

COMMENT TRAVAILLER LES NORMES ENSEIGNANTES DANS LE CADRE D'UNE ENQUÊTE COLLABORATIVE ? VERS UNE PRISE EN COMPTE DE LA RATIONALITÉ PRATIQUE

[Alain Muller](#), [Valérie Lussi Borer](#)

E.N.S. Editions | « Recherche & formation »

2018/2 n° 88 | pages 75 à 87

ISSN 0988-1824

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-2-page-75.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour E.N.S. Editions.

© E.N.S. Editions. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Comment travailler les normes enseignantes dans le cadre d'une enquête collaborative ? Vers une prise en compte de la rationalité pratique

How can we work on teaching norms in a collaborative study? Considering practical rationality

Alain Muller et Valérie Lussi Borer



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4061>

DOI : 10.4000/rechercheformation.4061

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2018

Pagination : 75-87

ISBN : 979-10-362-0173-8

ISSN : 0988-1824

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Alain Muller et Valérie Lussi Borer, « Comment travailler les normes enseignantes dans le cadre d'une enquête collaborative ? Vers une prise en compte de la rationalité pratique », *Recherche et formation* [En ligne], 88 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 22 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4061> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.4061

Comment travailler les normes enseignantes dans le cadre d'une enquête collaborative ?

Vers une prise en compte de la rationalité pratique

Alain Muller

Université de Genève, Suisse

Valérie Lussi Borer

Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ : Cette contribution s'intéresse aux processus de transformation des normes de travail dans les collectifs enseignants enquêtant sur leurs pratiques. Nous montrons que ces enquêtes suscitent une « remontée » des normes habituellement tacites, nécessitant par là le recours à une rationalité *pratique*, permettant l'expression des normes des acteurs ainsi que l'articulation de positions divergentes. Nous nous appuyons sur des exemples empiriques tirés d'une recherche-formation menée avec trois établissements scolaires.

MOTS-CLÉS : enquête, enseignement, normes

Introduction

Tout chercheur et/ou formateur ayant accompagné des collectifs enseignants cherchant à mieux comprendre leurs pratiques, voire à les transformer si nécessaire, a pu constater à quel point ce travail de compréhension-transformation n'allait pas de soi.

Tout se passe souvent comme si les pratiques étaient lestées d'une *force d'inertie* considérable, équipées d'une sorte de *capacité élastique* à reprendre leur forme initiale dès que l'effort de changement s'estompe, ou dotées d'une tendance autonome à se transformer comme elles l'entendent et non comme on le souhaiterait – et par *on* il faut entendre aussi les agents qui les produisent. À ce constat, plusieurs explications sont le plus souvent données que l'on peut, au risque de la caricature, classer en deux grandes familles.

La première famille serait celle mobilisant l'idée de *résistance* : résistance générale des enseignants au changement, conservatisme lié à une tradition disciplinaire, habitus personnel et professionnel extrêmement robustes, etc. À l'inverse, l'autre famille se fédérerait autour de l'idée que si les pratiques, ainsi que les agents qui les portent résistent, c'est

qu'ils ont de bonnes raisons de le faire, même si ces raisons n'apparaissent pas toujours à première vue comme étant raisonnables. Une fois admis que le travail réel ne saurait être le *clone* du travail prescrit, on est amené à comprendre que les pratiques sont des *organismes* fragiles et complexes résultant de compromis entre ce qu'il serait souhaitable et ce qu'il est possible de faire. Ainsi, les formateurs, chercheurs ou accompagnateurs qui travaillent avec des enseignants sur leurs pratiques sont sans cesse tiraillés entre deux positions : reconnaître la légitimité de ce qui résiste ou tenir bon sur la visée de transformation et faire face aux résistances.

Ce que nous aimerions montrer dans cet article, c'est que cette problématique repose, au moins en partie, sur une vision des processus possibles et réels de transformation uniquement construite dans les termes d'une *rationalité classique* qui postule que les obstacles surgissent d'une inadéquation entre moyens employés et fins poursuivies. Dans cette optique, la résistance au changement relève soit d'une déraison des moyens employés, déraison assise sur des habitudes, des croyances, etc. dont il s'agit de montrer l'irrationalité, soit d'une déraison des fins – des prescriptions hors-sol par exemple – qu'il s'agit alors de dénoncer. Or, on peut se faire une autre image de la rationalité, une image beaucoup plus *pratique* qui assume le lien intime que les agents entretiennent à leur action, et qui donne ainsi à ce qui est saisi comme résistance un statut beaucoup plus positif : celle-ci est le signe qu'une réflexivité est déjà à l'œuvre, qui travaille sur les normes et les valeurs¹ qui sont proprement *constitutives* des agents qui les portent, mais qui, opérant implicitement, demandent à être *exprimées* et *articulées*.

La réflexion qui fait l'objet de cet article prend sa source dans notre expérience de chercheurs et formateurs menant des enquêtes collaboratives avec des collectifs enseignants, dans la confrontation récurrente à ces phénomènes dits de résistance, dans la perplexité suscitée par la double difficulté à en saisir les ressorts et à travailler *avec* et non *contre*. Cette réflexion sera menée en deux temps :

- un premier temps conceptuel élaboré sur la base de ressources philosophiques dans lequel il s'agira de thématiser *l'univers normatif* du point de vue d'une *rationalité pratique* ;
- un second temps consacré à l'analyse d'un moment critique ayant émergé dans une enquête collaborative menée avec une équipe enseignante.

La première partie conceptuelle est construite en trois parties relatives 1) à notre engagement ontologique concernant le rapport des normes à l'action, 2) aux modalités possibles de leur mise en visibilité, 3) aux modalités possibles de leur transformation.

1 Nous n'abordons pas dans cet article la très complexe question des distinctions conceptuelles entre *valeurs*, *normes*, *règles*, etc., d'une part parce que les analyses sémantiques échouent à délimiter clairement le champ d'application d'un concept du champ d'application d'un autre (Cometti, 2011 ; Ogien, 1996), d'autre part car cela ne nous semble pas nécessaire pour saisir la problématique qui nous occupe.

1. Engagement ontologique : une relation interne des normes à l'action

Concernant le rapport de l'action aux normes, notre engagement ontologique (Quine, 1953) peut se définir ainsi : ces dernières sont dans une relation *interne* à l'action, opèrent enchevêtrées à celle-ci, n'en sont pas des entités ontologiquement séparées, mais des *moments* ou des *faces*. Cette position *internaliste* (Muller, 2013) s'oppose à la position *externaliste* pour laquelle les normes sont des entités gouvernant de *l'extérieur* les pratiques, ontologiquement séparées d'elles, c'est-à-dire imposant à l'action une logique d'effectuation constituée *hors* et *en amont* de la logique de l'action elle-même, ce qui, par là même, leur donnerait une fonction explicative de l'action.

De ce point de vue, saisir une action ou une pratique, c'est saisir des objets *toujours déjà* normés dans leur être : comme le dit Cometti (2011), « c'est un caractère élémentaire des croyances comme des actions, parce qu'elles prennent leur sens dans un contexte public, que de jouer un rôle régulateur, lié aux évaluations qu'elles autorisent ou aux fins qui leur sont associées, et par conséquent de se conjuguer à des règles de manière *implicite* ou *explicite, potentielle* ou *actuelle* » (p. 13-14).

Ceci dit, il est bien sûr possible de confronter une action à une norme extérieure, par exemple l'évaluer à l'aune d'une prescription. Mais si une telle possibilité existe, c'est justement *parce que* l'action est déjà en soi normée : « nous dire ce qu'il faudrait que nous fassions, ce n'est pas instituer une norme pour couvrir ce cas, mais c'est plutôt présupposer l'existence d'une telle norme, autrement dit présupposer qu'il y a une chose à faire qu'il serait correct de faire ici. Nous dire ce qu'il faudrait que nous fassions implique peut-être de *faire appel* à une règle ou un standard préexistant, mais cela ne saurait constituer l'établissement de cette règle ou de ce standard » (Cavell, 1976/2009, p. 100). C'est le fait que l'action soit en elle-même normée qui permet l'existence et l'usage de normes extérieures et non le contraire.

2. Quels modes de mise en visibilité des normes ?

2.1. Une rationalité expressive et articulative

Cette inséparabilité des normes et de l'action est à la source de la conception que Taylor (1977, 1993, 1989/2003) donne de ce qu'est un agent : c'est quelqu'un qui déploie son action dans un monde saturé de *distinctions qualitatives*. C'est un « être vivant qui se rapporte au réel de manière normative ; le réel est fait pour lui de choses et d'événements qui peuvent être hiérarchisés selon les critères du pire et du meilleur, du haut et du bas, du désirable et du haïssable » (Frega, 2013, p. 147).

Pour cet agent, il est extrêmement problématique de saisir sa propre action comme un *objet* qui lui serait extérieur, et ceci non seulement parce qu'il y est lié affectivement en tant que c'est *son* action, mais, plus profondément, pour des raisons beaucoup plus épistémologiques : on ne peut se *hisser au-dessus* de son univers normatif avec ses propres normes.

Cette normativité constitutive de l'action et de l'agent a pour conséquence que, très souvent, l'évaluation de l'action par un agent est une *évaluation forte* (Taylor, 1977). Au contraire des évaluations *faibles* qui justement détachent l'action de l'agent, portent uniquement sur les produits de celle-ci – impliquant ainsi une rationalité d'ordre uniquement *instrumentale* –, une évaluation forte « est un acte expressif à travers lequel un agent affirme un aspect de sa propre identité. Par le biais des évaluations fortes, un agent ne formule pas ses préférences (ce qu'il veut), mais il rend explicite, ce qu'il croit ou ce qu'il désire être en tant qu'agent (ce qu'il est) » (Frega, 2013, p. 150).

Cette explicitation n'a pas pour but de mesurer la valeur de l'action dans son résultat, elle ne vise pas à dire si celle-ci est *juste* ou *fausse*, mais plutôt si elle est *pertinente* ou non, c'est-à-dire si elle participe à *enrichir* ou *appauvrir* l'espace normatif de l'agent, la *qualité* de son univers de signification (Cavell, 1976/2009). C'est pourquoi on peut parler de rationalité *expressive* et *articulative*. Elle est expressive au sens où les normes, les valeurs, en tant qu'elles sont totalement enchevêtrées à l'action et à son agent, ne s'offrent pas comme cela au regard du premier venu qui s'y intéresserait, celui-ci serait-il l'agent lui-même. Elles nécessitent pour être identifiables un travail de mise en visibilité. Quant au travail d'articulation du normatif à l'œuvre dans l'action il est du même ordre que la justification de l'acceptabilité grammaticale d'un énoncé par un locuteur. « Le travail d'articulation nécessaire pour justifier la prétention à la validité de l'énoncé grammatical oblige le locuteur qui le réalise à rendre explicites [...] ces présupposés qui, de manière implicite, articulent son rapport au monde » (Frega, 2013, p. 186). Il s'agit de *mieux dire* son action et les normes qui y sont attachées plutôt que de *mieux connaître* celles-ci comme on connaît un objet.

2.2. Deux types d'enquêtes en concurrence ?

Il semblerait donc que le travail mené avec des collectifs enseignants sur leurs pratiques suscite l'émergence de deux types d'enquêtes dont l'un tend à dominer l'autre : l'un se rapportant à une rationalité classique, prenant l'action comme un objet et l'évaluant (faiblement) à l'aune d'un rapport moyens-fins, l'autre se rapportant à une rationalité pratique et visant l'expression et l'articulation de l'action et de ses normes à l'intérieur de celle-ci. Pour prendre une image, le premier de ces types d'enquêtes consisterait à sortir de son action *par le haut* pour se mettre en situation méta, alors que le second consisterait à *s'enfoncer* dans son action pour la *creuser*. Notre hypothèse, et nous y reven-

drons, est que, si l'on n'y est pas attentif, le premier type d'enquêtes risque de totalement *court-circuiter* le second.

3. Quels modes de transformation des normes ?

3.1. Expression, articulation et transformation

Du point de vue de la conception de la rationalité pratique telle qu'elle est soutenue dans ce texte, il n'y a pas de distinction franche entre mouvement d'expression et d'articulation des normes et mouvement de transformation de celles-ci. Car, à travers le processus d'expression, « je me saisis de quelque chose, une vision, un sentiment des choses qui était en puissance et formé seulement de façon partielle et je lui donne une forme particulière » (Taylor, 1989/2003, p. 469). Le processus d'expression « implique un mouvement auto-réflexif au travers duquel ce qui apparaît comme objet de révision n'est pas seulement nos croyances, mais, plus subtilement, les critères à travers lesquels nous les formons et les justifions » (Frega, 2013, p. 155). Ce mouvement engage donc pleinement l'agent dans une réflexion sur ce qu'il *est* ou *souhaite être*, sur ses *motivations*, son *identité*. Par là il est *en soi* transformateur.

Cependant, ce mouvement n'est pas généré par la simple *volonté autoréflexive* d'un agent seul face à sa propre action et à ses propres normes, il prend sa source dans le dialogue entre agents, dans la mise en marche d'une *rationalité transitionnelle*.

3.2. Une rationalité transitionnelle

Par rationalité transitionnelle, il faut en premier lieu entendre une rationalité *ancrée* dans les pratiques, les valeurs, les normes, etc. des agents ainsi que dans le contexte où elles se déploient et qui vise à trouver des accords entre positions divergentes. Cette recherche d'accords est menée non pas en se référant à des règles et des valeurs universelles transcendant les agents, mais grâce à un travail de comparaison de ces positions pouvant aboutir, dans les cas favorables, à des *passages* d'une position à l'autre. Ce qui caractérise la rationalité transitionnelle, c'est qu'elle cherche « à établir non pas qu'une position quelconque est absolument correcte, mais plutôt que telle position est supérieure à telle autre » (Taylor, 1989/2003, p. 104) et ceci, premièrement, dans le cadre d'une controverse locale, située, deuxièmement à travers la reconnaissance de la position adverse : on cherche à élaborer des arguments attestant « qu'étant donné ce que notre interlocuteur accepte déjà, il ne peut qu'attribuer aux actes et aux activités [...] en question ces significations que nous sommes en train de défendre » (Taylor, 1993, p. 221). Dans ce type de rationalité, les désaccords ou

la controverse ne sont pas, comme dans la rationalité traditionnelle, conçus comme des marques d'irrationalité d'une position ou d'une autre (ou des deux) et qui, *bloquant* l'accès à la vérité, doivent être éliminés. Au contraire, désaccords et controverses sont la matière même sur laquelle la rationalité peut se déployer. Dans cette optique, l'enquête vise à aboutir à un consensus local, ancré dans la réalité actuelle, sur ce qu'il est, *ici et pour ce cas*, le mieux de faire. Il ne s'agit donc ni de décréter de *nulle part* ce qui est en général *la* bonne pratique ni de dire que toutes les pratiques se valent.

3.3. Rationalité transitionnelle, rationalités instrumentale et téléologique

Comme on l'a vu plus haut, les enquêtes collaboratives menées avec des collectifs enseignants tendent à susciter la ramification de celles-ci en deux types, l'un prenant l'action comme un objet, focalisé sur ses résultats et orienté vers la recherche d'une articulation entre moyens et fins (rationalités instrumentale et téléologique), l'autre, plus opaque et difficile à saisir, orienté vers une expression, une articulation et une transformation des normes liées à l'action (rationalités expressive, articulative, transitionnelle).

Ces deux modes d'enquête n'ont pas à être par principe opposés, même si, comme on en a fait l'hypothèse, l'un pourrait tendre à *court-circuiter* l'autre. Il ne s'agit pas pour nous de dire que toute préoccupation d'articulation des moyens aux fins doit être abandonnée au profit d'une unique préoccupation d'expression et d'articulation de l'action. Il s'agit de ne pas exclure *a priori* cette dimension de normativité vécue et enchâssée aux pratiques de la possibilité d'être rationalisable. Bref, il s'agit d'articuler ces modes divers de rationalité.

3.4. Une hypothèse pour conclure la partie conceptuelle

Notre hypothèse est que toute enquête collaborative, même si elle ne vise explicitement qu'à restructurer la relation des moyens aux fins poursuivies, suscite inévitablement la production d'évaluations fortes par les agents et remet en question leur univers normatif. Ne pas prendre en compte explicitement cette remise en question – à travers un travail d'expression, d'articulation et de *mise en transition* des normes – risque non seulement d'orienter l'enquête vers des réponses en partie insatisfaisantes, voire erronées, mais en plus de susciter de fortes résistances chez les agents, ainsi que le blocage de l'enquête.

C'est cette hypothèse que nous allons mettre à l'épreuve à travers l'analyse de l'exemple empirique qui suit.

4. Un moment critique dans une enquête collaborative

4.1. Contexte et démarche d'analyse

La situation que nous rapportons s'est déroulée au cours d'une enquête collaborative menée avec une équipe enseignante². Ce type d'enquête qui s'appuie conceptuellement sur le pragmatisme de Dewey (1990, 2010) et sur des apports divers du champ de l'analyse du travail, comporte deux dimensions :

- une dimension interobjective (Zask, 2004), au sens où il s'agit de coconstruire avec le collectif enseignant des *objets d'investigation* partagés par les agents et les chercheurs-formateurs³ ;
- une dimension artefactuelle, au sens où l'enquête est nourrie par le recueil de traces filmées de l'activité auxquelles les agents sont confrontés à travers des autoconfrontations individuelles et collectives⁴.

Le collectif enseignant de l'établissement concerné était extrêmement engagé dans l'enquête collaborative. Le moment critique que nous rapportons ci-dessous s'est passé lors de la troisième et dernière année de déroulement du dispositif, alors que l'enquête était bien avancée.

Sont rapportés dans un premier temps (4.2.) ce qui s'est passé et l'analyse qu'en ont faite les deux chercheurs-formateurs qui ont suivi l'établissement concerné⁵. Dans un second temps (4.3.), est rapportée une analyse de second niveau. Celle-ci a été menée par un chercheur participant à la recherche-accompagnement menée en Haute-Savoie, mais qui n'a pas été investi dans le suivi de l'établissement concerné.

4.2. Ce qu'il s'est passé et analyse de premier niveau (bilan des chercheurs-formateurs)

Lors de la troisième année d'enquête, les enseignants étaient préoccupés, entre autres, par la question de l'autonomie des élèves. Il a donc été décidé de documenter l'activité

2 Cette enquête collaborative a été mise en œuvre dans le cadre d'un partenariat entre la DSDEN (Direction des services départementaux de l'éducation nationale) de Haute-Savoie (74) et l'université de Genève autour du projet Plus de maîtres que de classes (PMQC).

3 À noter la proximité de cette idée d'*interobjectivation* avec celle d'*espace interprétatif partagé* de Bednarz (2013).

4 Pour des précisions sur ces deux dimensions et leur interaction, voir Muller et Lussi Borer (2017).

5 Dans cette partie, nous décrivons ce qui s'est passé et présentons l'analyse que les chercheurs-formateurs en ont fait en nous référant à ce qui a été présenté dans Lussi Borer, Guffond et Muller (à paraître). Nous avons mis en italique les parties analytiques (produites par les chercheurs-formateurs) sur lesquelles nous revenons par la suite.

de 6 élèves (2 élèves jugés *faibles*, 2 *moyens* et 2 *forts* par les enseignants) durant le temps de travail en autonomie. Ces élèves ont été filmés et le temps qu'ils accordaient à chaque activité minuté. Ils ont ensuite été autoconfrontés à la vidéo de leur activité par les chercheurs-formateurs.

Deux séances de travail collectif, avec confrontation à ces diverses traces ont suivi dont l'objectif était 1) de permettre aux enseignants de comprendre l'activité de leurs élèves et de la mettre en lien avec leurs intentions, 2) de dégager un consensus sur ce qui serait à conserver dans les pratiques mises en œuvre et ce qui serait à transformer.

Le bilan des chercheurs-formateurs est le suivant :

Si le premier objectif a été atteint, la production d'un consensus a buté sur un obstacle qui n'a pas pu vraiment être dépassé. Deux positions fortement antagonistes et non conciliables ont émergé : d'un côté les enseignants qui ne conçoivent pas que les élèves puissent apprendre sans l'aide de l'adulte, de l'autre ceux qui considèrent que la capacité à travailler sans l'adulte est l'objectif ultime de la mission de l'enseignant. Face à ce débat confrontant deux modèles d'identité professionnelle divergents, les formateurs se sont retrouvés démunis et les apports conceptuels comme les pistes d'activités concrètes proposées peu utiles pour générer un consensus sur des pratiques à développer collectivement dans l'école.

Deux autres séances de travail collectif ont suivi dont les buts étaient 1) de permettre aux enseignants d'accéder aux stratégies d'apprentissage développées par leurs élèves et de les mettre en lien avec leurs propres intentions d'enseignement et 2) d'analyser, sur le plan didactique, la nature des difficultés liées aux objets de savoirs mobilisés dans la tâche de compréhension écrite réalisée en autonomie et de proposer des pistes concrètes pour concevoir autrement cette tâche.

Le bilan des chercheurs-formateurs de ces séances est le suivant :

[L]e premier objectif semble atteint : les enseignants ont identifié l'écart entre les objectifs et stratégies d'apprentissage qu'ils visaient avec la tâche proposée et l'activité mise en œuvre par les élèves. Mais l'accès aux stratégies effectives des élèves a fortement mis à mal les tâches proposées que les enseignants avaient mis du soin à construire et ce choc de la réalité n'a pas été bien vécu. Lors d'une des séances collectives, les formateurs ont donc pris soin d'outiller à la fois conceptuellement et concrètement les enseignants sur des tâches plus propices à l'apprentissage de la compréhension écrite. Toutefois, cette seule séance a paru bien insuffisante à des enseignants disant se sentir submergés devant l'ampleur du travail didactique nécessaire pour faire évoluer les tâches proposées aux élèves. Ainsi, le bilan de la quatrième et dernière séance est mitigé : si les prises de conscience des écueils liés aux tâches proposées ainsi que des évolutions nécessaires pour un enseignement ambitieux de la compréhension écrite ont bien été réalisées par les enseignants, l'outillage conceptuel et pratique n'a pas été suffisant pour leur

donner les moyens de ces nouvelles ambitions. Un accompagnement en didactique plus complet et sur une plus longue durée s'avère sans doute nécessaire pour que de nouvelles pratiques puissent se développer dans l'école.

Les chercheurs-formateurs font aussi un bilan plus général de ce type de dispositif :

La didactisation des données liées à la documentation minutieuse et filmée de l'activité d'apprentissage des élèves couplée aux intentions d'enseignement des équipes permet bien à celles-ci d'identifier les écarts entre objectifs et activité réelle. Toutefois, il apparaît que mieux comprendre l'activité des élèves peut mettre à mal la santé professionnelle des enseignants, si cette compréhension n'est pas accompagnée par des formateurs capables ensuite de coconstruire, avec les équipes, des moyens et supports d'enseignement adaptés aux difficultés rencontrées par les élèves de l'école.

4.3. Analyse de second niveau

L'analyse qui suit s'appuie sur le concept de rationalité pratique afin d'ouvrir de nouvelles perspectives de compréhension sur ce qui s'est joué au sein de l'enquête collaborative rapportée.

L'optique dans laquelle cette enquête collaborative a été conçue et dans laquelle elle est analysée relève d'une rationalité instrumentale et téléologique. Ont été recueillis d'un côté ce que visaient les enseignants à travers la mise au travail autonome des élèves, de l'autre l'activité réelle des élèves. Ces deux collections de données ont été mises en relation, ce qui a abouti au constat que, au moins pour certains élèves, le dispositif ne permettait pas d'atteindre ce qui était visé. Pour le dire autrement, les moyens à disposition ne permettaient pas d'atteindre les fins. Cette disjonction a entraîné une discussion sur ces moyens visant à trouver un consensus sur ce qui, des pratiques actuelles, était à garder ou à transformer.

Et c'est là qu'un blocage a émergé, le débat s'étant déplacé sur la question des fins elles-mêmes en faisant apparaître deux positions antagonistes en ce qui concerne la pertinence professionnelle qu'il y a à chercher à construire des compétences d'apprentissage autonome chez les élèves :

[F]ace à ce débat confrontant deux modèles d'identité professionnelle divergents, les formateurs se sont retrouvés démunis et les apports conceptuels comme les pistes d'activités concrètes peu utiles pour générer un consensus sur des pratiques à développer collectivement dans l'école.

Plusieurs choses sont à souligner ici. Premièrement, l'antagonisme face à la question du travail en autonomie des élèves est vécu par les chercheurs-formateurs comme un blocage de l'enquête et un échec de leur part. Or, d'un autre point de vue, on pourrait tout à fait soutenir, au contraire, que l'émergence de cet antagonisme montre le succès de

l'enquête : celle-ci est allée *assez profond* pour faire *remonter à la surface* l'univers normatif des enseignants. Il y a bien ici, comme on le disait plus haut, émergence d'une matière (la controverse) sur laquelle une rationalité pratique peut s'exercer : l'enquête n'est pas en soi bloquée, elle se déplace à un autre niveau.

Deuxièmement, l'antagonisme des positions est renvoyé à des *modèles d'identité professionnelle divergents*, expression avec laquelle on peut être d'accord, mais à condition de ne pas en faire des sortes d'états durcis, d'idéologies professionnelles fermées et séparées de l'action elle-même. Car dans ce cas, on s'engagerait inévitablement à placer ces modèles d'identité du côté d'une *irrationalité résistante*.

Troisièmement, les chercheurs accompagnateurs se trouvent démunis car leurs apports conceptuels et les pistes d'activité concrètes qu'ils proposent ne permettent pas de générer un consensus et de relancer l'enquête. Ils essaient de débloquer la situation en engageant plus de *moyens* dans celle-ci. On peut faire l'hypothèse qu'ils se trompent de niveau d'intervention et qu'en essayant de relancer l'enquête au niveau de la question de la relation fins-moyens, ils court-circuitent une enquête plus *profonde* d'élaboration des valeurs et des normes soutenant l'action des enseignants. Ce niveau d'enquête étant court-circuité, il y a beaucoup de chances qu'il continue à opérer, mais de manière opaque, en parasitant dans l'ombre l'enquête sur les moyens didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre.

On peut donc penser qu'il aurait été pertinent à ce moment-là d'essayer de donner une *voix* à ces positions antagonistes, d'aider les enseignants à les exprimer et à articuler les diverses valeurs, normes, croyances, etc., sûrement en partie contradictoires, qui les font prendre position sur l'autonomie des élèves, et ceci en rapport avec le contexte et les conditions concrètes de leur travail : qu'est-ce que nous entendons par *autonomie*, en quoi celle-ci est-elle *ici et maintenant*, dans notre établissement et pour nos élèves, un *bien désirable* ou non, en quoi la valeur « autonomie » entre-t-elle en contradiction avec d'autres valeurs, d'autres principes qui sont tout autant des biens pour nous, etc.? Peut-être qu'à travers ce travail d'expression et d'articulation, il aurait été possible de mettre à jour et de reconnaître les valeurs, normes, principes qui sous-tendent les pratiques des enseignants de l'équipe, de construire un consensus sur la signification et la valeur attribuée à l'autonomie des élèves, pour, à partir de ce consensus, relancer l'enquête sur les moyens d'atteindre et d'évaluer cette autonomie telle qu'elle aurait été redéfinie.

Notre analyse des deux séances suivantes va dans le même sens. Face à l'aspect critique de la situation, les chercheurs-formateurs ont décidé, encore une fois dans une optique de rationalité instrumentale, de donner aux enseignants 1) plus de moyens de compréhension de l'activité de leurs élèves, 2) plus de moyens conceptuels et concrets de guidage fécond de cette activité. L'accès à l'activité réelle des élèves a provoqué un *choc de la réalité* car il mettait en cause l'activité didactique des enseignants. L'offre de moyens conceptuels et pratiques a causé un sentiment d'impuissance face à l'ampleur du travail à accomplir pour arriver à maîtriser ceux-ci. Une importante souffrance s'est exprimée, que

les chercheurs-formateurs ont analysé en termes de double *distance* : de la réalité à ce qui était attendu, de *ce qu'on sait faire* à *ce qu'on devrait savoir faire*.

Analyser la situation uniquement en termes de *distances* ne peut qu'engager dans des pistes visant à combler ces distances, ainsi, à ne travailler que sur les moyens en rapport aux fins poursuivies. Or, on peut penser que ce qui cause de la souffrance, outre ce qui relève de ces distances, prend plus profondément sa source dans la *désarticulation* des univers normatifs des enseignants que génère l'enquête. Car c'est à travers des évaluations fortes, engageant toute l'identité, ce qu'on croit bien de faire et d'être, que les enseignants reçoivent ces divers *chocs de la réalité*. Les chercheurs-formateurs disent que l'enquête a *mis à mal les tâches proposées que les enseignants avaient mis du soin à construire...* Cette idée de *soin* exprime bien la valeur accordée à ces tâches et ce que leur *mise à mal* peut provoquer. De plus ces tâches sont investies de valeurs en lien avec d'autres valeurs concernant le rapport aux élèves, aux collègues, aux prescriptions, etc. Les *défaire*, c'est défaire toute une configuration normative, la désarticuler. On peut ainsi se demander si ce type de situation n'appelle pas une orientation de l'enquête vers une élaboration interrogeant *ce qu'on pense bien de faire* et identifiant *ce que sont les critères* permettant de dire ce qu'il est bien de faire, critères qui en passant ne sont pas seulement de l'ordre de l'efficacité, mais renvoient aussi à des dimensions affectives, relationnelles, voire esthétiques⁶. Ainsi, ce que l'enquête menée à un niveau instrumental tend à *désarticuler* pourrait-il être *réarticulé* par une enquête menée à un autre niveau.

Conclusion

Que peut apporter cette analyse de second niveau à la conception d'enquêtes collaboratives à visée transformative?

Si l'on accepte l'idée que les agents évaluent et transforment leur action *avant tout en regard de ce qu'ils pensent devoir et vouloir être*, il faut que ces dimensions puissent être exprimées et travaillées dans le processus d'enquête. Les questions suivantes se posent alors aux formateurs :

- Quelles sont les conditions nécessaires pour que les agents acceptent d'exprimer ce qu'ils pensent devoir et vouloir être comme enseignants?
- Comment construire un cadre permettant à une équipe d'enseignants de travailler sur leurs évaluations fortes et d'exprimer des aspects de leur identité professionnelle?
- Comment faire *remonter* les normes, comment mener ce travail d'élaboration expressive et articulative avec les enseignants?

6 Des expressions comme celles de *beau travail* ou de *belle ouvrage* sont aussi utilisées par les agents pour évaluer leur action.

- Comment aider les enseignants à mieux dire leur action et les normes qui y sont rattachées?
- Comment articuler deux types d'enquête qui amènent, l'une, à *s'élever* au-dessus de l'action et l'autre, à *creuser* dedans?
- Comment mettre en œuvre une réalité *transitionnelle* au sein de l'enquête collaborative, soit créer des zones de passage entre plusieurs positions, entre plusieurs pratiques?
Nous esquissons ici quelques pistes de réponse que nous aimerions soumettre à la discussion.

Les deux premières questions concernent la création de conditions de travail à même de permettre *l'expression des dimensions normatives* :

- mettre en place un contrat de confiance au sein de l'équipe et entre l'équipe et les formateurs;
- inscrire ce contrat dans la durée;
- enquêter sur le travail réel et non seulement prescrit, sur l'activité réelle et non seulement réalisée (Clot, 2006);
- former à une verbalisation distinguant description, interprétation et évaluation (Lussi Borer et Muller, 2014).

Les questions suivantes (3, 4, 5) posent un défi plus méthodologique. La mise au travail d'une rationalité articulative, expressive et transitionnelle nécessite un espace-temps institutionnalisé au sein duquel les enseignants doivent être accompagnés par des formateurs *outillés* pour gérer ces niveaux de rationalité. Cet outillage est à développer, mais devrait comprendre au minimum la capacité à articuler les différentes normes présentes dans les métiers de l'enseignement : prescriptions émises par le système scolaire, les programmes et la hiérarchie, normes propres aux savoirs disciplinaires, normes pédagogiques, etc.

Enfin, la dernière question interroge les contraintes politiques et institutionnelles qui pèsent aujourd'hui sur les pratiques enseignantes. À l'heure du renforcement de la *demande de résultats*, des *évaluations externes*, bref de la rationalité instrumentale dans ses aspects les plus brutaux, on peut se demander comment légitimer la mise en œuvre d'enquêtes non directement orientées vers la recherche de résultats mesurables. Il ne s'agit pas ici de refuser d'évaluer les pratiques, mais bien de le faire dans un cadre qui prenne en compte toute leur épaisseur normative, ainsi que ce qu'elles supposent comme engagement de la part des agents.

Alain Muller
Alain.Muller@unige.ch

Valérie Lussi Borer
Valerie.Lussi@unige.ch

Bibliographie

- Bednarz, N. (dir.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Cavell, S. (2009). *Dire et vouloir dire* (ouvrage original publié en 1976, S. Laugier et C. Fournier, trad.). Paris : Seuil.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cometti, J.-P. (2011). *Qu'est-ce qu'une règle?* Paris : Vrin.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Paris : Gallimard.
- Frega, R. (2013). *Les sources sociales de la normativité*. Paris : Vrin.
- Lussi Borer, V., Guffond, S. et Muller, A. (à paraître). Apprendre de l'activité des élèves : quels dispositifs pour la formation des enseignants? *Ressources : pour la formation, l'école et les apprentissages scolaires*.
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Quel apport/usage du «voir» pour le «faire» en formation des enseignants du secondaire. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins et R. Étienne (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 65-78). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Muller, A. (2013). Pratiques et compétences en éducation : quelques apports possibles et actuels du pragmatisme. *Intellectica*, 60, 115-136.
- Muller, A., et Lussi Borer, V. (2017). Enquête inter-objective, environnement «augmenté» et développement professionnel. *Questions vives*, 27. Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/questionsvives/2097>>.
- Ogien, R. (1996). Normes et valeurs. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 1 354-1 368). Paris : PUF.
- Quine, W. V. O. (1953). *From a logical point of view*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Taylor, C. (1977). What is human agency? Dans T. Mischel (dir.), *The self: Psychological and philosophical issues* (p. 103-135). Oxford, Royaume-Uni : Blackwell.
- Taylor, C. (1993). Explanation and practical reason. Dans M. Nussbaum et A. Sen (dir.), *The quality of life* (p. 208-231). Oxford, Royaume-Uni : Clarendon.
- Taylor, C. (2003). *Les sources du moi* (2^e éd., ouvrage original publié en 1989, C. Taylor, trad.). Paris : Seuil.
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. Dans B. Karsenti et L. Quéré (dir.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme* (p. 141-163). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Abstract

How can we work on teaching norms in a collaborative study? Considering practical rationality

ABSTRACT: This contribution focuses on the processes of transforming work norms in groups of teachers investigating their practices. We show that these investigations generate a “rise” of usually tacit norms, thus necessitating the use of practical rationality, which allows actors to express their norms and articulate divergent positions. We use empirical examples taken from a research and training session conducted in three schools.

KEYWORDS: survey, teaching, standard