

Jean-François MARCEL

## APPROCHES ETHNOGRAPHIQUES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DURANT LES TEMPS INTERSTITIELS

**Résumé :** Dans le cadre d'un travail sur le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire, cet article cible les pratiques enseignantes qui s'actualisent en dehors du temps et de l'espace de la classe. Ces temps interstitiels sont propices à l'étude de la dimension relationnelle de ces pratiques puisque les enseignants sont alors en rapport avec l'ensemble des acteurs de l'école (autres enseignants, élèves, personnels de service, aides-éducateurs, parents d'élèves). Cette recherche a été conduite par observation participante ; elle montre d'une part comment ce temps professionnel a tendance à être détourné, par les enseignants, en temps personnel et elle souligne, d'autre part, le rôle de régulation qu'assume le directeur de l'école.

**Mots-clés :** pratiques enseignantes, système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire, observation participante.

Depuis les années 1990, les pratiques enseignantes font l'objet d'un surcroît d'intérêt. La création des IUFM en constitue une des raisons importantes avec l'instauration des dispositifs « d'analyse de pratiques ». Même si leur existence est bien antérieure, les travaux de recherche sur les pratiques font eux aussi montre, durant cette dernière décennie, d'un essor considérable pour peu que l'on envisage le terme de « pratiques » (Marcel *et al.* 2002) comme un terme générique englobant action, activité(s), travail, etc. De manière générale, les travaux sur les pratiques enseignantes ciblent préférentiellement les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire celles sises au sein de la classe et mettant en jeu un enseignant et ses élèves.

Par ailleurs, les travaux relevant de l'ethnographie de l'école, lorsqu'ils s'intéressent aux pratiques<sup>1</sup> et même s'ils adoptent des méthodologies spécifiques, se centrent eux aussi très souvent sur ces situations d'enseignement, prenons-en pour exemple les travaux sur les stratégies des enseignants (Woods 1990) ou des élèves. Nos travaux portent également sur cet objet (Marcel 2002b, 2002c) mais le présent article s'intéressera à une autre catégorie de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. Il s'agit des pratiques durant les temps interstitiels, c'est-à-dire les pratiques enseignantes qui s'actualisent durant les moments qui précèdent, sui-

---

<sup>1</sup> Bien sûr, les pratiques ne constituent qu'un des objets d'étude de l'approche ethnographique. (voir Berhier 1996)

vent ou s'intercalent entre les moments d'enseignement et qui, par là même, se distinguent des pratiques d'enseignement.

Dans une première partie nous présenterons les objectifs de cette étude en la situant dans le cadre plus large d'un programme de recherche puis en relevant l'intérêt d'une approche ethnographique à la fois par rapport au projet et par rapport à l'objet étudié et à ses spécificités. Au regard de ces spécificités, l'attention sera plus particulièrement portée sur la dimension relationnelle de cette catégorie de pratiques. Par ailleurs, la réflexion méthodologique autour de l'observation participante sera utilisée pour mettre en place le dispositif instrumental de cette recherche. La seconde partie présentera les résultats empiriques, l'interprétation du carnet de notes de terrain comprenant les data de 72 observations de ces moments interstitiels.

## **1— ETUDIER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DURANT LES TEMPS INTERSTITIELS**

### **1.1. L'hypothèse du SPPEP**

Le programme de recherche dans lequel se situe cette étude se donne pour objectif de confronter à l'empirie l'hypothèse de la pertinence d'un « système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire » (le SPPEP) pour l'étude de ces pratiques<sup>2</sup>. Cette hypothèse s'appuie d'abord sur un constat : les pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire se sont largement différenciées ces dernières années (principalement à partir de 1989). Ainsi, nous pouvons sans difficultés dresser une liste de catégories de pratiques :

- les pratiques d'enseignement « traditionnelles » : l'enseignant seul dans sa classe avec ses élèves
- les pratiques d'enseignement « partenariales » : sur un groupe classe, interviennent en concertation l'enseignant et un partenaire (autre enseignant, aide-éducateur, intervenant extérieur, etc.)
- les pratiques collectives formalisées : conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil d'école, réunion de parents d'élèves
- les pratiques durant les temps interstitiels : les récréations, les entrées, les sorties

A ces pratiques durant le temps scolaire, nous pourrions rajouter :

- les pratiques durant le temps périscolaire : surveillance de l'étude, de la cantine, etc.
- les pratiques hors de l'école : préparations, corrections, activités syndicales, activités associatives dans le périscolaire, militantisme pédagogique, formation continue, etc.

Nous proposons de considérer chaque catégorie comme un sous-système d'un système général, le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. L'approche systémique confère à chaque sous-système une autonomie

---

<sup>2</sup> Ce projet est présenté de manière plus détaillée dans Marcel (2002a, 2002d)

relative (portée le plus souvent par la fonction de ce sous-système) en même temps qu'elle nous invite à les considérer comme interdépendants, c'est-à-dire se modifiant réciproquement. L'étude de ces différentes catégories de pratiques requiert l'élaboration d'instrumentations spécifiques et la présente étude se donne pour objectif d'y contribuer en ce qui concerne le sous-système « pratiques durant les temps interstitiels »

### **1.2. Les apports d'une approche ethnographique**

Cette étude exploratoire a pour objectif premier de stabiliser une instrumentation pour l'étude de cette catégorie de pratiques professionnelles. Pourtant, nous insisterons plutôt, en adéquation avec la problématique de ce numéro, sur les apports d'une approche ethnographique à la connaissance des pratiques durant les temps interstitiels.

Le choix d'une approche ethnographique se justifie par quatre raisons principales :

- la nécessité d'une observation directe et prolongée, seule à même de permettre d'accéder à la description d'un objet peu connu dans ses éventuelles spécificités
- la volonté de combiner des éléments factuels et observables avec le sens que leur donnent les acteurs, ce qui se traduira par une présence de l'observateur durant toute la durée de la journée d'école et nous autorisera à qualifier ce dispositif « d'observation participante »
- le recours à la technique des notes de terrain (les data) rédigées « à chaud » quelques minutes après la phase d'observation
- la méthodologie de traitement des données : elle sera nécessairement inductive ce qui sied parfaitement à la visée exploratoire, et la théorisation des matériaux empiriques, par la connaissance de ces pratiques à laquelle elle permettra d'accéder, constituera une étape propédeutique à la stabilisation de l'instrumentation.

### **1.3. Une focalisation sur la dimension relationnelle de ces pratiques**

Rappelons que les pratiques enseignantes durant les temps interstitiels correspondent aux pratiques qui s'actualisent durant les moments qui précèdent, suivent ou s'intercalent entre les moments d'enseignement. Ces moments spécifiques sont au nombre de six dans une journée scolaire, il s'agit :

- des deux récréations : leur durée n'est pas fixée par les textes officiels qui se limitent à préciser la répartition horaire par disciplines enseignées. La tradition scolaire a stabilisé leurs durées à quinze minutes qui, selon les consignes annuellement réitérées, se doivent d'être amputées au prorata sur les durées d'enseignement de l'ensemble des disciplines
- des entrées du matin et de l'après-midi : les textes officiels circonscrivent leurs durées aux dix minutes qui précèdent l'entrée en classe. Pendant ces dix minutes, les élèves doivent être accueillis dans l'école et sont sous la responsabilité des enseignants

- des deux sorties : elles concernent le moment où les élèves sont remis aux parents. Deux remarques s'imposent. Tout d'abord, tous les élèves ne quittent pas l'école après la classe, certains à midi restent à la cantine, d'autres l'après-midi en « étude ». Ensuite les modalités de sortie sont régies par les textes officiels : les CP doivent être conduits par leur enseignant jusqu'à la sortie de l'école (le portail), les CE1 jusqu'à la sortie du bâtiment (la porte de l'école) alors que pour les élèves de cycle III quittent seuls la classe. Nous avons choisi de circonscrire la durée de l'observation de ces sorties à dix minutes : cela coïncide d'une part avec la durée des entrées et, d'autre part, dix minutes après la classe, nous pouvons considérer que cette phase est terminée et que les élèves sont « affectés » (ils sont soit partis avec leurs parents soit pris en charge dans le cadre de la cantine ou de l'étude).

Ces pratiques enseignantes présentent trois caractéristiques principales. Au niveau spatial d'abord, puisqu'elles sont localisées dans l'ensemble de l'école, aussi bien l'intérieur des bâtiments (classes, bureau, salles spécialisées<sup>3</sup>,...) qu'à l'extérieur avec la cour bien sûr mais aussi les « marges » de l'école (de chaque côté du portail d'entrée). Cette spatialisation « ouverte » sur l'ensemble de l'espace école (marges comprises) s'oppose à la spatialisation cloisonnée à l'intérieur des classes ou des salles spécialisées qui caractérise les pratiques d'enseignement. Cette « ouverture » se retrouve également au niveau des activités (tant des enseignants que des élèves) qui, par opposition aux activités très formalisées par le cadre de la classe, revêtent ici un caractère plutôt informel.

Ensuite, nous pouvons dire qu'il s'agit de pratiques collectives en ce sens qu'elles engagent plutôt les enseignants en tant que groupe social que chaque enseignant individuellement. Ainsi, notre approche ciblera les pratiques collectives des enseignants dans l'école durant les moments interstitiels, à la différence de l'étude des pratiques d'enseignement pour laquelle nous privilégions une lecture plus individuelle.

La troisième caractéristique de ces pratiques tient dans la pluralité des acteurs sociaux qu'elles mettent en jeu. D'abord les enseignants se rencontrent entre eux, ce qu'ils ne peuvent pas faire de manière générale durant le reste de la journée puisqu'ils sont chacun dans leur classe. Les enseignants sont bien sûr en contact avec les élèves, mais là aussi d'une manière particulière puisqu'il s'agit de tous les élèves de l'école ce qui met en œuvre des modalités relationnelles différentes de celles d'un enseignant avec ses élèves. D'abord l'espace et les activités des élèves sont « libres » (par opposition aux activités et à l'espace « contraints » de la classe) et ensuite, comme nous l'avons dit, elles n'engagent pas un enseignant, mais l'ensemble des enseignants. N'importe quel enseignant peut répondre à une sollicitation de n'importe quel élève, il peut intervenir auprès de tous les élèves, mais, de la même manière, il peut très bien ne pas le faire, renvoyer cette tâche plus ou moins explicitement à un autre enseignant, voire s'en décharger sur le collectif. Cette res-

---

<sup>3</sup> Nous appelons salles spécialisées, les salles à l'intérieur de l'école qui sont aménagées en fonction d'une activité particulière et qui sont généralement utilisées par l'ensemble des classes selon un planning préalable : la BCD (Bibliothèque Centre Documentaire), la salle informatique, la salle arts plastiques ...

responsabilité collective s'oppose encore à la responsabilité individuelle de l'enseignant dans sa classe. Rajoutons que ces moments interstitiels offrent aux enseignants la possibilité de rencontrer et d'interagir avec les autres acteurs de l'école que sont les intervenants extérieurs, les aides-éducateurs et les personnels de service. Enfin, principalement lors des entrées et des sorties, les enseignants sont en contact avec les parents d'élèves. Nous ne pouvons aborder cette caractéristique sans souligner le rôle que peut tenir le directeur de l'école dans les dynamiques relationnelles de l'école. Le statut de directeur d'école primaire a ceci de particulier qu'il n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants : il anime et coordonne « l'équipe pédagogique », il a la charge des tâches administratives et la responsabilité des relations « externes » (administration, élus, parents d'élèves,...). Nous pouvons constater qu'il occupe une place centrale dans les différents réseaux relationnels de l'école.

L'importance de la troisième caractéristique de ces pratiques nous a incité à cibler notre observation sur leur dimension relationnelle. Ces moments sont particulièrement propices à l'étude des dynamiques relationnelles de l'école, tant au niveau « interne » de l'école (les enseignants entre eux, les enseignants et les élèves) qu'à celui de « l'interface » de l'école (les enseignants avec les personnels de service et de cantine, les intervenants extérieurs, les aides-éducateurs<sup>4</sup> et bien sûr les parents d'élèves).

#### 1.4 – L'observation participante

Le choix du recours à une lecture ethnographique des pratiques durant les temps interstitiels requiert un questionnement sur l'observation participante. Partons de la définition qu'en donnent Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (1988) : « Ici le chercheur est intégré à la vie des acteurs concernés par l'étude (...) L'observation participante privilégie l'intersubjectivité, c'est-à-dire la prise en considération des significations que les acteurs (y compris les chercheurs) engagés attribuent à leurs actes. ». Le qualificatif de « participante » est ici peu précisé (il est même devenu « intégré »). Il est même contesté par Peter Woods (1990) qui préfère se penser comme un « chercheur impliqué » que comme un « observateur-participant ». Il défend la thèse qu'il n'y a pas de méthodologie canonique pour l'observateur-participant car chaque situation est dotée d'une spécificité irréductible (*ad hoc problems*). En revanche, il précise que, ce qui est requis c'est à la fois un « détachement » (*washing clean*) de ses propres processus de pensée et l'exigence de rendre l'objet étudié « anthropologiquement étrange ». En fait, « on doit combiner une forte implication personnelle et une part de détachement ».

Pour cette étude, l'observation a été prise en charge par une étudiante qui était présente dans l'école à raison de deux jours par semaine sur la période allant des vacances de Toussaint aux vacances de Noël. Elle se trouvait donc impliquée

---

<sup>4</sup> Les relations enseignants/aides-éducateurs pourraient être positionnés dans la catégorie des relations « internes ». Or, dans le cas de l'école étudiée, l'aide-éducatrice n'était présente qu'une semaine sur deux, ce qui justifie son positionnement à l'« interface » de l'école.

dans l'école, puisqu'elle côtoyait à la fois régulièrement et durablement l'ensemble de ses acteurs. Ces échanges informels avec les acteurs étaient délibérément pris en compte et combinés aux éléments obtenus par l'observation des moments interstitiels, lors de la rédaction du carnet de notes de terrain.

Rajoutons deux éléments non négligeables. Le premier accentue la « part de détachement » de l'observatrice : cette étudiante était belge (cursus dans le cadre d'Erasmus) donc connaissait peu le système éducatif français et, de plus, même si elle maîtrisait parfaitement le français, elle était germanophone d'origine. Le second renvoie à « l'implication personnelle » : le directeur de cette école s'était proposé de l'accueillir car ils se connaissaient à cause des cours de maîtrise qu'ils suivaient ensemble. Cette proximité, potentiellement susceptible de parasiter les data, nous a conduit à avoir avec l'étudiante plusieurs entretiens d'analyse de son implication.

### 1.5. Les matériaux empiriques utilisés

L'observation s'est déroulée dans une école urbaine construite en 1998. Cette école de six classes possède une salle informatique et une BCD. Le bureau du directeur contenant la photocopieuse, a une fenêtre qui donne directement sur une cour prolongée par un petit jardin. La cantine est un bâtiment indépendant qui comporte une petite salle appelée « cafétéria » dans laquelle les enseignants ont à disposition du café préparé par les personnels de service.

Elle accueille 130 élèves, 6 enseignants et une aide-éducatrice une semaine sur deux. Compté parmi les 6 enseignants, le directeur bénéficie d'une demi-journée de décharge, et une enseignante ZIL<sup>5</sup> assure alors son remplacement.

Les observations ont porté sur 6 semaines consécutives à la fin du premier trimestre 2000, soient 12 journées complètes (repas à la cantine compris). Le corpus des « moments interstitiels » observés s'élève donc à 72.

Cette observation, qui a servi à rédiger les data, s'est effectuée à partir d'une trame qui nous permet de rejoindre la remarque de Patrick Berthier (1996) : « Il est donc nécessaire, a priori, de dégager, avant « l'immersion » dans le terrain, ce qui est et n'est pas important d'après un principe de sélection qui, même sommaire, est seul susceptible de rendre la collecte des données possibles (...). Sans principe de sélection, le divers du réel ne délivre aucun donné, mais simplement un bruit de fond irrepérable, protoplasmique... »

Cette trame, très ouverte, mettait bien évidemment l'accent sur la dimension relationnelle de ces pratiques enseignantes. Elle invitait l'observatrice à centrer son attention sur 7 rubriques tout en lui ménageant un espace pour les faits signifiants à ses yeux mais non répertoriables dans les précédentes catégories :

Relations inter-enseignants (échanges pédagogiques, conviviaux...)

Relations enseignants/élèves (rappel à l'ordre, humour...)

Relations enseignants/parents (détendues, crispées, conflictuelles....)

---

<sup>5</sup> ZIL : Zone d'Intervention Localisée. Cette appellation renvoie à des enseignants titulaires assurant des remplacements au sein d'une zone administrative circonscrite.

Relations enseignants/autres partenaires, y compris les personnels de service (préciser leur qualité)

Réactions des enseignants aux courriers, coups de fil, informations diverses...

Evénements (incidents, conflits, accidents...)

Les « configurations » relationnelles entre enseignants (toujours ensemble, isolés...)

Autre

## 2— DESCRIPTION ETHNOGRAPHIQUE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DURANT LES TEMPS INTERSTITIELS

La présentation des résultats qui constitue cette deuxième partie se fera à partir de l'interprétation des carnets de notes de terrain et les citations qui figurent dans ce texte sont extraites de ces data<sup>6</sup>. Précisons que cette description est effectuée à partir de matériaux écrits, mais « que » de matériaux écrits, c'est-à-dire sans avoir « vécu » les observations. Cette posture nous paraît tout à fait intéressante car nous pouvons retrouver, à notre niveau, cette tension entre l'implication et le détachement. Pour l'implication, nous dirons que notre connaissance « interne » du fonctionnement de l'école (plus de 20 ans dans d'exercice en tant qu'instituteur d'abord, Professeur des Ecoles Maître-Formateur ensuite) est fort conséquente et que ces data prennent immédiatement sens pour nous<sup>7</sup>. Ce détachement qui, pour l'observation, nous aurait posé de sérieuses difficultés<sup>8</sup>, est ici largement facilité par le traitement d'un matériau « refroidi » par l'écriture.

### 2.1. Une géographie de ces pratiques

Pendant ces moments interstitiels, les enseignants ne sont pas présents de manière massive dans la cour de l'école. Pour les sorties, les enseignants accompagnent les élèves puis rentrent directement chez eux ou reviennent immédiatement dans leurs classes : « *La plupart des professeurs accompagnent leurs élèves jusqu'à la porte de l'école* », « *Dès que les cours se terminent, les enseignants quittent l'école* ».

C'est la même chose pour les entrées et surtout les récréations. Bien sûr, le service de surveillance est assuré à tour de rôle par deux enseignants, même si pour les entrées de l'après-midi, c'est le plus souvent l'aide-éducatrice qui s'en charge les semaines où elle est présente.

---

<sup>6</sup> La présence massive de ces extraits participe d'un souci de légitimation de notre discours de description et d'interprétation

<sup>7</sup> Il est d'ailleurs regrettable que les contraintes éditoriales ne nous aient pas permis de joindre la totalité de ce carnet de notes de terrain en annexe. En effet, sa simple lecture fournit une première description de la vie de cette école tout à fait intéressante.

<sup>8</sup> Nous ne sommes pas persuadé d'être actuellement en mesure d'observer le fonctionnement d'une école en préservant le détachement nécessaire (rendre l'objet "anthropologiquement étrange") sans le recours à (ou le secours de) une instrumentation armée.

Pendant ces temps, les autres enseignants sont le plus souvent dans leurs classes : « Certains enseignants se trouvent dans leur classe avant que les cours ne commencent afin de préparer leurs leçons ou faire des corrections », « La plupart des enseignants utilisent le temps de récréation pour faire des corrections ».

Ils profitent également de ces moments pour effectuer leurs reprographies : « D'autres se retrouvent dans le bureau du directeur pour faire des photocopies et échangent des informations sur la journée scolaire », « Quelques minutes avant le commencement des cours, la plupart des enseignants se rassemble dans le bureau du directeur pour y effectuer rapidement des photocopies ». Dans ce prolongement, le bureau du directeur sert également de lieu de rassemblement des enseignants : « La plupart des enseignants se retrouve quelques minutes avant le commencement des cours dans le bureau du directeur », « Beaucoup d'enseignants se retrouvent dans le bureau du directeur ce matin ».

Bien sûr, avant le début de la classe, les enseignants viennent chercher leurs élèves : « Les enseignants se retrouvent dans la cour avant le commencement des cours car ils accompagneront les élèves jusqu'à leur classe ».

La géographie des pratiques enseignantes apparaît assez nettement. Les enseignants sont préférentiellement dans leurs classes (pour tout ce qui relève de la préparation) ou dans le bureau du directeur (pour les photocopies ou pour se rencontrer). Ils ne sont présents dans la cour que le moins possible, quand ils ne peuvent pas faire autrement : pour accompagner leurs élèves lors des sorties, pour venir les chercher avant d'entrer en classe ou pour assurer la « corvée » de surveillance quand c'est leur tour. Dans la cour, le « banc des enseignants » tient une place importante puisque la surveillance est assurée par les deux enseignants depuis ce banc : « Les enseignants ne circulent pas dans la cour de récréation, sauf s'il faut aller chercher un élève qui se trouve dans le jardin alors que c'est interdit. En cas de conflit, ce sont les élèves qui se rendent auprès des professeurs ». Il sert également de lieu de punition : « Les élèves punis doivent rester à côté du banc où les enseignants sont assis et se réunissent lors des récréations ». Ce banc s'apparente à un « territoire enseignant » et il peut « abriter » des pratiques qui s'affranchissent des règlements : « Une enseignante qui est chargée de surveiller fume en présence des élèves ; ceux-ci ne réagissent pas »<sup>9</sup>.

Par ailleurs, l'espace cour est quelque peu détourné de ses fonctions et sa surveillance n'exclut pas, pour les enseignants, de continuer leur travail : « Les deux enseignants qui sont de service dans la cour corrigent tous les deux des travaux d'élèves », « La plupart des enseignants effectuent des corrections. Ils contrôlent également les travaux des élèves qui rédigent des punitions dans la cour de récréation ou ceux qui rattrapent des devoirs non terminés ».

Par rapport à cette géographie des pratiques, rajoutons pour être complet d'abord que la « cafétéria » est une salle uniquement fonctionnelle, les enseignants viennent chercher le café mais n'y restent pas.

---

<sup>9</sup> D'autres enseignants fument, mais ils sortent de l'enceinte de l'école pour cela.



## 2.2. Les modalités relationnelles entre enseignants

Nous avons pu constater que les relations entre les enseignants se trouvaient largement circonscrites en terme de durée. Elles sont d'abord marquées par la courtoisie, et les enseignants se saluent ou échangent quelques mots amicaux lorsqu'ils se croisent brièvement en venant chercher leurs élèves ou en quittant l'école après la sortie : « *De brefs signes amicaux s'échangent entre enseignants* », « *Ils se saluent brièvement "bonne soirée", "à demain"* », « *La plupart des enseignants repartent à leur domicile et se rencontrent au parking, ils se souhaitent "bon appétit"* ».

Le groupe des enseignants est caractérisé par une cohésion importante : « *Nous pouvons observer que les interactions sont partagées, c'est-à-dire que chacun participe à la discussion* », « *Les enseignants se retrouvent dans le bureau du directeur, on n'observe pas de petits groupes mais plutôt une bonne cohésion* », « *Les relations semblent les mêmes entre tous les enseignants, il ne semble pas y avoir de personnes qui se recherchent où qui s'évitent* ». Aucun enseignant n'est marginalisé, et les inévitables manifestations de mauvaise humeur ne provoquent pas de tensions particulières : « *A une enseignante qui a l'habitude de se plaindre, ses collègues répondent souvent avec humour* », « *Une enseignante émet des propos négatifs par rapport aux conditions de travail ; ses collègues ne semblent pas partager cet avis. Néanmoins, ce professeur ne fait pas l'objet de critique et continue d'être bien accepté* ». De la même manière, l'intégration de l'enseignante remplaçante ne pose pas de difficultés : « *L'enseignante qui est présente une seule fois par semaine (remplace le directeur) semble être intégrée de la même manière (positive) que les autres dans le corps d'enseignants* ».

Cette grande homogénéité n'exclut pas des relations quelques peu privilégiées qui semblent s'être instaurées durant le temps de la cantine : « *Deux enseignants et le directeur restent présents à l'école pendant cette période. Les relations semblent être cordiales entre ces trois collègues* ».

L'analyse du contenu des échanges entre enseignants prolonge cette notion de cohésion. Nous retrouvons des interactions en relation avec les questions professionnelles : « *Deux enseignants se retrouvent dans une classe et échangent des considérations sur la pédagogie* », « *Un des enseignants raconte des anecdotes de sa vie professionnelle ; il est attentivement écouté par ses collègues et recueille différents commentaires en réaction* », « *Un des enseignants explique les fautes qu'il retrouve dans ses interrogations* ». Elles se traduisent d'ailleurs par des pratiques de collaboration effective : « *Certains enseignants s'échangent des manuels scolaires (comment traiter la poésie en classe ?)* », « *Les enseignants s'échangent des livres de lecture pour leurs élèves et parlent de projets pour la fête de Noël de l'école* ». Les questions techniques sont également très présentes, que ce soit à propos de la photocopieuse (« *On retrouve le directeur et une enseignante en train d'essayer de réparer la photocopieuse défectueuse. Ce matin, cette panne sera le sujet de conversation prépondérant entre les enseignants* ») ou de la salle informatique : « *Deux enseignants et le directeur se retrouvent dans la salle d'informatique pour résoudre un problème d'ordinateur* ».

Enfin, les élèves sont aussi évoqués, mais plutôt de manière négative : « *Les enseignants parlent des élèves en général (« ils sont bruyants », etc.)* », « *Les deux enseignants chargés de la surveillance dans la cour de récréation se plaignent de la violence chez les élèves* ». Cela n'exclut pas toutefois d'aborder les problèmes spécifiques de certains élèves : « *Les enseignants parlent d'un enfant qui a un pied gonflé depuis quelques jours ; il faudrait en parler aux parents (vaccin contre le tétanos ?)* »

Si la cohésion apparaît dans les échanges centrés sur les questions professionnelles, elle apparaît également dans les échanges plus personnels qui attestent d'une dimension si ce n'est amicale, tout au moins plutôt conviviale : « *Les enseignants abordent des sujets personnels, décontractés* », « *Plusieurs sujets sont traités (situation familiale des élèves, loisirs des profs,...)* », « *Les enseignants se retrouvent dans le bureau pour parler de leur week-end précédent* », « *Les enseignants se retrouvent dans le bureau du directeur afin de discuter d'événements culturels à Toulouse* », « *Deux enseignantes parlent de mode* ».

### 2.3. Les relations avec les élèves

En préambule, relevons des indicateurs de proximité enseignants/élèves. Le premier est le tutoiement généralisé : « *Nous remarquons que les élèves tutoient les enseignants ainsi que le directeur* ». Nous trouvons ensuite deux exemples d'échanges que nous qualifierons de cordiaux : « *Une enseignante souhaite "bon appétit" à tous ses élèves* », « *Une des élèves vient se plaindre qu'un garçon est rentré dans les toilettes réservées aux filles. Les deux enseignantes demandent d'amener le garçon "fautif" et la situation est résolue avec humour* ».

Malgré ces quelques indicateurs, la tonalité générale de ces relations est beaucoup moins cordiale et fortement marquée par des intonations assez dures : « *Nous remarquons une distance hiérarchique (le ton) entre tous les enseignants et les élèves* », « *On peut observer un rapport d'autorité. Des ordres sont donnés (criés) aux élèves "ne va pas sur l'escalier, attache tes lacets,..."* », « *Les enseignants font des remarques aux élèves, ceux-ci ne répondent pas ("pas de mais, on écoute")*, il n'y a pas lieu de répliquer. La plupart des remarques se font en criant. ». Cette modalité relationnelle ne se modifie d'ailleurs pas en présence des parents : « *Les enseignants parlent aux élèves sur un ton très ferme ("mets ta veste,...")*; l'intonation est la même en présence des parents », « *Les enseignants se comportent de la même façon (ton impératif) envers leurs élèves et ce aussi bien durant les périodes où les parents sont absents ou présents* ». Cette stabilité en termes d'intonation peut se lire au moins de deux manières différentes, soit comme le refus d'accorder une importance particulière aux parents, soit comme l'affirmation de choix revendiqués. D'ailleurs, cette attitude sévère semble se doter d'un certain prosélytisme : « *Un parent présente son enfant (nouvel élève) à l'enseignante. L'enseignante ne reconforte pas d'emblée l'élève et fait part de son autorité : "je suis une maîtresse sévère, mais les parents m'en remercient"* »

Dans le registre des sanctions durant les moments interstitiels, le « banc » de la cour devient le point de repère des « punis » : « *Les conflits sont plus nombreux à*

## APPROCHES ETHNOGRAPHIQUES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

*résoudre que d'habitude, beaucoup d'élèves sont sanctionnés et se retrouvent tous autour du banc des enseignants », « De nombreuses menaces sont proférées à l'égard des enfants (“je vais t'envoyer chez le directeur”...). Les punitions attribuées durant le temps de récréation sont : ne plus pouvoir jouer avec un pair ; rester à côté du banc des enseignants et attendre de quitter ce lieu, ou encore se présenter chez le directeur », « Nous remarquons que, lors de conflits, les professeurs s'adressent à un élève plutôt qu'à un groupe d'élèves. Ce sont néanmoins toujours les mêmes élèves qui semblent être punis (ils doivent rester à côté du banc où les enseignants sont assis et se réunissent lors de la récréation) ; ils n'ont pas l'opportunité de s'expliquer afin de régler le conflit ». Le bureau du directeur constitue une gradation dans la punition par rapport au « banc » et nous y reviendrons ultérieurement. Pourtant une autre punition mérite d'être interrogée : « Les enseignants décident d'interrompre la récréation : “on va sonner, les grands s'excitent” ». Les enseignants érigent la fin de la récréation en sanction d'un comportement d'élèves. Ils attribuent aux « grands » l'interruption d'un moment particulièrement apprécié par les élèves, ce qui les « désigne » à la vindicte de l'ensemble de leurs camarades. Cette « mise au pilori » de quelques élèves relève ici d'une stratégie délibérée des enseignants, qui, de toute manière se devaient d'interrompre la récréation à la fin du quart d'heure que tolèrent les textes officiels.*

Nous retrouvons cette technique de la théâtralisation de la « faute » à trois reprises, avec une gradation certaine. Le cas de l'élève coupable est exposé devant une sorte de tribunal populaire informel avec comme objectif implicite son humiliation : « Un des enseignants explique la situation familiale des élèves et raconte avec humour le vol des goûters en présence de l'élève (gitan) qui a commis cet acte », « Un enseignant utilise le sarcasme avec ses élèves. Il dit aux autres enseignants d'écouter l'histoire d'un élève, l'élève n'ose pas la raconter et il expliquera lui-même que ce garçon a embrassé une fille au milieu du cours et que la fille n'était pas d'accord : “ceci porte un nom, mon cher ami”, l'élève ne comprend pas cette allusion et est visiblement embarrassé tandis que les autres enseignants rigolent... », « Une enseignante parle à un élève (cet élève est arrivé depuis une semaine et pose quelques problèmes disciplinaires) et dit devant tous les autres professeurs “il faudra l'envoyer chez l'orthophoniste celui-là”, l'enfant est visiblement gêné. Les enseignants se regardent discrètement d'un air réprobateur ». L'attitude des autres enseignants semble attester qu'une limite est ainsi franchie, mais, par leur absence de réaction, ils la cautionnent tout de même.

Par ailleurs, les pratiques relationnelles pendant les temps interstitiels sont nettement marquées par un refus d'écoute de la part des enseignants. Tout d'abord, la prise en compte des élèves incombe exclusivement pendant ces moments-là, aux enseignants de service : « “Je ne suis pas de service” répond un professeur aux élèves qui viennent se plaindre », « Seul, l'enseignant de service s'occupe des interactions avec les élèves sur la cour de récréation ». Il n'y a d'ailleurs « relation » qu'à partir d'une sollicitation de l'élève : « Les enseignants ne circulent pas sur la cour de récréation (sauf s'il faut aller rechercher un enfant qui se trouve sans autorisation dans le jardin). En cas de conflit, ce sont les élèves qui se rendent auprès des pro-

fesseurs ». Quoi qu'il en soit les échanges sont particulièrement limités : « Les enseignants répondent de manière très brève (“va jouer, débrouille-toi”) aux plaintes des élèves », « Les élèves qui se présentent chez les enseignants pour raconter un événement ou (dans la plupart des cas) se plaindre d'un de leurs pairs ne sont pratiquement pas écoutés : “résolvez vos problèmes vous-mêmes, dialoguez.” ». Nous pourrions certainement parler d'une sorte de refus de dialogue ; durant les moments interstitiels, les élèves semblent rejetés voire ignorés par les enseignants : « Quelques enfants angoissés qui sont l'objet de moqueries viennent se plaindre ; très peu d'écoute leur est accordée », « Quand les enseignants discutent entre eux, ils ne marquent pas d'arrêt en présence d'un élève ». « Quand les élèves ont la parole, ils sont fréquemment interrompus », « Certains enfants qui ont des difficultés à s'exprimer (bégaiement) n'ont pas l'opportunité de terminer leur phrase d'explication auprès des professeurs qui soit achèvent eux-mêmes la phrase, soit les renvoient ». Précisons que cette attitude n'est pas infléchie en cas de démarche « positive » d'élèves : « Trois élèves veulent venir raconter une “blague” aux professeurs ; ils se font remballer ».

#### **2.4. Les relations avec les adultes de l'école**

Pour les pratiques relationnelles des enseignants avec les « non-enseignants » de l'école, commençons par l'aide éducatrice qui semble parfaitement intégrée malgré sa présence à mi-temps. Nous retrouvons des modalités relationnelles assez semblables à celles des enseignants entre eux : « Nous observons une relation amicale entre les enseignants et l'aide éducatrice. On ne ressent pas de hiérarchie entre-eux », « Une enseignante embrasse l'aide éducatrice en s'exclamant : « je suis contente que tu sois là » ». Nous constatons que le statut de cette aide éducatrice est assez différent du « photocopie-balayage » qui caractérise parfois les tâches confiées à cette catégorie de personnel. Ici, nous avons un véritable partenariat pédagogique : « L'aide éducatrice semble connaître aussi bien (non seulement le nom mais également des « traits de personnalité ») les élèves que les enseignants. Nous observons des échanges d'information concernant les élèves avec des enseignants », « Les enseignants et l'aide éducatrice parlent du niveau des élèves ainsi que de la matière à aborder (poèmes) ».

En ce qui concerne le personnel de cuisine, les relations avec les enseignants sont conformes à celles qui régissent les relations entre adultes de l'école : « Les dialogues que nous pouvons entendre entre ces deux “personnels” dénotent des relations avenantes », « On perçoit une relation à tendance personnelle entre les enseignants et le personnel de cuisine ; des échanges se font concernant la situation familiale,... ».

#### **2.5. Les relations avec les parents d'élèves**

Ces relations sont empreintes d'une distance certaine. Tout d'abord, les « rencontres » n'incluent pas nécessairement des échanges : « Certains parents accompagnent leurs enfants jusqu'à la cour de récréation, mais n'entrent pas en interaction avec les enseignants, ceux-ci se trouvent dans le bureau du directeur »,

## APPROCHES ETHNOGRAPHIQUES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

« Deux parents viennent chercher leurs enfants dans la classe. Ils n'adressent pas la parole à l'enseignant ».

Les échanges semblent circonscrits à leur minimum, ce qui n'exclut pas les marques tangibles d'une certaine courtoisie : « Les parents retrouvent les enseignants à la porte de l'école et informent ceux-ci à propos de leurs (plus jeunes) enfants (il a perdu sa veste...). Certains enseignants ne restent pas longtemps ce qui « évite » des interactions avec les parents », « Certains parents informent les enseignants brièvement à propos de leurs enfants ("la petite est un peu malade,..."); c'est surtout le directeur que les parents tentent de joindre ». Cette courtoisie peut prendre une forme tangible : « Un parent entre dans le bureau du directeur et lui remet un cadeau destiné au corps enseignant et aux éducateurs. La boîte de pralines sera posée à disposition à côté de la photocopieuse ».

Par ailleurs, les rencontres enseignants/parents ne sont pas limitées à ces brefs échanges et peuvent prendre la forme d'un entretien mais cet entretien est régi par un rendez-vous préalable et ne se déroule pas pendant ces moments interstitiels : « Les parents sont obligés de prendre un rendez-vous afin de rencontrer l'enseignant de leur enfant ».

### 2.6. Les pratiques du directeur

Au sein de ces pratiques collectives des enseignants, les pratiques du directeur méritent une attention particulière. La gestion des tâches administratives se repère durant ces moments interstitiels, ce qui est logique puisqu'il ne bénéficie que d'une demi-journée de décharge hebdomadaire : « Le directeur reçoit régulièrement des appels téléphoniques par le biais de son portable. C'est lui qui gère les tâches administratives. Les enseignants ne semblent pas prendre en charge les travaux administratifs pendant leur présence à l'école ». Il assure également le « pilotage »<sup>10</sup> des personnels non-enseignants, aussi bien de l'aide-éducatrice (employée par un établissement du second degré) que des personnels de service (employés municipaux) : « Le directeur est à l'écoute des plaintes d'un membre du personnel de service et tente de trouver des solutions. Il donne des consignes concernant les locaux à nettoyer prioritairement ».

L'animation de l'équipe pédagogique se traduit, pendant ces moments interstitiels, par la diffusion d'informations auprès des collègues : « C'est le directeur qui informe oralement les enseignants dans la cour de récréation concernant une réunion », « Le directeur passe dans les classes et dans la cour pour distribuer aux enseignants un message (réunion d'association de parents d'élèves) destiné aux élèves », « Le directeur informe également les enseignants en posant des documents (ou des post it) explicatifs à côté de la photocopieuse. Ce « lieu d'information » semble inviter les enseignants à se retrouver autour de cette table afin de discuter des informations affichées ». En outre, il lui incombe d'accueillir les petites dissensions : « Une enseignante se plaint auprès du directeur qu'il n'y a plus de cartouche

---

<sup>10</sup> Sans en être l'employeur ni le supérieur hiérarchique.

*d'encre pour la photocopieuse et dit "ce sont toujours les mêmes qui utilisent le matériel" ».*

Le directeur s'avère l'interlocuteur privilégié des partenaires extérieurs, principalement des parents d'élèves. Ces rencontres se déroulent dans deux lieux très différents. D'abord, le bureau du directeur est un lieu d'accueil largement fréquenté par les parents : *« C'est surtout le directeur que les parents tentent de joindre », « Sans avoir pris rendez-vous au préalable, les parents entrent dans le bureau du directeur et lui adressent la parole », « Un des parents pose des questions concernant le remplacement de l'enseignant de son enfant, le directeur lui donne tous les renseignements », « Un des parents entre dans le bureau du directeur qui est occupé à des tâches administratives. Le parent est accueilli et écouté ».* Le second lieu est le portail de sortie de l'école, à l'interface de l'école et de la cité, espace dans lequel le directeur est particulièrement présent : *« Nous retrouvons le directeur, parmi les parents, à la porte de l'école. Il répond brièvement aux questions des parents et donne des conseils aux élèves ("mets ton manteau!", "où est ton cartable?"...) ».* Cela l'amène à intervenir pour des questions de sécurité ou de responsabilité : *« Un des élèves essaye de sortir alors que ses parents ne sont pas encore arrivés, le directeur crie qu'il doit immédiatement revenir ».*

Cette présence très importante du directeur au moment de la sortie se retrouve pendant l'ensemble des moments interstitiels, durant lesquels il semble veiller sur l'ensemble de la communauté éducative depuis l'observatoire stratégique que constitue son bureau : *« Le directeur semble toujours être présent et à l'écoute des élèves et des enseignants. Nous remarquons d'ailleurs que la fenêtre de son bureau donne sur la cour de récréation et qu'il peut donc facilement intervenir en cas de problèmes ».* Ses interventions auprès des élèves sont marquées par leur caractère disciplinaire, il est le garant de l'autorité : *« En règle générale, le directeur résout les « grands » conflits entre les élèves », « Le directeur sanctionne plusieurs élèves pour comportement agressif, ils sont obligés de rester dans son bureau pendant la récréation », « Un des élèves est pris en flagrant délit en volant le goûter de plusieurs de ses camarades de classe. Le problème est résolu par le directeur », « Deux élèves se battent, ils sont séparés par le directeur et envoyés dans son bureau ».* Cette fonction de maintien de l'ordre lui est d'ailleurs facilement déléguée par les autres enseignants : *« C'est surtout le directeur qui rappelle les élèves à l'ordre », « Nous ne remarquons pas d'interactions entre les enseignants et les élèves avant la sonnerie. Le directeur, lui, s'occupe à résoudre des conflits entre élèves ».*

Si l'équipe éducative lui a délégué les fonctions de maintien de l'ordre durant les temps interstitiels, elle a procédé de même avec les fonctions de soignant, il cumule ainsi les rôles de censeur et d'infirmier, une fonction d'autorité et une fonction de réconfort : *« Une fillette se blesse à une porte, elle saigne. Le directeur la soigne », « Un des élèves saigne du nez et est envoyé chez le directeur qui soigne les blessés ».*

En plus de ces différentes « casquettes », le directeur reste un enseignant. Pourtant, son rôle au sein de l'équipe pédagogique est empreint de son statut de directeur. Il est de tous les problèmes : les problèmes pédagogiques (« Deux ensei-

## APPROCHES ETHNOGRAPHIQUES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

*gnants et le directeur se retrouvent dans la salle d'informatique pour résoudre un problème d'ordinateur »), les problèmes techniques (« On retrouve le directeur et une enseignante en train d'essayer de réparer la photocopieuse défectueuse »), les problèmes relationnels (« Le directeur montre une légère irritation à l'égard d'une enseignante qui essaye désespérément d'utiliser la photocopieuse : « Ça n'aidera pas de pousser inutilement sur le bouton... » ») voire un mélange des trois (« L'enseignante ZIL est responsable de l'organisation du cours d'éducation physique dans sa classe. Elle demande au directeur où se trouvent les ballons et celui-ci lui répond que c'est à elle de préparer et d'organiser son cours »).*

### 3— ELEMENTS D'INTERPRETATION

Les pratiques enseignantes se caractérisent par une géographie tout à fait spécifique au sein de cette école élémentaire. Les enseignants actualisent leurs pratiques principalement au sein de trois lieux. Leurs classes tout d'abord, au sein desquelles ils continuent leurs préparations et leurs corrections. Le bureau du directeur ensuite qui, pour les enseignants, a une double fonction : il permet à la fois de poursuivre la préparation par la reprographie de documents pédagogiques et de rencontrer amicalement des collègues. De plus, ce bureau a une localisation stratégique et sa fenêtre lui permet d'avoir vue sur la cour, comme une sorte de poste de guet. Ce bureau a d'ailleurs une importance pour tous les acteurs de l'école : pour les enseignants, nous l'avons vu, mais aussi pour les élèves (c'est le lieu des remontrances formelles et des punitions symboliquement conséquentes) et pour les parents (c'est le seul lieu de l'école dans lequel ils sont véritablement accueillis). Le troisième lieu est le banc de la cour sur lequel s'assoient, par obligation, les deux enseignants de service, parfois (mais rarement) rejoints par des collègues venus les soutenir (sans toutefois les aider, à grands renforts de « je ne suis pas de service ») dans cette corvée. Le banc sert aussi de lieu de punition des élèves ; assis à côté nous pourrions dire sans mauvais jeu de mots, qu'ils sont ainsi « mis au ban ».

Nous voyons bien que ces trois lieux ne comprennent pas la cour de récréation qui est pourtant l'espace principal de l'extérieur de l'école, celui où se trouvent tous les élèves lors de ces moments interstitiels. Nous pouvons dire que les enseignants évitent la cour, ils n'y font que passer par obligation, pour conduire leurs élèves à la sortie ou pour venir les chercher pour entrer en classe. Durant leur surveillance, ils ne « pénètrent » dans la cour que pour une intervention à caractère répressif et s'ils ne peuvent pas faire autrement. Bien sûr le banc se trouve dans la cour mais son utilisation s'apparente de fait à un poste avancé en territoire ennemi, une place forte protégée par des ersatz de barbelés : les enseignants ne le quittent pas, ils refusent de communiquer avec les élèves, ils y gardent les élèves « prisonniers ».

Cette géographie nous permet d'avancer une interprétation qui sera corroborée par les différentes pratiques relationnelles. Les enseignants considèrent que leur temps de service, celui durant lequel ils ont la responsabilité effective des élèves est circonscrit au temps de la classe : c'est là leur travail, un travail où ils ont un statut

de sujet dans le cadre d'une relation pédagogique Les autres moments de la journée sont des moments sinon personnels tout au moins non contraints. Dans ces cas là, la responsabilité des élèves passe du niveau individuel de l'enseignant au niveau collectif de l'école ce qui autorise la mise en place de différentes stratégies. Nous repérons en fait trois stratégies complémentaires :

- D'abord des stratégies de protection de ces moments interstitiels. Pour éviter que ce temps ne devienne un temps de « travail »<sup>11</sup>, les relations avec les élèves sont coupées (on évite de les voir, de leur parler et même de les écouter quitte, pour ce faire, à les humilier) et celles avec les parents d'élèves sont circonscrites à des échanges superficiels de marques de politesse (la rencontre est assujettie à un rendez-vous préalable). Ces stratégies permettent de préserver ce temps d'une logique de temps de travail pour autoriser une appropriation en terme de temps personnel.

- Cette notion de temps personnel serait à nuancer avec la deuxième stratégie qui est l'utilisation de ce temps à des fins de préparation et de correction (ce qui renvoie à des activités professionnelles). Il convient toutefois de rappeler que le temps de préparation est laissé à l'appréciation de l'enseignant (il n'est régi ni par une durée ni par un lieu spécifiques) et que c'est à lui seul qu'il incombe de gérer la répartition temps personnel/temps de préparation. En fait, en préparant pendant les moments interstitiels les enseignants augmentent d'autant leur temps personnel (ce qui est fait n'est plus à faire).

- La troisième stratégie insiste directement sur le caractère personnel que les enseignants cherchent à donner à ces moments interstitiels. En effet, ces moments sont le creuset de relations amicales où tous les sujets sont abordés (familiaux, culturels,...). Ce qui est caractéristique de cette école c'est, d'une part, que ces relations amicales mettent en jeu tous les adultes de l'école (ZIL, aide-éducatrice, personnels de service et de cantine compris) et, d'autre part, que celles-ci attestent d'une cohésion importante (aucun adulte n'est exclu ni marginalisé, il n'y a pas de conflit, ...).

La mise en œuvre de ces trois stratégies durant les moments interstitiels permet aux enseignants de récupérer ce temps professionnel et de l'utiliser comme temps personnel avec un minimum de concessions (l'assignation à tour de rôle sur le banc de la cour est la conséquence de l'obligation de surveillance imposée par les textes officiels). Le problème est que cette défection nécessite d'être compensée et dans cette école, cette compensation est assumée par le directeur. Ce dernier, en plus de la gestion des tâches administratives et de l'animation (dans ces moments, plutôt l'information) de l'équipe des enseignants, prend en charge le maintien de l'ordre et de la discipline de façon effective (à la fois gendarme et juge de paix), s'occupe de soigner les élèves et reçoit les parents d'élèves dans son bureau. De la fenêtre de son bureau, il veille sur l'ensemble de l'école et accepte que ces moments interstitiels soient pour lui non seulement un temps exclusivement professionnel mais, qui plus est, un temps durant lequel il est constamment sollicité. Il se pose d'ailleurs en représentant de l'école, notamment au moment de la sortie, à cette interface école/cité

---

<sup>11</sup> Un travail où ils ont un statut de sujet dans le cadre d'une relation pédagogique.



## APPROCHES ETHNOGRAPHIQUES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

où se construit l'image de l'école (Payet 1992). Il pallie l'absence des autres enseignants en étant particulièrement présent auprès des enfants par des remarques régulières et auprès des parents qui viennent les chercher. Enfin, dans cette même logique, sa présence sur l'école est prolongée, il reste là au moment du repas.

En résumé, nous pourrions dire que dans cette école élémentaire, les enseignants, à l'aide de trois stratégies complémentaires, ont détourné ces moments interstitiels de façon à substituer à un temps institutionnel de travail, un temps personnel assez proche de la logique générale du loisir. Ce détournement ne peut se mettre en œuvre que grâce à la caution du directeur qui accepte de masquer cet état de fait à l'aide de pratiques compensatrices (et protectrices par rapport à ses collègues) dont le caractère quelque peu démonstratif est à relever (il occupe l'espace physique et phonique).

Revenons-en pour terminer à la contribution de ce travail à la théorisation du SPPEP. A l'aune de ces résultats, les pratiques relationnelles des enseignants durant les temps interstitiels apparaissent comme caractéristiques de l'école et nous pouvons penser qu'elles sont à même de discriminer les écoles entre elles. A partir de là, il sera tout à fait intéressant de repérer de quelle manière la coloration des pratiques relationnelles au niveau de l'école pourra éclairer (et être éclairée par) la relation pédagogique au niveau de chaque classe. Autrement dit, les relations entre les enseignants et les autres acteurs de l'école durant les temps interstitiels sont-elles interdépendantes avec celles de l'enseignant et de ses élèves durant le temps de la classe ? C'est en tous les cas l'hypothèse du SPPEP.

**Jean-François MARCEL**

GPE – CREFI

Université de Toulouse II Le Mirail

**Abstract :** Within the context of a research work on the system of primary school teachers' professional practices, this paper aims at the teaching practices outside the classroom space and time. These interstitial moments are favourable to the study of the relational dimension of these practices since teachers are then in relationship with all other school actors (other teachers, pupils, other staff, specialised tutors, pupils' parents). This work was done while observing and taking part in the process ; it shows on the one hand how this professional time has a tendency to be turned by teachers into personal time and on the other hand it underlines the regulating part played by the headmaster.

**Key-words :** teaching practices, system of primary school teachers' professional practices, observation and participation.

### Références bibliographiques

- Ball S. J. (1985) « Participant observation with pupils » — in : Burgess R. (ed.), *Stratégies of educational research. Qualitative methods*. Londres et Philadelphie : The Famer Press.
- Berthier P. (1986) *L'ethnographie de l'école. Eloge critique*. Paris : Editions Anthropos.
- Bru M. & Maurice J.-J. (Coord.) (2001) « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles » — *Les Dossiers des Sciences de l'Education* 5.
- Bru M. (2002) « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation » — *Revue Française de Pédagogie* 138.
- CNAM-CRF (2002) *La singularité des actions : quelques outils d'analyse*. Paris : PUF.
- Postic M. & De Ketele J.-M. (1998) *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Garfinkel H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewoods Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall.
- Goffman E. (1974) *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Hess R. (1989) *Le lycée au jour le jour. Ethnographie d'un établissement d'éducation*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Laplantine F. (1996) *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Marcel J.-F. (à paraître) « Pillage ? Négociation ? Contractualisation ? De la posture du chercheur dans l'étude des pratiques enseignantes — *Actes du Colloque AFIRSE « Théorisation des pratiques »*, Tours, mai 2001.
- Marcel J.-F. (2002a) « Propositions pour un cadre d'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire » — *Actes du Colloque international AEP, Reims, novembre 2001 : « Nouveaux métiers et métiers en évolution. Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation ? »*.
- Marcel J.-F. (2002b) « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes » — *Revue Française de Pédagogie* 138.
- Marcel J.-F. (2002c) « La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes » — Marcel J.-F. (éd). *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan (sous presse).
- Marcel J.-F. (2002d) « Le concept de contextualisation et le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire » — *Actes du Congrès international AECSE, Lille, septembre 2002* (à paraître).
- Marcel J.-F., Orly P., Rothier-Bautzer E. & Sonntag M. (2002) « Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. » — *Revue Française de Pédagogie* 138.
- Payet J.-P. (1995) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Payet J.-P. (1992) *L'espace scolaire et la construction des civilités*. Thèse Nouveau Régime dirigée par Philippe Fritsch, Université Lyon II (non éditée).

*APPROCHES ETHNOGRAPHIQUES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES*

- Pourtois J.-P. & Desmet H. (1988) *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Schütz A. (1987) *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Tardif M. & Lessard C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Winkin Y. (1981) *La nouvelle communication*. Paris : Le Seuil.
- Woods P. (1990) *L'ethnographie de l'école*. Paris : Colin.