

Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France

MARGUERITE ALTET

Résumé: *Quel est le rapport entre la pédagogie, la psychopédagogie et la science de l'éducation? L'article a souligné que cette question épistémologique fondamentale a été élaboré dans le contexte de la science française. A partir de la dynamique historique complexe arrivant ainsi à la légitimité de ces disciplines dans le cursus universitaire, l'auteur arrive à la conception d'un nouveau et riche domaine de recherche des sciences de l'éducation: les pratiques pédagogiques. Dans ce sens sont adressées importantes réflexions épistémologiques: à partir de la nécessité d'établir une méthodologie pour une recherche de caractère explicatif et compréhensif plutôt que prescriptif; à la définition des pratiques et des activités éducatives. La perspective proposée afin de comprendre la complexité de la pratique des enseignants est d'une analyse pluriel et d'une approche multidisciplinaire qui permettent d'atteindre nouvelles guides de lecture théoriques des pratiques observés.*

Abstract: *What is the relationship among pedagogy, psychology and educational sciences? The article highlights how this fundamental epistemological question has been developed within French scientific context. Starting from the complex historical dynamics to legitimate these disciplines within the university curriculum, the author comes to designing a new and rich field of research in educational sciences: pedagogical practices. In this direction, important epistemological reflections are addressed: the need to set methodologically explanation and comprehension research rather than prescriptive research; the definition of practices and educational activities. The perspective proposed in order to understand the complexity of teachers' practices is that of a plural analysis and of a multidisciplinary approach that allow to reach new theoretical guides about observed practices.*

Mots-clés: *pédagogie, psychopédagogie, sciences de l'éducation, pratiques enseignantes, pédagogie du praticien.*

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

1. Bref historique de la genèse des relations entre pédagogie et sciences de l'éducation

La discipline universitaire «sciences de l'éducation» fut créée institutionnellement en France en 1967, notre propos sera de montrer son évolution à partir de l'importante question des rapports complexes entre la pédagogie, la psychopédagogie et la, les sciences de l'éducation, l'éducation recouvrant à la fois un champ de pratiques et un champ de savoirs. Nous rendrons compte de l'évolution des relations entre la pédagogie et les sciences de l'éducation, discipline sous la forme scientifique et plurielle telle qu'elle existe aujourd'hui, à partir de l'examen des travaux de recherche sur les pratiques pédagogiques, sur les pratiques enseignantes, tout en montrant la place nécessaire de la pédagogie comme théorie-pratique.

Des historiens ont dégagé l'origine à la fois philosophique et pédagogique des sciences de l'éducation et rappelé qu'il y eut bien avant, dès le début du XIX siècle, des tentatives de pédagogie scientifique ou de science de l'éducation. Ce fut d'abord le projet de science positive de Marc-Antoine Jullien de Paris, en 1812 qui tenta de soumettre les pratiques éducatives à une rationalité scientifique et technique en créant une taxonomie «afin que l'éducation devienne une science à peu près positive». Puis, fut mis en place, comme l'a montré J. Gautherin (1991), dans le souci politique d'édifier la nation, de légitimer l'œuvre scolaire de la 3^e République et de former ses maîtres, un cours de Science de l'éducation institué par le Ministère de l'Instruction publique dès 1883. Ce cours fut assuré successivement par Buisson, Marion puis Durkheim et au tournant du siècle, 15 des 17 Facultés françaises disposaient d'un enseignement de Science de l'éducation. Mais cette institutionnalisation, d'après J. Gautherin, ne s'explique ni par une volonté d'édifier la science susceptible d'éclairer les faits éducatifs, ni par une volonté d'outiller les pratiques pédagogiques, elle vient seulement de la volonté politique d'élever le niveau de formation des maîtres et les cours sont assurés par des professeurs de philosophie, spiritualistes pour la plupart, tous républicains, la Science de l'éducation du XIX, fut souvent, comme le décrit G. Compayré en 1879, un enseignement général, spéculatif et formel sur les fondements et les fins de l'éducation, de la morale et de la société. En France, la science de l'éducation fut donc à ses débuts une science spéculative.

Au XX siècle, après la guerre, la création, en 1967 des sciences de l'éducation comme discipline universitaire par Gaston Mialaret, Jacques Wittwer,

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

Jean Chateau, Maurice Debesse répond aussi à une demande politique du Ministère de l'Éducation, en novembre 1966, de créer un cursus en pédagogie au sein des universités françaises. Mais la mise en place d'une licence puis une maîtrise en 1968, se situe dans le courant de développement des sciences humaines et sociales et reflète une demande de rapprochement entre la pédagogie et une approche par les sciences humaines de l'éducation, en particulier avec les apports de la psychologie. Cette évolution s'inscrit alors dans un nouveau paradigme scientifique.

Les rapports complexes entre pédagogie et sciences de l'éducation

Au moment de l'institutionnalisation de la discipline universitaire «les sciences de l'éducation», la pédagogie était encore l'affaire des «Ecoles normales» qui formaient les enseignants de l'enseignement primaire et se limitait à un ensemble de recettes pour «bien faire la classe». Quelques universités, pourtant, assuraient déjà un autre enseignement qui était pour les uns, de la pédagogie générale, pour les autres de la psychopédagogie ou de la philosophie et de l'histoire de l'éducation. L'enseignement donné dépassait ainsi déjà largement le «comment faire» pour aborder, soit sous l'angle philosophique, soit sous l'angle historique, soit sous l'angle scientifique en s'appuyant sur les apports des sciences humaines et sociales, les problèmes éducatifs.

On voit les définitions différentes données à la pédagogie entre pratique et théorie; l'approche de Durkheim, avec l'idée de théorie-pratique, semble pouvoir rendre compte des tensions entre les deux disciplines. Durkheim distingue différents niveaux de sens du terme «pédagogie»:

- la pédagogie comme action et art de l'éducateur, du «bon pédagogue»,
- la pédagogie comme réflexion sur l'action éducative,
- la pédagogie comme systématisation de cette réflexion en une doctrine (la pédagogie Freinet, Montessori...).

La pédagogie comme théorie-pratique selon Emile Durkheim est donc une théorie non scientifique qui vise à améliorer l'action, une discipline normative, un projet d'action construit en vue d'améliorer celle-ci. Alors que les prétentions de «la» science de l'éducation sont de l'ordre de la compréhension ou de l'explication des phénomènes éducatifs, la pédagogie vise à juger ou à transformer l'action éducative: c'est une discipline praxéologique.

La pédagogie est donc une théorie, est-elle une science? Se confond-elle avec la science de l'éducation? L'éducation est susceptible d'une approche scientifique. Son objet, c'est l'ensemble des pratiques mises en œuvre par une génération sur la génération suivante en vue de son adaptation au milieu social. Une science de l'éducation (l'histoire comparée, la sociologie des institutions) vise donc la connaissance des faits éducatifs sans préoccupation d'applications pratiques immédiates ou d'évaluation. Science de l'éducation et pédagogie ont bien le même objet mais pas le même intérêt théorique: les sciences de l'éducation visent la connaissance des faits éducatifs, la pédagogie recherche leur amélioration.

Gaston Mialaret (2006) rappelle que tous les universitaires, membres de la Commission réunie par le Ministère en novembre 1966 se mirent d'accord sur le titre de cette licence et de cette maîtrise et refusèrent d'emblée le terme proposé par le Ministère, de licence de pédagogie, pour adopter celui de «Licence de Sciences de l'Éducation» en s'inspirant de l'exemple «des sciences de l'éducation» au pluriel, de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève. Ils ont voulu ainsi marquer la rupture entre ce qui aurait pu être considéré comme un enseignement uniquement tourné vers une pratique scolaire et un enseignement basé sur l'ensemble des réflexions et des recherches scientifiques qui pouvaient définir un champ universitaire: celui des sciences de l'éducation.

Ainsi, «les sciences de l'Éducation» se situaient alors dès leur création institutionnelle, dans un projet de connaissance et se construisaient à partir de disciplines scientifiques descriptives et explicatives pour étudier «les conditions d'existence de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation» (G. Mialaret, 1976), à partir de disciplines mères psychologie(s), mais aussi, sociologie(s) (Isambert-Jamati), histoire de l'éducation (Beillerot), économie (Eicher), philosophie (Reboul, Best)... Progressivement, elles se sont constituées un territoire propre autour d'objets complexes contextualisés, qu'elles traitent par des approches plurielles avec la pluridisciplinarité, l'inter, la co-disciplinarité nécessaires.

Les fondateurs de la discipline universitaire «sciences de l'éducation», ceux de la «première génération», Maurice Debesse, Jean Chateau et Gaston Mialaret, avaient pensé créer une licence de «pédagogie» en 1962, puis une licence de «psychopédagogie». L'important traité que Maurice Debesse et Gaston Mialaret ont publié aux Presses Universitaires de France, après la création des Sciences de l'éducation, entre 1969 et 1978, s'appelait «*Traité des sciences pédagogiques*». On peut dire que les fondateurs institutionnels de

la discipline n'avaient pas vraiment fait le deuil de l'idée d'une «science de l'éducation» qu'ils concevaient comme une science pédagogique ou bien comme une psychopédagogie scientifique, «une pédagogie expérimentale», non plus comme une «théorie-pratique».

2. La psychopédagogie comme discipline de transition

La psychopédagogie ou la psychologie pédagogique apparue avec Claparède, (1906), médecin, psychologue et éducateur et créateur de cette notion, a joué un rôle intermédiaire entre la pédagogie et les sciences de l'éducation». Pour lui, elle correspond à une pédagogie qui prend en considération des facteurs psychologiques dans l'acte éducatif; c'est ainsi qu'il la définit dans «Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale». Dans la même optique, a suivi le courant de la «pédagogie expérimentale», de la recherche expérimentale en pédagogie avec Alfred Binet, Henry, Simon, Buyse, Gilbert de Landsheere et Gaston Mialaret qui tous insistent sur la nécessité de «faire profiter la pédagogie des progrès récents de la psychologie expérimentale». Il s'agit de la conception d'une pédagogie nouvelle fondée sur l'observation et sur l'expérimentation, sur une «recherche scientifique» du type de celle des sciences humaines.

Le terme de psychopédagogie est repris par G.Mialaret, assistant de psychopédagogie à l'ENS de Saint Cloud en 1946, Directeur du premier laboratoire de psychopédagogie, puis, fondateur à Caen du laboratoire de psycho-pédagogie en 1957, où il s'est efforcé de prendre en compte les apports de la psychologie de Piaget et de Wallon. La psychopédagogie désigne alors, à la fois «une théorie, une méthode et un ensemble de pratiques pédagogiques qui se réfèrent aux données de la psychologie de l'Éducation», à la fois un projet double de connaissance et d'action ou une «étude des composants psychologiques de l'action éducative» qui permet de mener une analyse psychopédagogique de la communication en classe ou de l'évaluation,

Mais G.Mialaret utilise aussi la notion d'«attitude «psychopédagogique», comme prise de conscience des facteurs d'ordre psychologique pour enseigner.

La création de la discipline universitaire des «sciences de l'éducation»

Avec la création et le développement des départements de sciences de l'éducation à Caen en 1967 par Gaston Mialaret, à Bordeaux, à Paris V, à Lyon, à Paris 10, Paris 8, Toulouse, depuis quarante ans, 30 départements fonctionnent adossés à des équipes de recherche; on assiste ainsi à un tournant épistémologique qui donne naissance à un nouveau champ scientifique: les sciences de l'éducation, définies comme des sciences plurielles descriptives et explicatives pensées à partir des sciences humaines et sociales «mères» va se développer comme en atteste en 1973 le premier congrès «apports des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation»

Avec G.Mialaret et avec la génération universitaire qui a suivi, les responsables de la discipline (ceux de la deuxième génération) ont confirmé un nouveau choix: ils ont pensé les Sciences de l'éducation à partir des sciences humaines et sociales «mères» en les séparant de la pédagogie, restée liée à l'action et prescriptive: on est psychologue, sociologue, anthropologue dans la discipline universitaire des Sciences de l'éducation. Dans cette logique, il est normal de tenir les Sciences de l'éducation pour une discipline universitaire au sens institutionnel même s'il elle demeure en construction sur le plan épistémologique. Ces dernières décennies ont montré qu'il existe, d'une part des objets qui nécessitent la spécificité de l'approche plurielle, pluridisciplinaire propre des sciences de l'éducation, que d'autre part, il existe des noyaux de recherche en éducation irréductibles aux recherches des autres sciences humaines, comme les pratiques enseignantes, l'évaluation, les didactiques disciplinaires et qu'enfin il y a une façon de mener des travaux de sociologie ou de psychologie au sein des Sciences de l'éducation qui se caractérise par une ouverture aux apports des autres sciences humaines dans le champ de la recherche, mais aussi par la construction d'objets spécifiques, ainsi que par un intérêt pour les formes de praxis éducative.

Les Sciences de l'éducation revêtent, en France, l'ensemble des caractéristiques d'une discipline scientifique. Dans un texte de 1994, Georges Vigarello faisait le constat – «définitif» pour ce qui concerne la France– de l'irréductibilité des sous-disciplines qui les constituent, entre elles:

«Les faits ici s'imposent et ils sont têtus: impossible, pour l'instant, d'y reconnaître quelque méthode ou quelque concept spécifique, impossible de définir une unité épistémologique. Il est inutile de refaire l'histoire des disciplines de sciences humaines pour montrer à quel point sont rares, sinon

exceptionnels, les concepts transdisciplinaires. La quête mythique «d'une» science de l'éducation s'est effacée devant la réalité du multiple: la diversité est aujourd'hui reconnue, soulignée, travaillée».

Aujourd'hui, les Sciences de l'éducation sont institutionnellement une discipline; épistémologiquement elles demeurent encore plutôt comme la fédération d'un noyau singulier de Sciences de l'éducation d'une part et de segments de sciences humaines voisines, ancrés – en particulier – dans des postures marquées par le souci de confronter leurs approches singulières à d'autres approches disciplinaires, mais aussi par la construction d'objets spécifiques, ainsi que par un intérêt pour les formes de praxis éducative abordées de façon plurielle par diverses approches disciplinaires pour constituer «les sciences de l'éducation».

3. La pédagogie, les pratiques pédagogiques: objet de recherche des sciences de l'éducation

La pédagogie, théorie-pratique, ne s'inscrit pas dans ce champ scientifique, nos travaux sont l'illustration d'un point de vue qui consiste à considérer la pédagogie comme objet de recherche et à identifier ce que les recherches en sciences de l'éducation ont apporté sur la description et la compréhension des processus à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques. Les pédagogues ont longtemps dit aux enseignants de façon normative ce qu'ils devaient faire, ce qu'ils pourraient mieux faire en élaborant diverses théories (Pédagogie Freinet, Pestalozzi, Montessori...).

Et en tant que praticiens de la pédagogie, les enseignants témoignent beaucoup de leurs activités en classe et de leurs difficultés, mais celles-ci sont peu étudiées objectivement à partir d'une analyse du fonctionnement des pratiques effectives. Des chercheurs en sciences de l'éducation ont pris pour objet les pratiques enseignantes, le processus interactif enseignement-apprentissage, tel qu'il se déroule en situation de classe. Les pratiques pédagogiques sont un de ces objets de recherche complexe, un objet carrefour spécifique aux sciences de l'éducation, qui relève d'une pluralité d'approches disciplinaires: psychologique, sociologique, pédagogique, didactique, épistémologique. Pour pouvoir connaître, délimiter, problématiser et rendre compte de ce processus complexe, les chercheurs ont croisé des approches disciplinaires, afin de pouvoir mieux restituer les différentes composantes du processus et d'en comprendre le fonctionnement. L'étude des pratiques

enseignantes recouvre les pratiques pédagogiques à l'école; il existe aussi des travaux sur les pratiques pédagogiques en formation d'adultes, en éducation familiale.

Des travaux prescriptifs aux recherches explicatives et compréhensives

Historiquement, en Amérique du Nord, les premiers travaux sur l'enseignement dans les années cinquante, se sont inscrits dans un paradigme behavioriste «processus-produit» à visée prescriptive forte. Ils réduisaient l'étude de l'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. Ces travaux visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement et les manières d'enseigner étaient analysées à partir des qualités personnelles intrinsèques de l'enseignant censées produire des effets sur les performances scolaires des élèves (Walberg, 1991). Les recherches qui ont suivi, relevant d'un paradigme cognitiviste, portaient sur «la pensée des enseignants». Elles concevaient la cognition en tant qu'instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante, l'enseignant étant vu comme un décideur qui, à partir de ses pensées, théories et choix personnels, planifie ses actions et les met en oeuvre (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 s'est développé en France comme au Québec. Ces quinze dernières années, des chercheurs (Altet, Bru, Clanet, Gauthier, Lenoir, Tupin, Vinatier) proposent un modèle intégrateur qui vise l'articulation de plusieurs types de variables personnelles, processuelles et contextuelles en interaction. Les variables étudiées concernent l'enseignant, mais portent aussi sur l'élève et la situation pour mieux comprendre et expliquer le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité à partir de l'étude des processus en jeu, de leurs interactions et des différentes dynamiques internes et externes. Un réseau international d'une trentaine d'équipes pluridisciplinaires de chercheurs travaillant sur l'Observation des Pratiques Enseignantes, dit réseau OPEN (2001-2011), piloté par Altet, M. Bru, M. Blanchard-Laville, C., décrit l'enseignement à partir des processus interactifs enseignement-apprentissage en classe en analysant l'activité d'enseignement en contexte. Il s'efforce de regrouper et de confronter les résultats des travaux existants à partir d'approches disciplinaires diverses pour rendre intelligibles les pratiques enseignantes telles

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

qu'elles existent dans leur diversité et comprendre leurs relations avec les apprentissages des élèves dans des contextes variés.

Avant le développement de cette approche scientifique, l'enseignement a été longtemps appréhendé par les théoriciens ou les praticiens de la pédagogie à travers une approche prescriptive des «méthodes pédagogiques», de typologies de méthodes fondées sur des oppositions ou dualismes utilisés par les enseignants pour rendre compte de leurs pratiques: méthodes directives/non directives, traditionnelles/innovantes, expositives/interactives ou, dans l'enseignement de la lecture, méthodes globales, analytiques, synthétiques. Ces oppositions de méthodes présupposent que la pratique d'un enseignant est réductible à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie. Les travaux scientifiques d'OPEN, à l'inverse, montrent «l'impossible approche par les méthodes». Les chercheurs ont des approches plus fines, car, pour eux, la pratique ne se résume pas à une mise en œuvre qui serait toujours méthodique. Une pratique professionnelle recouvre des procédures, des produits mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques, contextuels. Le fait d'analyser les processus en rendant compte des dynamiques en jeu dans la pratique enseignante éloigne les chercheurs des modélisations de type entrée-sortie ou méthode.

La pratique ne peut être considérée comme l'application d'une méthode, car chaque enseignant adapte à sa manière les caractéristiques de la méthode choisie. Une comparaison des pratiques observées de plusieurs enseignants censés mettre en œuvre la même méthode fait apparaître des écarts interindividuels importants et une grande variabilité. Le même enseignant met aussi en œuvre des procédures qui peuvent varier dans le temps en fonction des circonstances et des situations. Dans une recherche conduite sur deux années scolaires avec les mêmes enseignants du primaire, Altet, Bru, Bressoux, Leconte-Lambert (1994-1996) établissent même que la variabilité intra-maître, à conditions de travail différentes, est plus élevée que la variabilité inter-maîtres à conditions égales. De même, plusieurs chercheurs montrent la difficulté à repérer une organisation méthodique de la pratique, car dans les faits, un enseignant ne règle pas méthodiquement son action dans toutes les circonstances mais est un bricoleur en situation. Enfin, si la pratique enseignante revient à réaliser des activités finalisées, ces finalités sont multiples et la notion de méthode qui renvoie à la mise en œuvre de moyens organisés, tend à ignorer le caractère multifinalisé de la pratique enseignante. C'est le constat des limites de la notion de «méthode»

qui a amené les chercheurs à construire de nouveaux modèles d'intelligibilité de la pratique enseignante et de son fonctionnement.

Des définitions de la pratique et de l'activité enseignante

La notion de «pratique enseignante» s'avère polysémique et revoie à plusieurs définitions. L'utilisation des notions de pratique et d'activité varient selon les champs théoriques de référence utilisés, même si un consensus se dégage sur les caractéristiques suivantes:

- les pratiques enseignantes recouvrent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. Les pratiques professionnelles correspondent à l'accomplissement de l'activité d'enseignement dans une institution, en classe dans le face à face pédagogique, ce qu'on a longtemps appelé «les pratiques pédagogiques», mais elles recouvrent aussi ce que fait l'enseignant hors de la classe pour la préparation didactique des séances ou encore dans les actions en lien avec des collègues, des personnels non enseignants, des «partenaires extérieurs» et des parents. La pratique enseignante est en général définie comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle dans une institution d'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions et interactions liées aux multiples tâches de l'activité professionnelle visible; elle inclue les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en interaction avec d'autres avec les réactions, les interactions, les choix, les prises de décision. La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire singulière, «le faire propre à cette personne», son style personnel, relationnel, pédagogique et didactique mais aussi les procédés pour faire» qui correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le «savoir-enseigner»), à une activité telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de finalités, de buts, d'objectifs et de choix autonomes. Cette dernière dimension correspond à ce qu'Y. Clot (1999) appelle le «genre professionnel» par opposition au «style personnel». L'enseignement peut être alors défini comme «un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves» (Altet, 1994), sachant que le contenu du savoir, l'objet de l'apprentissage en tant qu'instrument du développe-

ment de l'enfant, est la condition *sine qua non* du fonctionnement de toute pratique enseignante, si enseigner vise à «faire apprendre».

Un grand nombre de chercheurs s'entendent aussi pour définir la pratique professionnelle de l'enseignant comme le fait P. Bourdieu dans *Le Sens pratique* (1997) à partir de dimensions multiples. La pratique enseignante est multidimensionnelle, pédagogique certes mais aussi didactique, affective, temporelle, psychosociale.

Ces dimensions constitutives interagissent, ce qui permet l'adaptation de l'enseignant à la situation professionnelle vécue. A cette multidimensionnalité s'ajoutent d'autres traits constitutifs de la pratique enseignante:

- une articulation intention/manières de faire observables: les recherches portent sur des observables et sur le sens que donne l'acteur à sa pratique, et essaient de prendre en compte le rapport entre intention et pratique effective; la pratique enseignante est multifinalisée.
- une articulation singularité / groupe social. La pratique renvoie à la fois à l'enracinement dans un sujet singulier et dans une tradition (pédagogique, didactique), celle d'un groupe professionnel d'appartenance;
- un aspect paradoxal: stabilité/variabilité, répétition/innovation.

Ainsi, selon les approches théoriques, la notion de pratique enseignante est plus ou moins intégratrice mais reste une construction théorique du chercheur et non un observable. La notion peut englober l'activité, l'action: l'activité enseignante s'actualise par des pratiques: les pratiques sont l'accomplissement de l'activité.

4. L'exemple de l'approche plurielle des pratiques enseignantes en Sciences de l'éducation

Pour comprendre la complexité des processus en jeu dans les pratiques enseignantes, l'analyse plurielle (Altet, 2002) est une approche pluridisciplinaire qui se veut plus heuristique qu'une simple juxtaposition d'approches disciplinaires. Ce cadre d'analyse produit de nouvelles grilles de lecture théoriques de la complexité des pratiques enseignantes observées, en analysant une activité enseignante singulière pour rendre compte de l'articulation des multiples dimensions et tensions en jeu; la démarche est fondée sur la confrontation de cadres théoriques différents (didactique, so-

ciologique, clinique, analyse des interactions enseignant/apprenant, interactions langagières intersubjectives) pour comprendre les processus interactifs en jeu. Elle montre qu'il n'y a pas de méta-langage donné *a priori* par une des disciplines, mais qu'un métalangage se construit à partir de la confrontation pluridisciplinaire avec ses propres concepts fédérateurs comme l'analyse des tensions et des régulations au cœur de la pratique. Les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles au cours 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 l'approche plurielle des pratiques enseignantes s'efforce 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. Dans un métier de l'humain, dans une pratique relationnelle, communicationnelle comme l'enseignement, les trames d'interactions structurent l'action à travers plusieurs dimensions de la pratique; ce sont ces processus interactifs que l'analyse plurielle s'efforce de mettre au jour. À partir de l'observation de pratiques effectives, il s'agit de dégager les tensions organisatrices et d'identifier des processus interactifs stables (guidage, configuration de la tâche), de mettre en évidence la cohérence de la dimension communicationnelle de l'enseignement et son articulation avec le volet didactique, d'analyser les dynamiques interactives et leurs régulations, d'identifier l'interactivité fonctionnelle entre enseignant et apprenants, car ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique du travail enseignant. L'analyse

recouvre bien les dimensions pédagogique, didactique, intersubjective dont il s'agit de comprendre l'articulation fonctionnelle, la cohérence et l'équilibre de fonctionnement. Le modèle d'analyse de la pratique est celui de processus en tensions à maîtriser par des régulations, des transactions, des ajustements pour obtenir un équilibre entre les gestions du savoir, de l'élève et de la situation (Altet, 2008).

Dans une autre théorisation M. Bru (1991), cherche à dégager des organisateurs de la pratique enseignante (et non des déterminants). Une pratique est organisée, s'organise et est organisatrice. Les organisateurs des pratiques ne sont pas des facteurs, c'est en termes de processus organisateurs (représentations, schèmes, couplages action-situation, configuration de la classe, type de tâches, de guidage) qu'il importe de penser la notion d'organisateur de la pratique. Dans le souci de mieux connaître la façon dont sont organisées et s'organisent les pratiques enseignantes, un intérêt particulier est accordé à leur contextualisation, celle interne des composantes de la pratique: la contextualisation temporelle (séquentielle) des configurations de la pratique et la contextualisation «externe» de la pratique d'enseignement.

Pour les didacticiens, l'objet d'étude est le fonctionnement du système didactique en tant que relation ternaire entre une instance enseignante, une instance élève(s) et un objet de savoir. La modélisation de l'action du professeur constitue l'objet de travail des didacticiens comparatistes et la distinction générique/spécifique l'un de leurs outils pour comprendre son activité. La question est abordée en termes de «milieu», le milieu de l'élève et le milieu du professeur. Le «milieu» a un rôle de médiation (*medius/mesos*) dans «l'action conjointe» du professeur et de l'élève.

Dans tous ces travaux, il ne s'agit pas d'expliquer la pratique professionnelle en la ramenant soit à un acte souverain et parfaitement délibéré de l'enseignant soit au seul résultat de déterminismes extérieurs; il s'agit de montrer qu'il existe plusieurs façons de rendre raison des pratiques et qu'un dialogue entre les équipes et leurs différentes façons de rendre raison des pratiques est possible et scientifiquement profitable à partir du moment où ces équipes arrivent à partager des hypothèses communes de recherche sur l'indispensable connaissance des processus en jeu. Une question centrale demeure: toutes les pratiques professionnelles des enseignants ne se valent pas. Les recherches ont jusqu'à présent quantifié «un effet-maître» général, il reste à comprendre en quoi consiste cet effet-maître, quels en sont les processus constitutifs en développant des travaux sur les effets des pratiques sur

les apprentissages des élèves dans la diversité des situations d'enseignement-apprentissage.

Nous avons avec d'autres chercheurs (comme Marc Bru) d'abord délimité, construit l'objet: pratique enseignante, activité de l'enseignant, action de l'enseignant, travail enseignant, acte pédagogique, intervention pédagogique: chaque dénomination définit différemment l'objet. Les recherches en sciences de l'éducation montrent que l'étude de l'objet «pratique enseignante» recouvre à la fois l'agir pédagogique et l'agir didactique. Dans son travail, l'enseignant remplit simultanément une fonction pédagogique de médiation entre le savoir et l'élève, de gestion de la classe et une fonction didactique de gestion des apprentissages, dans un contexte singulier, contraint et dynamique. Etudier le volet «pratique pédagogique» de l'enseignant, c'est se centrer sur les actes de médiation mis en œuvre entre le savoir et l'élève sur la communication. Etudier la médiation, c'est analyser la médiation du pédagogue, de la personne: la relation, les actions, les interactions pédagogiques, les processus interactifs, cognitifs, affectifs de la communication verbale, non-verbale, les processus intersubjectifs en jeu entre les acteurs, identifier les variables d'action. C'est aussi analyser la médiation des dispositifs pédagogiques, l'instrumentation mis en place, la situation choisie pour favoriser l'engagement dans la tâche, la transformation d'informations en savoirs chez l'élève.

Les travaux sur les pratiques enseignantes relient les approches sur les actions pédagogiques de l'enseignant en situation, en interaction avec les apprenants, situées dans le temps et les approches didactiques qui analysent les savoirs et les apprentissages en jeu dans la situation étudiée. Les modélisations utilisées, «modèle des processus interactifs situés», «modèle clinique», permettent de comprendre le sens de ces médiations pédagogiques liées à un contrat didactique. Ces travaux de recherche en sciences de l'éducation *sur* la pédagogie se distinguent de la recherche-action qui cherche d'emblée à modifier les pratiques ou encore de la recherche pédagogique au sens de recherche sur les méthodes pédagogiques, sur les modèles d'enseignement, qui sont des modèles pour l'action, posent a priori des finalités pratiques à atteindre et qui produisent des outils pour l'action. Ils diffèrent aussi de travaux purement didactiques centrés sur la structuration des savoirs ou les processus d'acquisition des savoirs par l'apprenant et les complètent. Ces travaux permettent de dégager la nécessaire convergence entre le didactique et le pédagogique pour que le processus enseignement-apprentissage fonctionne. Elles visent à rendre intelligible le processus enseignement-appren-

tissage en identifiant les différentes variables en interaction. Ces recherches fournissent des repères théoriques, des grilles de lecture des pratiques qui peuvent être transposés dans la formation des enseignants. Les recherches de sciences de l'éducation sur les pratiques sont des recherches finalisables et contextualisées qui visent à rendre intelligible le fonctionnement de pratiques singulières et contextualisées. Notre recherche sur les pratiques enseignantes (Altet, 1994) est l'illustration d'une recherche menée de façon pluridisciplinaire en sciences de l'éducation en France. Nous avons pu montrer qu'il existe plusieurs manières de rendre raison des pratiques selon l'approche, selon l'échelle, selon le croisement des entrées choisies

La pluralité des approches nous a permis d'articuler des références théoriques, à mobiliser plusieurs angles d'approches, à croiser plusieurs méthodologies et ainsi à parvenir à dépasser les dualismes défendus par la pédagogie.

5. A côté des sciences de l'éducation, la pédagogie du praticien et sa spécificité

Mais à côté de la recherche scientifique en sciences de l'éducation, la pédagogie garde toute sa spécificité. Comme la définissait fort justement Jean Houssaye (1996), «la pédagogie, c'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative»; ce sens durkheimien de pédagogie comme théorie-pratique reste totalement d'actualité. Pour tout enseignant la pédagogie est une théorie de l'action éducative mais une théorie non scientifique, une réflexion sur l'action éducative pour pouvoir l'améliorer. Chez tout praticien, la pédagogie vise à transformer l'action éducative par la réflexion; elle peut être critiquée mais elle est souvent prescriptive car elle sert à orienter vers l'amélioration de l'action et décrit ce que les pratiques devraient être. La pédagogie dit Durkheim «vise à fournir à l'activité de l'éducateur les idées qui le dirigent». La pédagogie est donc une réflexion sur le faire et pour faire, voire pour mieux faire; c'est donc une discipline praxéologique. Les recherches en sciences de l'éducation sur les pratiques pédagogiques contribuent certes à formaliser, à valider des savoirs d'action pédagogique. Mais ces savoirs d'action pédagogiques validés par la recherche dans des contextes donnés, avec des publics particuliers, restent à réutiliser de façon adaptée avec la «phronésis» du pédagogue.

C'est pourquoi, comme l'écrit Michel Fabre (2001), pour clarifier la distinction entre sciences de l'éducation et pédagogie, «il faudrait distinguer à la manière d'Althusser, vérité et justesse. La science est visée de vérité, la pédagogie, comme la politique, tente de définir une ligne de force, une ligne d'action. Par ce biais on retrouverait vite les idées aristotéliennes de prudence.» Certes pour Aristote, il y a un abîme entre science action et aucune science ne peut fonder l'action. Ainsi l'homme politique, le médecin ou le pédagogue ne sont ni des savants ni des sages, et pourtant l'homme d'action est capable de jugement, d'intelligence pratique, de «métis». Avec les philosophes de l'éducation Houssaye, Fabre, nous définirons donc la pédagogie comme justesse et prudence, comme une sorte de sagesse pratique et non comme une science, en soulignant par la même, comme le fait Meirieu, «son insoutenable légèreté». Ainsi la pédagogie comme problématique praxéologique est le fait d'un enseignant, praticien-théoricien impliqué dans une action éducative et qui cherche à trouver une ligne juste pour son action propre mais aussi pour les autres, c'est pourquoi il la théorise et produit des savoirs d'action. Dans la problématique scientifique des sciences de l'éducation, le chercheur vise à décrire et à comprendre les processus en jeu dans les pratiques pédagogiques; si ces deux problématiques sont distinctes, chacune a son intérêt propre. Si les savoirs que produisent l'une et l'autre sont de nature différente, les deux modes de connaissance sont nécessaires et se complètent. Dans le monde des sciences humaines, la pédagogie reste la prudence réflexive qui évite la tentative d'aller vers «la» science de l'éducation comme pensée unique.

En conclusion

En 45 ans en France, les Sciences de l'Éducation sont devenues des Sciences humaines légitimes: elles ont inventé un point de vue pluriel, interdisciplinaire; elles travaillent sur des zones frontières spécifiques; elles construisent des savoirs, des concepts propres reconstruits ou des théories réinventées, un corpus de connaissances validées, reconnues; elles ont permis d'analyser des processus éducatifs et de les rendre intelligibles autrement comme les pratiques pédagogiques; elles travaillent sur les rapports entre savoirs savants et pratiques. Et ce défi reste à poursuivre: il reste encore à cumuler les travaux, à poursuivre l'articulation des références théoriques des différentes disciplines et à produire des théorisations propres

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

en faisant des synthèses des acquis des recherches, mais aussi il demeure essentiel d'articuler les connaissances scientifiques avec d'autres modes de connaissance comme les savoirs pratiques produits par la réflexion ou l'action pédagogique et en développant pédagogie et philosophie de l'éducation comme questionnements critiques, comme réflexivité sur les savoirs scientifiques. Car les pédagogues continuent à fabriquer de la sagesse prudente et peuvent ainsi aider les sciences de l'éducation à ne pas se laisser dériver vers une «neuropédagogie» unique déjà annoncée par les neurosciences!

Présentation de l'Auteur: Marguerite Altet est professeure des Universités en Sciences de l'éducation, responsable d'un axe du CREN et du Réseau OPEN; elle a été directrice des IUFM des Pays de la Loire jusqu'en 2007. Elle s'est occupée, pendant plusieurs années, de la formation des enseignants et elle a théorisé le dispositif de l'Analyse de Pratique qui a été appliqué chez les IUFM français et récemment elle s'est occupée d'analyse plurielle.

Bibliographie

- ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Puf.
— (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Puf.
— (2002), «L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche», in *revue française de pédagogie*, Paris, Inrp, n° 138.
ALTET, M., BRU, M., BLANCHARD-LAVIKKE, Cl. (2012), *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan.
BRU, M., ALTET, M., BLANCHARD-LAVIKKE, Cl. (2004), «A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages», *Revue française de pédagogie*, n° 148, 75-87.
CRAHAY, M., LAFONTAINE, D. (1986), *L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. de Landsheere*, Bruxelles, Labor Nathan.
FABRE, M. (2001), *Les pédagogues*, Paris, Puf.
GAUTHERIN, J. (2002), *Une discipline pour la République: la science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang.
HOUSSAYE J. (1996), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf.
MIALARET G. (1987), *La psychopédagogie*, Paris, Puf.
— (1967, 2006), *Les sciences de l'éducation*, Paris, Puf.
PERRENOUD, P. (2001), *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, Esf.
VERGNIoux, A., Dir (2009), *40 ans des sciences de l'éducation, L'âge de la maturité? Questions vives*, Caen, Puc.
VINATIER, I., ALTET, M. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Pur.