiques. À l'inverse, cette proximité, tout à fait

9. Évaluation d'ARVEJ, étude diagnostique pour des classes d'environnement, audit pédagogique d'une école d'ingénieur et, bien sûr, évaluations diagnostiques en vue de la mise en place d'un CEL.

10. Contrat Éducatif Local.

11. Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports.

12. Projet Éducatif Local.

13. La direction scientifique était assumée par Marc BRU mais j'avais seul la charge de l'étude (contrairement aux précédentes où nous fonctionnions le plus souvent en tandem avec Joël CLANET).

14. J'étais Directeur de Département, donc « rivé » à l'UTM.

15. Je n'ai rien publié à partir de cette étude car je n'en ai réellement compris l'intérêt que plus tard. Il n'est pas impossible que je le fasse ultérieurement si l'occasion se présente.

16. L'article parut dans le numéro 30 de la revue *Spirale* (2003) coordonné par Michèle GUIGUE et consacré à l'ethnographie de l'école.

pertinente pour rendre compte du particulier, s'avérait totalement inopérante pour la moindre velléité de généralisation. Je me limitais à rester vigilant à la « validité interne » de mes analyses sans prendre en compte une quelconque « validité externe ».

À la suite du symposium, je mis en place un dispositif et une méthodologie différents pour l'étude de l'imprévu en classe que j'aborderai dans un des paragraphes suivants. Je porterai sur cette recherche une double appréciation : d'un côté, elle m'a permis de mettre en œuvre une forme de recherche qualitative (cette fois de manière « délibérée » pourrais-je dire) mais, d'un autre côté, en voulant compenser les limites de l'approche par grille, je n'ai pas su éviter l'excès inverse en me privant des possibilités de comparaison entre les situations¹⁷. La correction de cet « effet de balancier » a débouché sur une nouvelle forme de méthodologie mise en œuvre par les étudiants de DEA et de thèse que je suis¹⁸. Leurs dispositifs d'observations comprennent une partie « ouverte » (de type carnet de bord) et des grilles d'observation plus systématiques qui permettent d'étayer des comparaisons. À cela se rajoute bien évidemment la composante « entretiens » pour alimenter la double lecture.

4. L'ÉCOLE « ESPACE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES »

Le Système des pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (SPPEP)

Je situe l'émergence du SPPEP comme une « conséquence » du symposium mais c'est loin d'être aussi simple. Ce qui est sûr (les « traces »), c'est que l'article de la RFP qui a suivi cette rencontre mentionne le SPPEP comme une perspective. Il convient de rajouter la rédaction d'un écrit un peu particulier, pris en charge

par l'ensemble de l'équipe GPE-CREPI, où, sous la forme d'une interview, chaque chercheur présentait son « approche » des pratiques enseignantes à la fois en ce qu'elle avait de commun à l'équipe mais aussi en ce qu'elle avait de différent. C'est dans cet écrit¹⁹ que j'ai pour la première fois « mis en mots » le SPPEP.

Je présenterai brièvement le SPPEP comme la proposition de considérer les différentes catégories de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire comme interdépendantes et formant système. Ainsi, il vise plutôt les « pratiques enseignantes » au sein desquelles les « pratiques d'enseignement » ne constituent plus qu'un sous-système. La loi d'orientation de 1989 en général et l'instauration de la 27^e heure en particulier ont institutionnalisé des pratiques professionnelles « autres » que d'enseignement en incluant différentes modalités de concertation (conseils de cycle, de maîtres, d'école) dans le temps de service des enseignants. Cette 27^e heure a progressivement instauré une dynamique au sein de l'équipe pédagogique et le travail collectif (selon des modalités différentes certes) se développe au sein des écoles primaires, au moins pour répondre à l'injonction institutionnelle.

Le SPPEP, en mettant l'accent sur l'interdépendance entre les pratiques collectives de l'équipe pédagogique (en situations formalisées mais aussi durant les temps interstitiels), les différentes formes de pratiques duales et les pratiques individuelles d'enseignement dans les classes, préconise de privilégier le « niveau école ». Il défend l'idée que la prise en compte des pratiques collectives dans l'école offre une contribution pertinente à l'étude des pratiques individuelles dans la classe. Dans cette perspective, les propositions de « l'analyse stratégique »²⁰ et celles du « système des activités »²¹ m'ont été particulièrement utiles.

Si l'amorce de l'objectivation de cette proposition est relativement aisée (j'en ai parlé au début du paragraphe),

17. Je n'ai pas publié cette étude, d'une part parce qu'elle avait un caractère certainement « initiatique » qui m'a empêché de circonscrire de manière suffisamment précise les données recueillies et, d'autre part, parce que ce dispositif fonctionnait en parallèle avec celui d'un DEA que je suivais et dont la qualité devrait autoriser une prochaine publication.

18. J'assure le tutorat de ces recherches dirigées par Marc BRU.

19. Publié dans le numéro 5 de la revue toulousaine *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, numéro coordonné par Marc BRU et Jean-Jacques MAURICE et intitulé « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles ».

20. CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.

21. Voir par exemple CURIE, J. et MARQUIE, H. (1993). Nouvelle contribution à l'analyse du système des activités. *Le Travail humain*, tome 56, n° 4.

il est beaucoup plus difficile d'en dégager les origines. Je m'essaierai toutefois à l'exercice en convoquant trois sources que je me garderai bien de hiérarchiser :

– la conduite d'un cours sur la professionnalisation des enseignants du primaire qui m'a invité à analyser de plus près la loi d'orientation, le rapport Bancel et le « référentiel de compétences du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale ». Cette diversification des tâches demandées aux enseignants et des compétences professionnelles visées ne semblait pas pouvoir être initiée sans « modifier » les pratiques. En effet, l'instauration du travail collectif allait amorcer des dynamiques auxquelles les cloisons, jusque-là relativement sinon étanches tout au moins peu perméables, de la classe auraient du mal à résister. Cela m'a incité à m'intéresser de plus près aux travaux sur les politiques éducatives, principalement dans leur contribution à la transformation des tâches professionnelles. Je viens d'ailleurs de terminer un article dans lequel j'analyse comment le contexte socio-historique participe à une mise en forme des pratiques professionnelles²² de l'enseignant du primaire.

– mes dernières expériences en tant que Professeur des écoles et principalement le contexte des deux dernières écoles dans lesquelles j'ai exercé, où j'ai appris à travailler avec les collègues (ce que je ne faisais pas avant), à échanger, à collaborer et mes pratiques dans la classe s'en trouvaient considérablement affectées. En revanche, je dois préciser que « l'intensité » du travail collectif n'était certainement pas étranger au fait qu'il s'agissait d'une école d'application d'abord et d'une école annexe ensuite, écoles impliquées dans la formation des enseignants et au fonctionnement assez particulier, de par déjà la particularité du service des « maîtres-formateurs » qui n'ont leur classe que pour les 2/3 de la semaine. Cette « montée » du collectif d'ailleurs été confirmée par une enquête par entretiens dans laquelle sont comparées les périodes « avant / après » la promulgation de la loi d'orientation de 1989.

– une stratégie de chercheur : je ne pense pas qu'elle soit première mais il serait illusoire de la passer sous silence. La construction de l'identité du chercheur passe par un

repérage clair au sein de la communauté scientifique. Au sein d'une équipe travaillant sur les pratiques d'enseignement, cette « entrée » par le niveau école sur les « pratiques enseignantes » permet de marquer sa différence et par là même de minimiser les rivalités tant dans la répartition des cours, des suivis des mémoires ou des réponses aux appels d'offres.

UNE PLACE ET UNE LÉGITIMITÉ À (RE)CONSTRUIRE

À la suite du passage de témoin de la lourde tâche de directeur de Département, je pris la résolution de rétablir un contact important avec le terrain. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, je « revenais » à l'école avec un tout autre statut, celui de chercheur. Je l'ai ressenti sinon comme une vraie rupture tout au moins comme une nouveauté que ne suffisent pas à expliquer les quelques années où mes charges universitaires ne me permettaient plus de fréquenter « le terrain ».

J'avais à construire à la fois ma place et ma légitimité. Avec un peu de recul, je constate que j'ai choisi deux modalités assez différentes pour les deux recherches conduites en parallèle.

La première prolongeait mon travail sur le différentiel entre préparation et réalisation en se focalisant sur l'imprévu dans la classe, je l'ai déjà évoquée. Le principe en était le suivant : la première partie de l'après-midi était vidéoscopée ; au cours de la récréation, l'enseignante précisait « l'imprévu » qu'elle considérait comme le plus important et à la fin de la classe, était mis en œuvre un entretien d'auto-confrontation. Précisons qu'il s'agissait d'un suivi longitudinal (une séance mensuelle) auprès de deux PEO (enseignantes recrutées sur liste complémentaire sans aucune formation initiale) et d'une enseignante confirmée. Le « contrat » était le suivant : après l'entretien (l'arrêt du magnétophone marquait ce moment), je revenais sur l'ensemble de la séance, comme un maître-formateur, de manière à aider les PEO à traiter toutes les difficultés qu'elles rencontraient. Ce moment-là était différent avec l'enseignante expérimentée mais relevait du même registre, celui d'un échange enseignant / « professionnel averti ». En fait, j'échangeais des données nécessaires pour mes

22. On peut voir que le contexte socio-historique produit des effets sur des dimensions très importantes des pratiques comme la responsabilité éducative (qui passe de l'enseignant au conseil de cycle) ou la fameuse polyvalence des enseignants du primaire pour laquelle il est aisé de repérer trois périodes, celle d'une polyvalence par nécessité, celle d'une polyvalence revendiquée et celle, aujourd'hui, d'une polyvalence relative (ou limitée).

recherches contre un accompagnement relevant de la formation. Il s'agissait d'une sorte de réactivation de mon statut antérieur qui me paraissait indispensable pour rendre légitime ma présence dans l'école. Ce n'est certainement pas un hasard si je n'ai pas donné suite ni à ce dispositif particulier ni d'ailleurs à l'objet « imprévu dans la classe » qui d'une part manquait de consistance au niveau de sa définition et qui d'autre part m'orientait trop exclusivement vers le champ de la cognition individuelle de l'enseignant, exclusivité que je souhaitais éviter.

La seconde, ciblée sur l'étude du SPPEP, a réuni l'ensemble des enseignantes de deux écoles maternelles et un groupe d'étudiantes de maîtrise a été associé à ce travail. Pendant environ un mois, elles sont allées dans les écoles pour effectuer les différentes observations et j'ai pris en charge l'enregistrement des entretiens collectifs. J'ai surtout animé l'ensemble du dispositif, les différentes rencontres dans les locaux de l'Université : la présentation approfondie du dispositif (et des étudiantes), la restitution des résultats (avec les étudiantes) et une troisième séance, s'appuyant sur les résultats, pour envisager des évolutions de pratiques.

À la différence du premier dispositif, et même si un objectif de formation était aussi revendiqué, j'avais ici un statut « purement » universitaire (conforté par le lieu des réunions et la présence des étudiantes) et préservé par une distance certaine avec les enseignantes puisque mon unique modalité de relation était collective. La légitimité s'est construite au départ grâce au capital symbolique de l'Université, puis par la rigueur de l'organisation et le respect des différents engagements, et ensuite par les résultats qui ont été « validés » par les enseignantes (intéressants, justes, inattendus, etc.)²³.

DE L'ÉTHIQUE DU CHERCHEUR

Cette question de « posture » au sein d'une école a initié une réflexion qui vient d'aboutir à la rédaction de deux articles (actuellement en arbitrage). Le premier est d'orientation épistémologique et s'attache à objectiver

les conséquences de l'inscription de mes recherches au sein d'une épistémologie constructiviste. Je ne reprendrai ici qu'une de ces réflexions qui concerne ce que j'appellerai rapidement le principe de « réciprocité », et qui correspond au souci que ma démarche de recherche « sur » les enseignants puisse être mobilisée de la même manière sur mes pratiques de chercheur. Cela s'est prolongé par une réflexion éthique à propos de mes relations avec les enseignants concernés. J'ai insisté sur l'importance que j'accorde à la mise en cohérence des statuts de l'enseignant « étudié » (celui théorisé au sein de mes problématiques) et de l'enseignant « rencontré » (dans les écoles, au cours de mes recherches). Le statut de « partenaire du procès de recherche » (envisagé pour l'enseignant) que je ne développerai pas ici, m'autorise une posture conforme à la fois à mes orientations théoriques et épistémologiques et à mes exigences éthiques en se débarrassant définitivement de cette, insupportable à mes yeux, « épistémologie de la suspicion ».

Il va de soi qu'une réflexion éthique n'est jamais close et qu'elle s'affine dans le quotidien de mes recherches tout en préservant les principes fondateurs rapidement évoqués.

DEUX SYMPOSIUMS POUR APPROFONDIR LE SPPEP

Le troisième symposium de Carcassonne a été construit autour de cette problématique de recherche et les contributions ciblaient les pratiques professionnelles dans l'école ou l'établissement, hors de la classe²⁴. Je présentais les premiers résultats de la recherche dans les écoles maternelles qui montraient que les pratiques dans la classe laissaient apparaître des différences significatives en fonction des écoles dans lesquelles elles s'actualisaient. Ces différences concernaient des niveaux très différents de pratiques d'enseignement (dans des séances de langage), d'exercice de la discipline, de modalités de partenariat enseignantes / ATSEM, etc. J'ai interprété ces « caractéristiques communes » comme des traces d'interrelations entre ces pratiques et les autres

23. Ce dispositif m'a permis de proposer une modalité d'analyse de pratiques articulant des objectifs de recherche et des objectifs de formation (j'ai consacré un article à ce point dans le numéro spécial des *Cahiers pédagogiques*). Au niveau de la formation, il présente deux particularités par rapport à la majorité des dispositifs existants : il prend en compte les pratiques enseignantes (et pas seulement les pratiques d'enseignement) et il utilise des résultats de recherche (un « point de vue » largement distancié par rapport à celui des acteurs qui est souvent l'unique matériau des dispositifs d'analyse des pratiques).

24. MARCEL, J.-F. (dir.) (2004). Les pratiques enseignantes hors de la classe. Éditions l'Harmattan : Paris.

pratiques collectives, celles-là de l'école, ce qui m'a permis de défendre la recevabilité de l'hypothèse SPPEP. Après le pilotage de trois symposiums²⁵, il était temps de transmettre le témoin à un collègue qui a toutefois souhaité que je participe pour assumer la transition. Cette perspective de publication m'a incité à entrer dans la problématique de symposium : « pratiques enseignantes et difficultés scolaires » à partir du SPPEP. Dans une école élémentaire de 12 classes, j'ai donc étudié la prise en charge de la difficulté scolaire dans la classe et dans l'école. J'ai observé les prises en charge des difficultés qui « émergent » dans une séance de classe (français ou mathématiques), des séances de remédiation en petits groupes, les dispositifs collectifs mis en place (décloisonnement, RASED) ainsi que la manière dont cette difficulté était mise en mots (durant les temps interstitiels et dans les livrets scolaires) ou traitée (dans les conseils de cycle).

Cette étude, prochainement publiée, met à jour les relations entre les pratiques individuelles et les pratiques collectives, mais au sein de chacun des deux cycles qui fonctionnent en fait comme deux sous-équipes pédagogiques (d'ailleurs en rivalité).

LE SPPEP COMME INSTRUMENT DE DESCRIPTION

De ce travail et de ce symposium, j'ai retenu deux points. Le premier est que l'ancrage au sein de l'approche systémique s'avère difficile, d'abord parce que cette approche souffre d'un déficit de stabilisation et, souvent, d'une image assez négative et ensuite que sa contribution paraît limitée. Je m'explique : le fait d'envisager le SPPEP comme système permet à la fois de circonscrire l'objet et ses composantes et d'appréhender les modalités de relations entre ces composantes sous la forme d'interrelations. En revanche, l'approche systémique reste muette sur la « qualification » de ces relations. Je pourrais dire qu'elle permet d'accéder à un modèle syntaxique (sous-systèmes, interrelations) mais pas à une modélisation herméneutique, c'est-à-dire dotant ces relations de significations. Cette limite m'est apparue nettement quand je me suis attaché à mettre au jour les organisateurs des pratiques individuelles et collectives des ensei-

gnants de chacun des cycles. J'ai dû recourir à une démarche inductive qui me posait deux problèmes, d'une part la théorisation des objets étudiés sur laquelle reposait les indicateurs empiriques retenus et d'autre part, le sentiment que j'allais être obligé de repartir de zéro à chacune des recherches.

J'ai donc décidé d'aller plus avant et ce, en trois étapes. La première était de positionner clairement le SPPEP comme un instrument de description des pratiques enseignantes. La deuxième et la troisième consistaient à problématiser mon objet de recherche. Il s'agissait d'abord de le circonscrire précisément ce qui m'a amené à cibler les relations entre les pratiques d'enseignement « individuelles » (le plus souvent dans la classe et en présence d'élèves) et les pratiques « collectives » (le plus souvent dans l'école et hors de la présence des élèves) en considérant à la fois les pratiques collectives « formalisées », c'est-à-dire dont les modalités relèvent de l'injonction institutionnelle et les pratiques collectives « informelles » (y compris décidées au niveau de l'école). Il s'agissait ensuite d'inscrire ces relations au sein d'un cadre théorique, cadre que nous avons progressivement stabilisé à partir d'une large fréquentation des travaux interrogeant le rapport individuel / collectif.

5. L'EXERCICE PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

PROPOSITION DE DÉFINITION

D'abord, il convient de situer l'étude de l'exercice professionnel dans le prolongement de mes travaux sur les pratiques bien sûr, mais en prenant en compte deux éléments inspirés des recherches sur le travail enseignant (en particulier celles de TARDIF et LESSARD²⁶). Il s'agit de la prise en compte à la fois de l'ensemble des tâches professionnelles (pas uniquement celles d'enseignement) et du contexte socio-historique comme cadre de ce travail.

Cela m'amène à une première définition de l'exercice professionnel qui le rapprocherait du travail enseignant (de par la prise en compte de la diversité des tâches et du

25. À ce propos, je viens d'être chargé par notre Président de la mission de diriger l'ensemble du dispositif « Université d'été de l'Aude » pour l'Université de Toulouse II le Mirail.

26. TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

contexte) mais qui ciblerait son effectuation, au travers des pratiques professionnelles (tant individuelles que collectives) mobilisées.

À la suite de la recension théorique précédemment évoquée, j'ai prolongé cette définition au niveau de « l'angle d'étude » des pratiques. Ainsi, l'exercice professionnel pose qu'au travers des différentes pratiques professionnelles mobilisées, l'enseignant du primaire « apprend ». Il apprend simultanément à « être à son métier » (ce qui permet de retrouver la thématique de la socialisation professionnelle et les travaux de Claude DUBAR d'abord puis Agnès VAN ZANTEN ensuite²⁷) et à « faire son métier » (ce qui permet de retrouver la thématique de la professionnalisation, c'est-à-dire à la fois les travaux de la psychologie du travail avec les notions de compétences et d'expérience professionnelle et ceux de la sociologie des organisations avec l'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel). Par rapport à ces approches, l'étude de l'exercice professionnel se différencie à deux niveaux. D'une part, elle considère ces « apprentissages » professionnels comme indissociables (alors que ces approches ont plutôt tendance à les cloisonner) et, d'autre part, elle privilégie comme indicateur les pratiques observées (alors que le matériau le plus souvent utilisé pour ces thématiques est un matériau verbal).

LES TRAVAUX EN COURS SUR L'EXERCICE PROFESSIONNEL

Cette stabilisation provisoire gagnera à être affinée et précisée. Dans cette perspective, je coordonne un symposium sur cette thématique dans le cadre du prochain Congrès de l'AECSE et, depuis quelques mois, j'ai également la responsabilité d'un groupe de travail²⁸ interne au réseau OPEN.

Ce travail de définition m'a permis dans un premier temps de revisiter l'ensemble des éléments empiriques dont je disposais sur les pratiques enseignantes dans l'école de 12 classes, à partir de la socialisation professionnelle (la publication est soumise). Elle m'a surtout permis d'engager deux recherches qui arrivent à leurs termes :

- la première, s'est attachée à explorer la dimension cognitive de l'exercice professionnel à l'aide d'une série

d'entretiens collectifs auprès de « l'équipe pédagogique » d'une école élémentaire (6 classes). Le principe était le suivant : à partir des tâches professionnelles (tant individuelles que collectives) qui incombent à l'enseignant du primaire, il s'agissait de décrire les pratiques mises en œuvre en s'attachant à dévoiler ce qu'il était chaque fois nécessaire de savoir faire.

- la seconde a suivi la préparation et la mise en œuvre d'un « projet Afrique » dans une école maternelle (4 classes) à partir d'une approche de type ethnographique aussi bien dans les classes que dans l'école.

De ces travaux, je retiendrai plusieurs points :

- la confirmation du caractère indissociable de « l'apprendre à être » et de « l'apprendre à faire » son métier, qui se retrouve chaque fois ;
- la complexité des relations entre les pratiques individuelles et collectives qui nous conduisent à distinguer la dimension institutionnelle de l'équipe pédagogique et la dimension dynamique d'un collectif de travail dans une école (avec le non-obligatoire et l'informel) ;
- l'intérêt d'entrer dans ces thématiques à partir de l'exercice professionnel, c'est-à-dire en privilégiant (sans exclusive) les pratiques enseignantes observées ;
- le renouvellement de la « double lecture » qui inclut à présent la restitution aux enseignants des premières analyses et qui permet de prendre en compte leurs retours dans l'interprétation « définitive ».

CONCLUSION : UN BILLET DE SORTIE ?

Au moment d'interrompre cet article, j'éprouve un sentiment de frustration parce que le plus intéressant me semble à venir. Actuellement, mes travaux s'enchaînent en s'inscrivant naturellement dans une dynamique qui leur donne à la fois cohérence et portée heuristique. La stabilisation de l'exercice professionnel comme objet et comme projet de recherche me paraît avoir « installé » durablement des perspectives pour mes travaux. La préparation de mon HDR, engagée à partir de cette étape, pourrait renforcer ce sentiment.

De plus l'exercice professionnel pose une question qui permettra de retrouver l'intitulé de cet article. Pour l'instant, il concerne l'enseignant du primaire et pourrait

27. À la notion centrale d'identité professionnelle, il convient de rajouter le prolongement anthropologique de la « culture d'école ».

28. Le groupe RDH (Relations entre les pratiques enseignantes Dans et Hors de la classe).

paraître comme « enfermant » derrière les grilles de l'école primaire. Pourtant ce n'est pas le cas. Déjà, j'ai participé l'année dernière à une étude²⁹ avec le CNAM pour laquelle j'ai partiellement mobilisé cette approche dans le cadre des pratiques enseignantes dans un CFA. J'ai démarré un travail (en partenariat avec la Cellule Innovation du Rectorat de Toulouse) qui me permettra de suivre la mise en œuvre de deux projets innovants au sein d'un même collège ZEP. Une recherche est actuellement en préparation pour suivre deux séjours en Centre de Vacances et de Loisirs³⁰ et j'ai été contacté par un service de kinésithérapeutes d'un hôpital toulousain. Dans chaque cas, la prise en compte des pratiques professionnelles individuelles et collectives ainsi que leurs interrelations pourrait structurer ce travail autour de « l'apprendre à être et à faire son métier ».

Il convient d'être prudent face à cette diversité de propositions et je ferai deux remarques à ce propos. En termes de coût, il conviendra d'évaluer les investissements car la mobilisation du cadre de « l'exercice professionnel » passe par une analyse approfondie du contexte socio-historique dans lequel il s'inscrit, ce qui invite à limiter les champs professionnels étudiés. En revanche, ces différentes opportunités attestent que l'entrée par l'exercice professionnel est susceptible d'être mobilisée dans différents champs professionnels et pourrait constituer, à plus ou moins long terme, un sésame pour « m'évader » de « l'école à perpétuité ».

Jean-François MARCEL
GPE-CREFI, Université de Toulouse II le Mirail

29. Dirigée par Jean-Marie BARBIER et coordonnée par Paul OLRÉ.

30. Une « ethnographie des colos » qui s'est finalisée à la suite d'une invitation à un symposium sur ce thème que m'a adressée Jean HOUSSAYE.