

INTRODUCTION : LES ANALYSES DE LA PRATIQUE ET DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

Historiquement, les travaux portant sur les pratiques enseignantes ont longtemps été inscrits dans le paradigme « processus-produit ». Ils réduisaient l'étude du processus d'enseignement aux comportements observables afin de déterminer l'efficacité de l'enseignant (Walberg, 1991). Ceux qui ont suivi, relevant d'un paradigme cognitiviste, portaient sur « la pensée des enseignants ». Ils concevaient la cognition comme instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante (Shavelson, 1981, Tochon, 1993). Puis l'émergence du paradigme « écologique » a permis de prendre en compte l'importance de la « situation » (Bronfenbrenner, 1986) au sein de laquelle se déroule l'enseignement. Aujourd'hui, le paradigme interactionniste et intégrateur éclaire l'articulation de plusieurs types de variables concernant l'enseignant, l'élève et la situation, pour comprendre la pratique enseignante. C'est sur ce dernier paradigme que s'appuie l'ensemble des contributions réunies dans cet ouvrage. Les articles ci-dessous présentés, regroupent les analyses d'une même séance menée au cycle 3 de l'école élémentaire. Il s'agit d'un débat scientifique conduit par un maître expérimenté dans sa classe sur le thème de la nutrition à partir de la question : « Comment ce que nous mangeons peut-il nous donner des forces ? »

Des articles développent les dimensions essentielles de la pratique enseignante, certains s'orientent vers l'analyse de l'activité de l'enseignant et d'autres vers l'analyse de l'activité des élèves, bien que dans les deux cas, elles soient considérées dans une perspective interactive. Une autre dimension est présente dans les analyses, celle de l'expérience de l'enseignant, laquelle élargit en effet, comme l'a révélé un entretien avec le professionnel, la com-

préhension du sens de son activité. L'ensemble des analyses, inscrites dans le cadre de « l'analyse plurielle » telle que menée au CREN, nous permet à ce jour de mieux cerner non seulement la multidimensionnalité de la pratique enseignante mais aussi la dialectique à l'œuvre entre les processus d'enseignement-apprentissage en situation et l'expérience du professionnel. Tel est l'enjeu de cet ouvrage.

Avant de présenter successivement les contributions, nous allons cerner les composantes essentielles de *la pratique* et de *l'activité* de l'enseignant et expliciter les enjeux de *l'analyse plurielle*, notion qui fédère les analyses produites dans cet ouvrage à propos du débat scientifique.

Des dimensions de 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 convoquées." La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire 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 autonomes¹. » L'enseignement est alors défini comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet, 1991)². C'est ainsi que le contenu du savoir, l'objet de l'apprentissage, en tant qu'instrument du développement de l'enfant, est une première dimension essentielle de la pratique enseignante.

Une deuxième dimension essentielle est constituée par l'ensemble des interactions, avec les effets induits par l'implication des participants en présence, leurs choix, leurs motivations. L'enseignant est en interaction avec un groupe d'élèves dont il ne peut pas prévoir quelles seront leurs réactions. Quelles que soient la préparation et la programmation de la séquence de classe du professionnel, celui-ci sera amené à s'adapter, en situation, à des réactions et à des événements non prévus, à l'aléa.

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

2. ALTET M., « Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse) », dans *Revue Française de pédagogie*, n° 107, 1991, p. 123-139.

Une troisième dimension significative de la pratique tient à la nature même de la situation d'enseignement-apprentissage, laquelle possède sa dynamique propre. C'est à ce titre que l'on considère que l'enseignant gère une situation dynamique complexe. Ainsi, elle peut évoluer indépendamment de l'activité du professionnel qui, pour être efficace, a de multiples facteurs à prendre en compte. Si nous nous centrons sur la conduite d'un débat en classe, il est difficile de savoir, à l'avance, la façon dont les élèves échangeront entre eux à propos de l'objet du débat. L'enseignant a fortement à s'ajuster, en situation, aux réactions de ses élèves. Ce type de séance d'enseignement est donc essentiellement défini par les représentations *a priori* que porte l'enseignant sur ce type de situation et qu'il est particulièrement intéressant d'explorer au titre de la recherche.

Le mode de gestion de la classe est aussi une dimension importante de la pratique enseignante. L'enseignant interagit avec le cheminement des élèves dans le temps : le professionnel ne peut voir, immédiatement, les effets de ses actions. L'enseignant suit ses élèves plusieurs mois, il exerce un contrôle partiel sur la situation d'apprentissage, ne serait-ce que par le décalage entre le temps de l'apprendre et le temps du développement de ses élèves. Il a en permanence à tenir à jour une représentation de l'état du groupe-classe et de son évolution pour prendre des décisions au bon moment. Ce groupe possède une dynamique propre et le professionnel peut se tromper, sa conduite de classe implique toujours « une prise de risque ». L'analyse de l'entretien avec l'enseignant apporte un éclairage sur ce point.

Des formats différents dans les délais de réponse, entre les interventions de l'enseignant et leurs effets sur les élèves, sont aussi une dimension caractéristique de la pratique enseignante. En effet, ces délais sont courts dans la gestion pragmatique de la situation de classe (contrôle des attitudes des élèves et de l'organisation du travail de la classe), mais ils sont longs dès lors qu'il s'agit de la construction du savoir par les élèves, du développement des modes de raisonnement et de la gestion des relations. Dans ce contexte, évaluer l'efficacité d'un débat en classe en termes d'apprentissages chez les élèves, est difficile.

Installer un climat de classe avec une place donnée à chacun des élèves, faire respecter des règles de fonctionnement du groupe, tout cela s'inscrit dans le temps. Les enseignants débutants sont particulièrement sensibles à cette dimension de la pratique qu'il est nécessaire de construire avec un groupe comme condition nécessaire aux apprentissages. Ces deux dernières dimensions, construction du savoir et gestion de la relation, relèvent du temps de la classe sur une année scolaire, et pas seulement du temps de la séance de classe.

La pratique enseignante : une mise en œuvre de savoirs, procédés et compétences en acte d'un professionnel en situation

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 au décours de l'adaptation de l'enseignant à la situation professionnelle et commandent la gestion conjointe de l'apprentissage des élèves et de la conduite de la classe. C'est l'articulation entre ces différentes dimensions que nos recherches sur les pratiques enseignantes s'efforcent de mettre au jour. Pour ce faire, les chercheurs privilégient l'observation et la description de pratiques effectives, puis l'entretien avec l'enseignant observé.

Ce choix d'une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante 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 l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, et 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 et de l'enchâssement dans l'action du didactique et du pédagogique. Tel est l'objet d'une analyse plurielle qui se propose de croiser les approches disciplinaires et de contribuer à les relier.

Le repérage de l'ensemble des dimensions que recouvre la notion de « pratique » permet de comprendre les conditions de fonctionnement du processus d'enseignement-apprentissage en situation. En effet, ces dimensions peuvent être utilisées comme ressources par les acteurs en présence, occasion d'action, moyen de développer « un pouvoir d'agir³ ». Cela nous amène à considérer que la notion d'activité (l'activité de l'enseignant qui s'actualise dans l'activité des élèves et réciproquement) n'engage pas seulement une dimension de la pratique, celle qui est orientée de manière intentionnelle vers la résolution du but, ni seulement « le faire propre » ou même « les procédés pour faire », elle recouvre également des aspects qui touchent aux rapports que développent les acteurs à

3. « Lequel dépend des conditions externes et internes au sujet, qui sont réunies à un moment particulier, comme l'état fonctionnel du sujet, artefacts et ressources disponibles, occasion d'interventions, etc. Il est toujours situé [le pouvoir d'agir] dans un rapport singulier au monde réel, rapport qui actualise et réalise la capacité d'agir en transformant les potentialités en pouvoir. » RABARDEL P., « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir », dans RABARDEL P. et PASTRÉ P. (dir.), *Modèles du sujet pour la conception ; dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès, 2005, p. 19.

eux-mêmes, aux autres, à leurs milieux d'appartenance, à la façon dont ils vont se construire à partir de ce qu'ils font. C'est ce point qu'il nous faut maintenant éclairer à partir de recherches récentes sur la notion d'activité.

Des caractéristiques de l'activité enseignante

Nous abordons la notion d'activité dans le courant de recherches ouvert par G. Vergnaud, celui de la conceptualisation dans l'action, avec une place centrale donnée au couple conceptuel schème-situation. La préoccupation majeure de ce chercheur en psychologie est de construire une théorie de l'activité humaine permettant à un sujet d'articuler connaissances et actions. Forts de cette perspective, R. Samurçay et P. Rabardel (2004)⁴ ont développé l'idée que dans toute activité humaine il y a deux faces : *une activité productive* et *une activité constructive*. La première relève de la transformation du réel, la deuxième relève de la transformation de l'homme par lui-même. Il est plus difficile de comprendre que se transformer soi-même implique une réorganisation profonde de l'activité qui concerne *les aspects invariants des situations et de l'action*. La dimension constructive de l'activité se développe chez une personne dans le temps. Nous reprenons à notre compte cette double dimension de l'activité comme clé d'intelligibilité du fonctionnement des acteurs de la classe qui vont se construire à partir de l'ensemble des conditions définies par une pratique effective.

L'activité productive

L'analyse de *l'activité productive* de l'enseignant aboutit à caractériser celle-ci en termes de buts, de règles d'actions, de prises d'information et de contrôle permettant d'inférer les principes qu'il tient pour vrais. Ces éléments constitutifs des schèmes d'action sont particulièrement repérables à travers l'analyse de sa pratique effective et des traces objectives de celle-ci. Pour caractériser ce qu'est cette activité productive, on peut indiquer, dans un premier temps, le fait que l'enseignant vise, chez les élèves, des transformations de type continu : les apprentissages ne sont pas à eux-mêmes leur propre fin, ils participent au développement de l'enfant. Cette orientation de l'activité vers une articulation « apprentissage-développement » est à relier à une deuxième propriété constitutive de l'activité de l'enseignant, en tant qu'elle se construit dans une « co-élaboration » avec l'activité des élèves (Vinatier I. et Numa-Bocage L., 2007). Nous avons eu l'occasion de montrer, en effet, que le contrat de communication (système d'obligations réciproques entre les interlocuteurs) et le contrat didactique (normes, valeurs, et règles qui

4. SAMURÇAY R. et PASTRÉ P. (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès Éditions, coll. « Travail & Activité humaine », 2004.

déterminent l'activité sociale de chacun) sont chahutés par la dynamique des échanges. Au-delà de toute détermination contractuelle, se construit entre les interlocuteurs – c'est le point nodal des analyses de l'ensemble des contributions – une organisation interactionnelle qui redéfinit ces contrats *in situ*, en élaborant subjectivement un espace de conceptualisation de l'objet travaillé. L'enseignant et les élèves doivent construire des buts partagés, se mettre d'accord pour construire une production. L'activité de l'un est tournée vers l'activité des autres, le travail de l'un est l'activité des autres, et réciproquement, à propos d'un « objet », le savoir en question. C'est une conséquence directe des thèses développées par Vygotski, lequel situe le développement au niveau interpsychique avant qu'il ne soit d'ordre intrapsychique et confère par conséquent un rôle essentiel à la transmission sociale par les systèmes sémiotiques comme le langage par exemple pour ce qui regarde le développement cognitif. Dans cette perspective, la culture et le milieu qu'est la classe sont producteurs d'instruments psychiques co-élaborés dans les échanges verbaux et que les interlocuteurs progressivement s'approprient et intériorisent.

Ainsi, l'enseignant a à gérer un temps pluriel : le temps d'apprentissage individuel d'un élève se trouve mis en tension avec la gestion du temps collectif du groupe-classe, le temps de l'apprentissage est en décalage par rapport au temps du développement, la gestion du niveau de la classe n'est pas la gestion du potentiel de chaque élève.

Cette activité enseignante, dans sa dimension productive, est aussi caractérisée par le fait que le niveau d'informations dont dispose le professionnel est plus ou moins direct et nécessite de sa part des inférences plus ou moins importantes en situation. Il doit, par exemple, chercher à comprendre l'état de l'avancée de la séance d'apprentissage en traduisant les comportements de ses élèves en termes de rapport à la tâche, rapport au savoir, vécu relationnel.

L'activité constructive

La deuxième dimension de l'activité, *l'activité constructive*, celle qui renvoie à la transformation de l'homme par lui-même à travers son expérience professionnelle est particulièrement lisible à travers le type d'entretien que nous avons mené avec le professionnel. En effet, ce type d'entretien est appelé « co-explicitation » car il convoque la collaboration du professionnel dans la conceptualisation de sa situation avec le chercheur qui lui a soumis ses analyses des traces objectives de la situation. Le but de l'entretien est de permettre au chercheur, tout comme au professionnel pour son propre compte, d'articuler des observables aux processus sous-jacents et leur genèse. Vues sous l'angle de l'activité constructive, les compétences ont un statut d'objet. Le sujet se développe lui-même à travers l'activité qu'il déploie. Il se développe également par une posture réflexive orientée vers l'identification des compétences. Le repérage des

compétences productives – l’efficacité de l’action – mais également constructives – liées aux aspects invariants de la situation – possède une valeur heuristique pour l’intelligence du développement d’une activité professionnelle.

L’analyse de l’entretien par les différents chercheurs va cependant montrer que les principes organisateurs de l’activité du professionnel relèvent de plusieurs facteurs liés à son histoire, son éthique, sa conception de l’apprentissage et de l’enseignement, eux-mêmes traduisant une certaine construction de l’identité professionnelle de l’acteur et son appartenance à différents mondes. C’est cette appartenance à différents mondes qui caractérise la dimension constructive de l’activité professionnelle.

Dans toute activité enseignante, il y a du générique (des modes de fonctionnement qui sont partagés par le groupe professionnel) et du spécifique (chaque enseignant se construit un style, une manière d’enseigner qui lui est propre).

Analyser les processus d’enseignement-apprentissage d’une situation telle que « la conduite d’un débat scientifique », comme nous l’avons fait et présenté dans cet ouvrage, c’est-à-dire de manière pluridisciplinaire et en croisant les approches, a une forte valeur générique pour comprendre les enjeux de la pratique et de l’activité de l’enseignant à partir d’un cas singulier. Ce type d’analyse renvoie à une conception du général en tant que contenu *dans* le singulier. L’analyse plurielle nous permet ainsi d’avoir accès à cette « multidimensionnalité » de la pratique et de l’activité enseignante opératoire en situation, et d’en comprendre les articulations et les pôles en tensions.

L’analyse plurielle au CREN

Cet ouvrage, réalisé en équipe, témoigne du choix d’une approche plurielle, pluridisciplinaire (CREN, 1999, 2001, 2006) du processus enseignement-apprentissage en classe pour travailler de manière plus efficiente l’articulation entre les multiples dimensions épistémique, didactique, pédagogique, psychologique et sociale de la pratique d’un enseignant expérimenté dans la conduite d’un débat au cycle 3 de l’école élémentaire.

Constatant dans les faits l’impossibilité de « l’analyse multiréférentielle » des pratiques menées par un seul chercheur, comme le préconisait J. Ardoino (1990), les travaux du CREN proposent, de manière générale, 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, 2003, 2004, 2007).

Ainsi le CREN a constitué une équipe de chercheurs autour d’un projet d’analyse du processus enseignement-apprentissage : didacticiens, épistémologue, psycho-pédagogue, psychologue, sociologue, linguiste. L’équipe a choisi d’analyser des séquences de classe de « pratiques ordinaires ou innovantes »

enregistrées en vidéo. Le choix des séquences et entretiens, (discipline, thème des séquences, niveau de classe) est effectué par l'ensemble des chercheurs. Chacun 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 à partir des différentes entrées.

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, pour mieux comprendre l'articulation fonctionnelle des différentes dimensions.

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, celle du groupe-classe avec la dynamique des interactions et celle des apprentissages ? Comment, ensemble, les acteurs construisent-ils une situation qui tient et fait apprendre ? Comment s'ajustent-ils ?

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 », la séquence « avance » par un subtil équilibre d'accords et de désaccords, à partir des transactions, des négociations, des ajustements entre les acteurs. C'est la construction de ces conditions par les acteurs qui fait que la situation fonctionne malgré les éléments et les logiques contradictoires et peut aboutir à un équilibre par des ajustements.

Cette nouvelle lecture transversale 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, mais aussi de la prise en compte du point de vue de l'acteur, du sens qu'il donne à ses actions. Ceci 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 de plusieurs entrées, le croisement de plusieurs regards disciplinaires permettent de construire, par leur complémentarité, une analyse métadisciplinaire constitutive d'une « culture commune » (B. Charlot), celle des sciences de l'éducation.

Notre démarche s'inscrit dans une perspective de recherche qui vise à appréhender de manière globale l'ensemble des variables qui peuvent

entrer en ligne de compte dans la compréhension des pratiques. Elle tend à comprendre et expliquer les pratiques des enseignants, en intégrant leurs propres analyses.

L'approche des processus interactifs

L'analyse des processus interactifs finalisés par les apprentissages des élèves a un rôle essentiel dans notre approche.

L'enjeu des interactions verbales, dans la situation que nous analysons : « conduite d'un débat scientifique », est fort puisqu'il s'agit de permettre aux élèves, dans et par les échanges, de construire un problème scientifique. En effet, « si l'on ne réduit pas l'apprentissage scientifique à la mémorisation de quelques résultats de la science, mais qu'on le relie étroitement au travail scientifique, les interactions langagières y prennent alors toute leur importance » (Orange, 2003)⁵. La construction du savoir visé détermine un type de situations à la fois ouvertes, complexes et critiques (difficiles à mettre en place) pour l'enseignant. La mise en place de ce type de situations suppose d'orienter les élèves vers la construction d'outils pour penser et agir, bref, de problématiser. « Problématiser, c'est penser [...] cela suppose de discerner ce qui est en question par rapport à du hors question [...] il ne peut y avoir de mise en question que si tout n'est pas mis en question » (Fabre, 1999)⁶. Analyser ce type de situation nous semble avoir une valeur générique pour comprendre les processus d'apprentissage des élèves, d'enseignement du maître, l'activité de chacun des interlocuteurs et leur articulation.

Au niveau des interactions, il est question de « caractériser l'action interactive de l'enseignant et les logiques mobilisées dans le travail enseignant et celui des élèves. [...] Je relève un dialogue pédagogique constitué "d'épisodes médiateurs" (Altet, 1994)⁷ 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 » (Altet, 2002).

La seule observation de ce qui se passe dans la classe n'est pas suffisante pour comprendre les enjeux de la situation. Il s'agit donc de comprendre, en sollicitant l'analyse du professionnel, les principes organisateurs de son activité. C'est ainsi que, afin de mieux cerner la nature de la situation d'enseignement-apprentissage et son mode de gestion, il nous faut comprendre le sens qu'elle a pour l'acteur.

5. ORANGE C., « Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen », dans *ASTER*, n° 37, Paris, INRP, 2003.

6. FABRE M., *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999.

7. ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

Le rôle de l'expérience

Nous avons alors couplé l'analyse de la situation effective – nous donnant accès aux organisateurs de l'activité en acte – avec un entretien de *co-explicitation* avec le professionnel concerné et l'analyse qu'il produit – nous permettant de comprendre le sens que ces organisateurs ont pour lui. À cette occasion, nous avons compris combien la manière de faire relevait d'un « pouvoir d'agir » que s'était construit le professionnel. À titre d'exemple, et pour illustrer notre propos, nous avons repéré qu'un organisateur puissant de l'activité du professionnel en question, était sa gestion des échanges à partir d'un principe : « Celui de s'interdire de reprendre et reformuler ce que disent les élèves. » Ce principe, mis en regard de l'activité effective du professionnel, recouvre des buts à colorations différentes. Ainsi, au niveau relationnel, il s'agit de valoriser la parole de l'élève singulier. Au niveau pragmatique, il s'agit de favoriser la confrontation des représentations des élèves. Au niveau épistémique, il s'agit de développer l'autonomie dans la construction d'un savoir. C'est au titre de cette nécessaire élucidation des dimensions organisatrices de l'activité de l'enseignant que nous avons développé un type d'entretien que nous qualifions de « co-explicitation des savoirs de l'expérience » (Vinatier, 2004)⁸.

Plan de l'ouvrage

Dans un premier chapitre, Christian Orange fait une présentation de la séance concernant un débat scientifique sur le thème de la nutrition mené au cycle 3 de l'école élémentaire. Cette présentation est suivie de son analyse didactique sous l'angle de l'articulation entre savoir et problématisation. L'enjeu, en termes de recherche d'un point de vue didactique, est de comprendre ce qui se joue du point de vue des savoirs dans ce débat scientifique. Il ne s'agit pas simplement de fragiliser et de transformer les conceptions des élèves, comme pourrait le donner à croire la *doxa* didactique : on y travaille la construction de problèmes scientifiques. Le but du maître n'est pas que les élèves se mettent d'accord, en décidant qui a raison, mais qu'ils construisent ensemble des raisons, c'est-à-dire les conditions de possibilité des solutions explorées au cours de ce débat. L'analyse didactique présentée s'appuie sur quelques extraits du débat.

Marguerite Altet s'attache particulièrement à montrer combien la cohérence du processus d'enseignement-apprentissage apparaît comme le résultat de la gestion et de la maîtrise des tensions de la pratique par l'enseignant.

8. VINATIER I., « Un entretien avec un enseignant-expert : de la structure conceptuelle de la situation de débat scientifique en classe au modèle opératif de l'acteur ? », dans *Actes du colloque international d'Arras Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, 2004.

En effet, l'incertitude est constitutive de la pratique d'enseignement. L'enseignant doit gérer les imprévus dans les interactions avec les élèves, les décalages entre sa planification et son activité en classe, par rapport à l'objectif, par rapport à la consigne, par rapport aux critères de la tâche. Ainsi, elle repère que la régulation interactive de l'enseignant est à la fois fonctionnelle, sociale, didactique et cognitive. Le rôle pédagogique central de l'enseignant dans cette situation vise à réguler les échanges pour accompagner les élèves vers l'objectif fixé. Ses analyses montrent que la modalité de « guidage ouvert » favorise la maîtrise des tensions en jeu. C'est un organisateur fort.

Christiane Morin propose une analyse de cette séance à partir de l'identification des points de tension en jeu dans cette situation en s'appuyant sur les verbalisations de l'enseignant dans le cadre de l'entretien. Cette présentation rend compte de la manière dont l'enseignant cherche à articuler les logiques didactique, épistémique, psychologique, sociale et pédagogique à l'œuvre dans la pratique pour constituer un équilibre entre ces différents pôles. Ce repérage des tensions que l'enseignant a à maîtriser entre enseignement et apprentissage conduira à une tentative de modélisation de la pratique enseignante à partir de ces processus interactifs actualisés dans un contexte d'incertitude et de contrainte qui caractérise toute pratique pédagogique.

Dans le deuxième chapitre de cet ouvrage, Isabelle Vinatier décrit, d'un point de vue méthodologique, la manière de conduire un entretien avec un professionnel dans la perspective d'apprendre de la situation à partir de la conceptualisation des savoirs professionnels. L'activité de l'enseignant et celle du chercheur relèvent d'une co-explicitation des savoirs professionnels à l'œuvre dans la situation. Ce qui est visé, à travers l'entretien, est la production d'un savoir partagé. Cet entretien s'inscrit dans la perspective de la « didactique professionnelle ». Son objectif est de permettre une élucidation des savoirs professionnels mis en œuvre en s'appuyant d'une part sur le visionnement vidéo de la séance et d'autre part sur une analyse de la séance transmise préalablement à l'enseignant concerné. En tenant compte de la dynamique interlocutoire établie entre les deux interlocuteurs, le script d'une co-construction de connaissances de la pratique enseignante s'élabore dans les échanges. Les enchaînements pragmatiques au niveau de la résolution – négociation du contenu propositionnel – et de la satisfaction – la position et le positionnement pris par les interlocuteurs – permettent de repérer ce qui fonctionne comme des régulateurs de l'activité conversationnelle. À ce titre, l'article présente un exemple du cheminement conceptuel des deux interlocuteurs dans l'élaboration d'un savoir professionnel. Le thème traité concerne le rôle de l'activité gestuelle du maître qui accompagne sa communication verbale.

Antonietta Specogna et Sylvie Caens-Martin développent une analyse des savoirs professionnels mis en œuvre, lesquels sont élucidés à partir du visionnement vidéo de la séance d'une part, et de l'entretien avec le pro-

fessionnel d'autre part. Leur perspective d'analyse s'inscrit au croisement de deux champs théoriques : celui de la « didactique professionnelle » et celui de la « logique interlocutoire ». Ce qui est exploré, c'est ce que l'on apprend à la fois de la situation et de l'entretien concernant la conduite de ce débat par le maître de la classe en même temps que la façon dont celui-ci se positionne par rapport à ce type de pratique de classe. Leur objectif est de décrire un système de pensée qui émerge des verbalisations produites entre les interactants. Il s'agit de comprendre les raisonnements de l'acteur liés à sa pratique effective. C'est ainsi qu'elles construisent une modélisation de l'activité enseignante, à savoir ce que l'on peut comprendre des principes qui organisent l'activité de l'enseignant et la manière dont celui-ci instrumente sa pratique.

Le troisième et dernier article de ce chapitre, écrit par Thérèse Pérez-Roux est complémentaire des deux précédents. L'auteur part de l'idée que l'activité déployée par l'enseignant et qui fait sens pour lui fonde, en partie, son identité professionnelle. L'entretien est analysé à partir d'une approche structurale du discours qui rend compte de ce que le sujet vit ou a vécu. L'identité professionnelle est envisagée à partir des représentations et sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même dans son rapport au milieu. L'analyse nous révèle que cet enseignant revendique un positionnement dans plusieurs mondes, celui des élèves, celui des enseignants et celui des chercheurs.

Le troisième chapitre est constitué par la présentation de l'analyse de l'enseignant relativement à ses gestes professionnels et à ses conduites d'interaction. Les deux contributions qui le constituent concernent l'analyse de la pratique de Pierre L. à partir de ses déclarations lors de l'entretien de co-explicitation avec Isabelle Vinatier. Elles permettent de préciser, outre la pratique effective de l'enseignant dans sa classe, la genèse de cette pratique avec un éclairage différent de celui proposé par la didactique professionnelle⁹. En effet, dans ce chapitre, les auteurs ne questionnent pas *in fine* l'enseignant en tant que professionnel mais plutôt la relation entre la pratique de l'enseignant et ses impacts potentiels sur les apprentissages des élèves : il s'agit de comprendre une pratique pour en inférer, à plus ou moins long terme, des impacts sur les apprentissages des élèves. Les interactions dans la classe et la question des savoirs sont donc au cœur des analyses qui suivent. Les points de vue adoptés par les auteurs sont différents mais certains résultats se rejoignent.

Magali Hersant, dans une perspective didactique, reconstruit cette pratique de débat dans sa globalité, la décrit et cherche à en comprendre la cohérence et la genèse à partir de l'identification d'enjeux didactiques forts pour l'enseignant. Elle utilise pour cela les outils de la théorie anthropologique développée par Yves Chevallard¹⁰ en didactique des mathématiques.

9. Voir à ce sujet les articles de I. VINATIER, A. SPECOGNA et S. COENS-MARTIN.

10. CHEVALLARD Y., « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherche en didactique des mathématiques* 19.2, 1999.

Michel Perraudeau, dans une perspective psychologique, tente de comprendre comment Pierre L., lors d'un entretien, présente son activité d'interaction avec les élèves. Il cherche les indicateurs caractérisant les deux postures principales que sont la médiation et la tutelle¹¹ et, partant, le sens que Pierre L. leur attribue dans un contexte de débat scientifique.

Un article de synthèse sur l'analyse plurielle, écrit par Marguerite Altet et Isabelle Vinatier constitue le quatrième et dernier chapitre de cet ouvrage. Il tente d'articuler la visée épistémique de la séance observée et les modes de collaborations engagées entre les chercheurs et le praticien tant au niveau de la préparation de la séance qu'à celui de l'interprétation du sens de la séance. Le croisement des regards des chercheurs permet de rendre compte de différentes facettes du cheminement de la conceptualisation des élèves et de l'enseignant *in situ* à travers l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage en même temps qu'il ouvre à la compréhension de la construction du temps long de l'expérience du professionnel.

La conclusion de l'ouvrage revient à Gérard Vergnaud¹², qui a accepté de porter un regard à la fois distancié et critique, de se positionner, de réagir, de mettre en débat les différentes contributions à cet ouvrage en renvoyant son point de vue à la fois éclairé et critique.

Bibliographie

- ALTET M., « Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse) », dans *Revue Française de pédagogie*, n° 107, 1991, p. 123-139.
- ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.
- ALTET M., « L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche », dans *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 138, 2002.
- ALTET M. et VINATIER I., *Symposium Une analyse plurielle d'une collaboration chercheur-expert : confrontation d'analyses d'un entretien mené par un chercheur avec un enseignant expert d'une situation de classe*, 5^e congrès de l'AECSE, septembre 2005.
- ARDOINO J., « L'analyse multiréférentielle des situations sociales », *Psychologie clinique*, n° 3, 1990.
- BEILLEROT J., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE CI., « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », dans *Revue Française de pédagogie*, n° 148, 2004, p. 75-87.

11. La médiation et la tutelle sont ici entendues au sens donné par A. DUMAS-CARRÉ et A. WEIL-BARAIIS dans l'ouvrage qu'elles ont dirigé : *Tutelle et médiation dans l'enseignement scientifique*, 1998, Berne, Peter Lang.

12. Directeur de recherches au CNRS, université de Paris VIII, C3U : conception, création, compétences et usages, laboratoire Paragraphe.

- BRONFENBRENNER, « Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain », dans CRAHAY M. et LAFONTAINE D., *L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. de Landsheere*, 1986.
- CREN, « Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage », *Les cahiers du CREN*, CRDP de Nantes, 1999.
- CREN (M. Altet, M. Fabre, C. Orange, I. Vinatier), *Symposium sur les pratiques enseignantes*, Congrès de l'AECSE, Actes, Lille, 2001.
- FABRE M., *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999.
- ORANGE C., « Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen », dans *ASTER*, n° 37, Paris, INRP, 2003.
- RABARDEL P., « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir », dans RABARDEL P. et PASTRÉ P. (dir.), *Modèles du sujet pour la conception; dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès, 2005, p. 19.
- SAMURÇAY R. et PASTRÉ P. (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès Éditions, coll. « Travail & Activité humaine », 2004.
- SHAVELSON R. J., STERN P., « Research on pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour », *Review of educational research*, 1981.
- TOCHON F. V., *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.
- VINATIER I., « Un entretien avec un enseignant-expert : de la structure conceptuelle de la situation de débat scientifique en classe au modèle opératif de l'acteur ? », dans *Actes du colloque international d'Arras Faut-il parler pour apprendre? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, 2004.
- VINATIER I. et NUMA-BOCAGE L., « Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 158, 2007, p. 85-101.
- WALBERG H. J., WANG M. C. et HAERTEL G. D., « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational research*, 1993.