

Marc BRU
Sciences de l'Éducation,
Université de Toulouse le Mirail,
5 allées Antonio Machado 31058 Toulouse Cedex

**POUR UN NOUVEAU REGARD
SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES**

Résumé:

En France, les travaux et publications sur l'enseignement sont nombreux mais les présupposés qui les fondent et leur orientation, souvent normative, permettent trop rarement d'accéder à une connaissance de la diversité et de la dynamique des pratiques en situation. Une orientation plus nettement descriptive, explicative et compréhensive présenterait le double avantage de mieux connaître le fonctionnement de ces pratiques et de saisir leurs conditions d'évolution dans un contexte social où la place et les missions de l'école sont à reconsidérer et à affirmer. Dans cette perspective la recherche doit trouver les moyens théoriques et méthodologiques qui lui permettront d'apporter une contribution scientifique et citoyenne. Est proposée la création d'un observatoire permanent des pratiques enseignantes, coordonné nationalement et dont les travaux permettraient de réunir des matériaux utiles pour la recherche certes, mais tout aussi importants pour engager le débat social et placer les pratiques au cœur de la formation des enseignants.

Sommaire

(Cliquez sur le numéro de la page ou vous désirez vous rendre)

AVANCER DANS LA CONNAISSANCE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	2
Constats et interrogations	2
Les conditions d'un nouveau regard	2
QUELS MODELES THEORIQUES POUR LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES?	3
Un indispensable travail de modélisation théorique	4
Vers un modèle des interactions et des médiations en contextes	4
PROBLEMES ET REFLEXIONS METHODOLOGIQUES	5
Le recueil des informations sur les pratiques	7
LE DEVELOPPEMENT DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	8
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES:	11

Avancer dans la connaissance des pratiques enseignantes

Les doutes sur la portée des pratiques enseignantes sont aujourd'hui dissipés. Si les avertissements des sociologues ont éloigné le risque de sombrer dans un étroit pédagogisme, on s'accorde à reconnaître, certes sans exclusive, un intérêt à ce qui se passe en classe, à la mise en oeuvre scolaire de dispositifs de formation et à la façon dont l'enseignant organise les conditions didactiques et pédagogiques de l'apprentissage.

Constats et interrogations

La réflexion sur les pratiques enseignantes peut s'appuyer sur trois constats principaux confirmés par plusieurs résultats de recherches:

-les progrès des élèves ne sont pas sans relation avec les conditions de la scolarisation. Ont pu être mis en évidence un effet établissement, un effet classe et pour ce qui nous intéresse ici un effet maître (par ex. Mingat 1984). Variable en fonction des disciplines et des degrés scolaires, comme l'indique P.Bressoux (1994) dans une revue sur cette question, l'effet maître serait une importante dimension de l'effet classe .

-les travaux de mise en relation des processus (modalités d'enseignement) et des produits (progrès des élèves) ont permis d'identifier les modalités d'un enseignement dit efficace. Synthèses des recherches et ouvrages de vulgarisation donnent des indications sur ce sujet (Gage, 1963; Rosenshine et Stevens, 1986; O'Neill, 1988; Anderson, 1992; Safty, 1993; Bressoux, 1994)

-ces acquis ne changent pourtant rien car demeure le constat d'un enseignement magistro-centré dominant (A.A. Bellak, 1966; G. de Landsheere, 1969; J. Colomb, 1987). Et M. Crahay (1989) de poser la question "changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?".

La recherche peut-elle permettre d'aller au delà de ces constats généraux?

Si l'effet maître existe, il faudrait savoir à quoi il tient et en quelles circonstances il est le plus prégnant. Si certaines formes d'enseignement sont majoritairement adoptées, on ne sait pas ce qui retient les enseignants d'en changer. Dans un enseignement collectif est-il impossible de procéder autrement?

Pourquoi les modalités plus efficaces identifiées par les études processus-produit sont-elles aussi peu fréquentes dans les pratiques courantes?

Autant de questions qui ne peuvent trouver des éléments de réponse qu'à travers une meilleure connaissance des pratiques enseignantes. C'est un nouveau regard sur ces pratiques qui est aujourd'hui devenu nécessaire.

Les conditions d'un nouveau regard

Devant la grande quantité de productions orales et écrites sur les pratiques enseignantes, notre proposition insistante de consacrer davantage de recherches à l'étude de ces pratiques peut paraître curieuse. Un examen de l'ensemble des productions disponibles ne manque pourtant pas d'interroger sur les orientations et les choix qui ont présidé à leur élaboration. La recherche gagnera à se libérer de l'instrumentalisation dans laquelle elle tombe parfois en répondant directement aux sollicitations souvent les plus diverses; le chercheur en sciences de l'éducation n'est pas prioritairement un conseiller pédagogique.

Pour qu'un nouveau regard sur les pratiques enseignantes soit possible, il est indispensable de positionner clairement les fonctions de la recherche et de rompre avec un certain nombre de schémas implicites ou de présupposés:

-rupture avec l'orientation directement prescriptive qui cherche à énoncer ce que devraient être les pratiques enseignantes avant de chercher à savoir ce qu'elles sont dans leur organisation, leur fonctionnement, leur variabilité, leur contexte...

-rupture avec le fixisme typologique qui oppose a priori des catégories de pratiques pédagogiques (traditionnelles/innovantes, directives/non-directives, impositives/actives ou constructivistes...)

-rupture avec la conception selon laquelle l'enseignant serait un décideur souverain, organisant toujours méthodiquement sa pratique

-rupture avec l'idéalisation des buts de la pratique enseignante qui serait tout entière consacrée à la pleine réussite de tous les élèves, élèves qui, à l'école, seraient toujours décidés à développer leurs connaissances.

Si elle privilégie la construction de connaissances nouvelles, tâche de toute recherche scientifique, l'orientation proposée n'ignore pas les réalités sociales et la nécessité d'améliorer et de renforcer le rôle de l'école. Une meilleure connaissance des pratiques enseignantes telles qu'elles existent quotidiennement ne s'oppose pas à la recherche de solutions concrètes, bien au contraire. Mais, sauf à prétendre détenir la solution a priori, il faut connaître les processus et les mécanismes dont relèvent les pratiques¹ ainsi que les conditions, contraintes et ressources par rapport auxquelles on peut les situer pour concevoir des propositions nouvelles et contribuer à leur réalisation.

Rendre compte dans une visée descriptive, explicative et compréhensive des pratiques d'enseignement dans leurs rapports aux conduites d'apprentissage de savoirs scolairement identifiés, c'est se donner les moyens (ou une partie d'entre eux) de réfléchir à la place de l'école dans sa mission de médiation destinée à favoriser le développement des connaissances chez l'élève. Mission de l'école, au sujet de laquelle on est en droit de s'interroger devant l'extension de formes d'enseignement parallèles qui sacrifient au consumérisme et dont les cours particuliers payants sont aujourd'hui l'exemple le plus criant.

L'enquête de D.Glasman et G. Collonges (1994) menée auprès de 9400 lycéens de la région Rhône-Alpes est révélatrice: 36% des élèves déclarent avoir pris des cours particuliers durant leur scolarité secondaire; dans l'ordre des disciplines concernées, viennent: les mathématiques (57%), la physique-chimie, l'anglais, le français et les autres langues vivantes. Les variations d'un lycée à l'autre sont parfois marquées mais surtout, les variations dépendent nettement de la CSP des parents (relation significative à .01). Une autre enquête portant sur les enseignants du secondaire (L.Pinto, 1994) fait apparaître que 18% des enseignants de la région parisienne et 8% des enseignants de province donnent des cours particuliers...

Quels modèles théoriques pour la recherche sur les pratiques enseignantes?

¹Il s'agit là d'un choix pour la recherche. Si les résultats de la recherche peuvent y contribuer, il reste que l'innovation pédagogique et la transformation des pratiques enseignantes n'en relèvent pas de façon exclusive et peuvent en être totalement indépendantes.

Un indispensable travail de modélisation théorique

Encore trop peu développée, la modélisation de la pratique enseignante et des relations entre enseignement et apprentissage doit clairement définir sa fonction principale. Ce ne sont pas des modèles *pour* la pratique qui manquent mais des modèles *de* la pratique (Bru, 1994) c'est à dire des modèles susceptibles de rendre compte du déroulement de l'acte d'enseigner, de son intention à sa réalisation, dans sa diversité, ses réussites, ses incertitudes, ses difficultés et de rendre également compte des dimensions et facteurs qui permettent de situer cet acte dans son contexte.

Pour dépasser les limites des modèles processus-produits² initiaux, ont été proposés des modèles dits des processus médiateurs qui permettent de concevoir la relation entre enseignement et apprentissage non plus comme une relation directe de cause à effet mais selon une dynamique dans laquelle la façon dont l'élève agit et réagit aux situations proposées par l'enseignant prend toute son importance. A la suite, sont venus les modèles écologiques qui permettent une approche plus large par la prise en compte du rôle des perceptions que l'élève a du milieu scolaire, du fonctionnement de la classe, des demandes et des attentes de l'enseignant. Ainsi, en relation avec le dispositif pédagogique et les propositions de l'enseignant, peut être étudiée la façon dont l'élève parvient à sélectionner les informations explicites et (surtout) implicites pertinentes, à les interpréter et à les utiliser en fonction des contextes de classe toujours évolutifs.

Vers un modèle des interactions et des médiations en contextes

Les perspectives ouvertes par les modèles des processus médiateurs et les modèles écologiques ont été à l'origine d'une tentative de construction d'un modèle des interactions et médiations en contextes à laquelle nous avons consacré les travaux de ces dix dernières années. Le projet est de taille et seuls quelques éléments sont pour l'instant rassemblés.

La modélisation en cours envisage les pratiques d'enseignement dans leurs rapports aux conduites d'apprentissage selon une approche qui ne se réduit pas au seul schéma causal linéaire. C'est du système enseignement-apprentissage en contextes et dans ses temporalités qu'il s'agit. Ainsi, la notion de méthode d'enseignement conçue comme variable indépendante (la variable dépendante étant les acquisitions des élèves) est abandonnée au profit de la notion de profil d'action de l'enseignant, profil dont on peut étudier les variations dans le temps ce qui permet d'aller plus loin que la référence aux typologies habituelles (variabilité intra-individuelle de l'action). Ces profils ne sont pas indépendants des conditions générales et particulières de l'action parmi lesquelles figurent les attitudes, les réactions et les conduites des élèves. La contextualisation des pratiques enseignantes n'est pas conçue dans un rapport de contenant à contenu mais dans une dynamique interactive liée aux effets de contexte, à la construction du milieu de l'action par les acteurs qui définissent les significations et le sens de leur activité et aux émergences (improvisations par exemple) qui se réalisent dans et par l'action sans programmation préalable .

Renouveler les approches habituelles des pratiques d'enseignement et de leurs rapports à l'apprentissage c'est tenter de parvenir à un nouveau regard, une nouvelle intelligibilité construite en référence à une modélisation théorique qui doit être soumise à validation. Perspective au demeurant assez banale pour la recherche mais qui ne va

²Dans une synthèse publiée en français en 1986, W.Doyle présente les trois modèles : processus-produit, processus médiateurs et écologique.

Dans l'article, le terme "paradigmes" est préféré à modèles car il ne s'agit que de cadres plus ou moins explicites permettant de poser les problèmes d'une certaine manière et de concevoir les approches qui leur correspondent.

pas sans difficultés dès qu'il s'agit de passer à une phase opérationnelle et à la confrontation empirique. Si le but à atteindre est encore lointain, les travaux de recherche entrepris permettent de faire le point sur quelques avancées provisoires et les difficultés, surtout d'ordre méthodologique, rencontrées.

Problèmes et réflexions méthodologiques

Caractériser les pratiques enseignantes

L'une des questions initiales est de savoir comment caractériser les pratiques enseignantes après avoir abandonné les typologies couramment utilisées. Pour intéressantes qu'elles soient, ces dernières conduisent à une sorte d'étiquetage des pratiques laissant penser que la façon dont chaque enseignant procède, correspond à un ensemble de caractéristiques pouvant être ramenées à un type particulier d'enseignement opposable à d'autres sur la base de contrastes nettement établis et stables dans le temps. C'est à partir d'une telle appréhension des pratiques enseignantes que l'on qualifie les enseignants de traditionnels, directifs, novateurs, pédagogues, animateurs... parfois avec quelques nuances cependant car il est admis qu'une telle catégorisation est fondée sur des traits dominants mais non exclusifs.

Une étude plus détaillée des pratiques peut permettre de dépasser les limites des typologies exposées au syncrétisme et au fixisme. Prenons un exemple qui illustre cette tentative.

A partir de différentes études exploratoires et des résultats fournis par les méta-analyses, la recherche ici évoquée a retenu, sans prétendre à l'exhaustivité, un ensemble de variables de l'action enseignante; il s'agit de variables pour lesquelles, en matière d'organisation des conditions d'apprentissage, existent plusieurs choix de la part de l'enseignant. La méthodologie utilisée a consisté à décrire pour un même enseignant sur une période donnée et aussi pour plusieurs enseignants, les différentes modalités prises par ces variables de l'action enseignante. Le but, dans une première approche, étant de confronter les nombreuses informations recueillies pour savoir quelles différences inter-individuelles existent pour chaque variable d'action et complémentaiement, pour identifier celles de ces variables qui sont les plus différenciatrices pour distinguer les enseignants entre eux.

Selon cette perspective ont été observées les pratiques enseignantes au CE2 pour une première fois au cours d'une période de deux semaines³. Les variables retenues portaient sur l'organisation pédagogique générale (organisation temporelle, formes de regroupement des élèves lors des activités, mobilité des élèves en classe), la gestion des situations, du travail et des relations en classe (conditions dans lesquelles les consignes sont données, formes d'incitation adressées aux élèves, modalités d'évaluation formelle), l'implication des élèves dans les activités scolaires et les caractéristiques des interactions maître/élèves et élèves/élèves.

Considérés globalement les résultats confirment ceux déjà établis par d'autres observations: les pratiques majoritaires relèvent d'un enseignement collectif frontal, les activités interdisciplinaires sont rares, le grand groupe classe est la forme de regroupement dominante, les élèves restent le plus souvent à leur place habituelle, les interactions relèvent principalement de l'initiative de l'enseignant et s'inscrivent surtout dans des fonctions d'information et de stimulation. Rien de nouveau, les pratiques que

³M.Altet, P.Bressoux, M.Bru, C.Leconte-Lambert (1994) Etude exploratoire des pratiques d'enseignement au CE2, *Les Dossiers d'Education et Formations*, N°44. (Etude menée dans le cadre des travaux de la DEP)

l'on dit traditionnelles sont bien les plus fréquentes. Cependant apparaît une forte variabilité inter-classe plus particulièrement prononcée pour:

- les variables d'organisation temporelle
- les modes d'application de l'évaluation
- l'organisation des regroupements d'élèves
- les conditions dans lesquelles les consignes sont données (silence spontané ou demandé, bruit, confusion)
- le nombre d'interventions verbales à l'initiative du maître
- le pourcentage des interactions verbales du maître qui donnent lieu à un comportement d'exécution de la part de l'élève
- les incitations au travail (positives ou négatives)
- l'implication des élèves dans les activités scolaires

Un tel constat ne laisse aucun doute sur la marge de manoeuvre de chaque enseignant: il existe des variables différenciatrices qui permettent de distinguer les pratiques à l'intérieur d'un groupe d'enseignants. Malgré une tendance générale prononcée en faveur d'un enseignement magistro-centré, il ne se passe pas la même chose dans toutes les classes. Reste à savoir comment s'organisent ces différences entre-elles; peut-on regrouper les pratiques selon des catégories et retrouver au moins partiellement les typologies habituelles?

Mise en oeuvre dans ce but, l'analyse multivariée n'apporte pas de réponse nettement affirmative. L'analyse en composantes principales, par exemple, fait apparaître avant tout l'importance de la gestion et de l'organisation temporelle comme variable différenciatrice mais révèle bien la difficulté à identifier les facteurs à l'aide des modèles pédagogiques habituels: les pratiques peuvent être caractérisées par des différences nettes mais ponctuelles et hétérogènes au point que l'on ne peut facilement résumer les oppositions par l'identification d'un nombre réduit de catégories (méthodes ou types de pédagogies).

Une autre étude⁴ menée dans la même perspective et portant sur l'enseignement de la langue écrite au CP apporte des observations semblables en ce qui concerne la variabilité interindividuelle des pratiques mais aussi des résultats intéressants relatifs à la variabilité intra-individuelle. Lorsqu'on compare les profils d'action que chacun des enseignants met en oeuvre à des moments différents de l'année scolaire on observe des répertoires de profils d'action plus ou moins larges: alors qu'on retrouve chez certains enseignants des profils d'action semblables ou très proches quel que soit le moment de l'observation, chez d'autres on assiste à de nettes variations de profils d'action. Existe donc la possibilité de caractériser les pratiques d'un enseignant non plus à partir de modalités qu'il aurait définitivement adoptées mais à partir de son différentiel de profil d'action que nous avons tenté d'appréhender à partir du calcul, pour chaque enseignant, de son indice de variété réalisée.

L'intérêt d'une telle approche de la variabilité intra-individuelle est confirmé par le résultat d'une mise en relation des résultats de l'étude des pratiques au CE2 déjà signalée avec ceux d'une nouvelle étude⁵ portant sur les mêmes enseignants l'année suivante. Une comparaison des pratiques à un an d'intervalle fait apparaître une variabilité intra-individuelle non négligeable et surtout, pour une grande partie des variables d'action, une évolution du positionnement de chaque enseignant par rapport aux autres. Les corrélations entre le positionnement en 1994 et celui de 1995 ne sont

⁴M.Bru (1992) *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS.

⁵M.Altet, P.Bressoux, M.Bru, C.Leconte-Lambert (1996) Etude exploratoire des pratiques d'enseignement au CE2, *Les Dossiers d'Education et Formations*, N°70.

pas (ou sont faiblement) significatives. En toute hypothèse on peut penser que d'une année à l'autre, les changements de conditions de travail, de taille et de composition du groupe classe amènent l'enseignant à modifier ses profils d'action. Les seules stabilités relevées sont relatives à l'organisation temporelle, aux conditions dans lesquelles les consignes sont données, à l'implication des élèves dans l'activité et aux formes d'interaction maître/élèves. Ainsi, on ne peut certes pas affirmer qu'il est impossible, faute de caractéristiques stables, d'identifier la pratique de chaque enseignant mais il ne s'agit pas d'une stabilité générale des profils d'action car existent bien des variations intra-individuelles sur plusieurs variables. Caractériser les pratiques d'un enseignant revient donc à prendre en compte des caractéristiques relativement stables mais ce n'est pas suffisant, les variations sont aussi caractéristiques de la pratique du même enseignant. Il paraît alors important de considérer à l'intérieur d'un ensemble de profils d'action du même enseignant, l'évolution de la part qui revient aux stabilités et aux variations ainsi que les rapports (qualitatifs et quantitatifs), eux aussi évolutifs, qu'entretiennent ces mêmes stabilités et variations.

Le recueil des informations sur les pratiques

L'accès aux pratiques est moins facile qu'il n'y paraît; plusieurs façons de procéder sont envisageables mais les contraintes qu'elles imposent et leur degré de faisabilité ne sont pas les mêmes. D'autre part, qu'il s'agisse de questionnaires écrits adressés aux enseignants ou aux élèves (à condition que leur maîtrise de l'écrit soit suffisante), d'entretiens, d'enregistrements audio-visuels, d'informations consignées sur un journal de bord par les enseignants, d'observations en situation avec ou sans instrument de relevé systématique d'informations, se pose le problème habituel des biais introduits par la procédure de recueil adoptée. Si notre préférence va à l'observation en situation, nous n'ignorons pas que cette procédure n'est pas, elle aussi, exempte de biais car, même si toutes les précautions sont prises pour ne pas perturber le cours habituel de la classe et pour rendre familiers les observateurs, leur présence n'est pas sans effet.

Loin de nous donc, l'idée de vouloir hiérarchiser selon un critère simple de validité ou de fiabilité les différentes techniques de recueil des données. Quelques exemples issus de travaux récents ou en cours peuvent montrer que chaque technique apporte des informations particulières qui interrogent au moment de l'interprétation car ces informations ne sont pas forcément convergentes.

. Lors de la recherche signalée plus haut sur l'enseignement de la langue écrite au CP, deux indices relatifs à la variabilité intra-individuelle ont été définis. Le premier, déjà évoqué, rendait compte des variations de modalités d'action effectivement réalisées sur une période donnée; le calcul de cet indice s'appuyait sur des observations en situation. Le second était relatif à la variabilité conçue; il était établi sur la base des déclarations des enseignants et cherchait à rendre compte de l'ensemble des variables pour lesquelles les enseignants étaient, hors du feu de l'action, en mesure de concevoir des variations. En première approche, on pouvait penser que les enseignants qui avaient le plus fort indice de variabilité conçue étaient aussi ceux qui avaient le plus fort indice de variété réalisée. Les résultats ont montré que ce n'était pas toujours le cas. Certes positive, la corrélation entre les deux indices est faible (.35). C'est dire qu'il ne suffit pas de concevoir de nombreuses possibilités de variation pour que ces variations soient mises en oeuvre; c'est dire aussi, et les cas existent, qu'un enseignant peut réaliser des variations sur des variables qu'il n'a pas signalées dans ses déclarations comme pouvant prendre des modalités contrastées.

.Le traitement multivarié des données d'une enquête sur les pratiques déclarées des enseignants de CE2⁶ a permis de connaître la façon dont s'organisent entre-elles les variables étudiées. Une première opposition distingue:

-d'une part les maîtres qui disent pratiquer assez souvent ou fréquemment la pédagogie de groupe en français et en mathématiques et qui disent également accorder une place à l'individualisation

-d'autre part les maîtres qui déclarent ne jamais pratiquer la pédagogie de groupe, ni en français, ni en mathématiques et qui s'adressent presque toujours à toute la classe.

Une seconde opposition se rapporte à la part accordée par le maître au travail à la maison et tient également à la place des recherches demandées aux élèves dans le cadre de ce travail.

Il paraît donc possible sur la base des déclarations de retrouver dès le premier facteur l'opposition habituelle entre pédagogie frontale et pédagogie plus différenciée. Il suffirait alors pour juger ces pédagogies de comparer les résultats des élèves en fonction de l'appartenance des enseignants à l'une ou l'autre des deux catégories pour savoir quels en sont les effets. Mais la prudence s'impose avant toute conclusion. En effet, il ne semble pas que les informations recueillies par observation corroborent parfaitement l'existence indiscutable des deux catégories d'enseignants. Une analyse multivariée appliquée cette fois aux observations et non aux déclarations ne fait apparaître qu'à partir du quatrième facteur une opposition qui se rapprocherait de l'opposition entre pédagogie frontale et pédagogie différenciée. Ce sont avant tout les variables relatives à l'utilisation du temps scolaire, aux interactions verbales, à la mobilité des élèves dans la classe, au contenu des consignes données aux élèves et aux conditions dans lesquelles ces consignes sont formulées qui différencient le mieux les pratiques des enseignants. Certes, les résultats établis à partir des observations ne sont pas totalement incompatibles avec ceux qui avaient été établis à partir des déclarations, mais il serait abusif, surtout dans la perspective d'une comparaison des effets des pratiques pédagogiques de se contenter des réponses des enseignants au questionnaire. La perplexité est à son comble lorsqu'on constate que le traitement multivarié appliqué sur un échantillon d'observations des pratiques des mêmes enseignants mais observés l'année suivante fait apparaître des oppositions qui tiennent à de nouvelles variables... Ajoutons enfin, au sujet des pratiques déclarées, que ce sont surtout les enseignants ayant moins de 20 ans d'ancienneté qui disent pratiquer la pédagogie par groupes et l'individualisation. On peut se demander alors si les déclarations ne seraient pas davantage fidèles aux discours favorables à la pédagogie différenciée (discours fréquents au cours de la formation) que fidèles aux pratiques effectives.

Le développement des recherches sur les pratiques enseignantes

L'école joue un rôle social important par la formation générale et cognitive qu'elle dispense; les propos sur son inexorable déclin, sur son incapacité à réduire l'échec, sur son inefficacité dans les apprentissages fondamentaux ignorent les études et les comparaisons sérieuses⁷. Certes sans intention de la discréditer, les titres de la presse

⁶N. Serra, M. Thauvel-Richard (1994) Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques, *Revue Française de Pédagogie*, N°107.

⁷Les comparaisons des résultats à des tests standardisés montrent que le niveau des conscrits a augmenté de plus de 20% entre 1971 et 1992; menée en 1991, l'étude comparée de l'association internationale pour l'évaluation de l'enseignement (IEA) fait apparaître que les élèves français de 9 ans sont en seconde position des pays de l'OCDE pour la maîtrise de la lecture...

grand public déservent trop souvent l'école de façon injuste. Le chercheur ne manquerait pas d'occasion s'il voulait entrer dans la polémique, mais ce n'est, pour la recherche, pas forcément la meilleure façon de défendre l'école.

Notre proposition de consacrer davantage de travaux à la connaissance des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux conduites d'apprentissage s'inscrit dans une perspective ouverte et à long terme. C'est dire, en particulier, que l'approche que nous tentons de développer n'est pas normative et que nous ne raisonnons pas en termes de bons ou de mauvais enseignants (thème repris à chaque rentrée scolaire par plusieurs hebdomadaires) ce qui ne veut pas dire que nous admettons que toutes les pratiques se valent.

La recherche est bien loin de connaître les pratiques d'enseignement dans leur dynamique et leur contextualisation. Si un effet maître a pu être mis en évidence nous ne savons pas clairement à quoi tient cet effet. Les savoir-faire professionnels des enseignants existent certainement mais le but de la recherche n'est pas de les énoncer a priori ou en référence à une pratique idéale, il faut d'abord y accéder et se donner ensuite les moyens de les caractériser. Les exemples qui précèdent, illustrent quelques-unes des nombreuses difficultés méthodologiques.

Reste aussi à progresser dans une démarche explicative. Ont prioritairement été étudiées les relations entre les pratiques enseignantes (réduites trop souvent à un classement typologique simpliste) et les résultats des élèves. Cette voie mérite certainement d'être toujours explorée. Moins privilégiée, la recherche d'une explication portant sur les pratiques enseignantes elles-mêmes devrait être développée. On sait fort peu de choses sur ce qui amène l'enseignant à adopter tel ou tel profil d'action, à conserver ou à modifier partiellement ou de façon plus radicale ce profil au cours d'une période d'enseignement, de l'année ou de sa carrière⁸. Si des travaux montrent qu'il existe une variabilité intra-individuelle plus ou moins prononcée, on sait fort peu ce qui la sous-tend et ce qui l'organise. Sauf à penser que la variabilité intra-individuelle est totalement aléatoire, il reste à mieux en connaître les organisateurs. Quelques pistes sont déjà ouvertes. Nous avons pu constater pour notre part, des relations significatives entre certains éléments du profil d'action des enseignants de CE2 et des caractéristiques du contexte: le temps de reprise en classe du travail demandé à la maison est lié au niveau moyen de la classe ($r=.56$; $p<.05$); le pourcentage d'interactions verbales à l'initiative du maître est aussi lié au nombre d'élèves de la classe ($r=.44$; $p<.05$); le temps de classe disponible pour le travail scolaire ne semble pas indépendant de l'hétérogénéité des élèves ($r=.39$; $p<.05$). Mais il s'agit là de relations ou de possibles relations assez grossières qui mériteraient d'être approfondies et surtout interprétées en référence à un modèle théorique à construire.

La faiblesse des travaux de recherche sur les pratiques enseignantes tient à leur dimension souvent très réduite (faible échantillon⁹, surtout si on choisit l'observation directe en classe; rares études longitudinales; disparité des protocoles qui rend difficile des comparaisons en fonction de la discipline ou du niveau scolaire...). Le choix des

⁸ Sur les cycles professionnels de l'enseignant, on possède le travail de M. Huberman, Les phases de la carrière enseignante, *Revue Française de Pédagogie*, n°86, 1989.

⁹ Des échantillons de taille importante sont non seulement indispensables pour procéder à des comparaisons statistiques assez fines sur un ensemble de variables aux multiples modalités mais tout aussi indispensables en amont, lors de la construction et de la validation des instruments et épreuves de recueil des informations. Tout instrument de recueil donnant lieu à une quantification directe ou indirecte doit posséder des qualités métrologiques préalablement éprouvées (par exemple éprouver la fidélité à l'aide du calcul d'un ou plusieurs coefficients de fidélité) ; comment y parvenir si la taille des échantillons est trop faible?

techniques de recueil pour accéder aux pratiques et les caractériser est souvent difficile et douloureux car si le croisement de plusieurs sources d'information par triangulation¹⁰, incluant l'observation, est certainement un des moyens de parvenir à une connaissance plus valide des pratiques enseignantes, les moyens disponibles contraignent les chercheurs à adopter une seule technique, souvent la moins onéreuse (on connaît le dilemme: observer finement un petit nombre de classes ou procéder par questionnaire pour avoir un échantillon plus large).

Pour vaincre de telles difficultés, il est devenu indispensable de concevoir la recherche à une plus grande échelle. Il semble pertinent de s'intéresser à ce que pourrait être un observatoire scientifique permanent des pratiques enseignantes et des situations d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire. A l'échelon académique ou régional par exemple, serait créé un observatoire qui réunirait des chercheurs appartenant à différentes équipes existantes et spécialisées dans l'étude des pratiques enseignantes. L'observatoire permettrait les rencontres entre chercheurs, acteurs et responsables du système éducatif, rencontres sur des projets, des objets précis, des résultats à analyser et à discuter. Une coordination nationale serait d'autre part indispensable pour les échanges de protocoles et le rapprochement des résultats. Les limites des travaux ponctuels et confidentiels pourraient alors être dépassées avec un gain de validité et de généralisabilité.

Recueillies régulièrement, les données d'observation et d'enquête rassemblées au fil des années permettraient de dresser un état comparatif de l'évolution des pratiques enseignantes notamment pour connaître l'ampleur des changements induits par l'évolution des politiques éducatives et des instructions adressées aux praticiens ou pour apprécier l'impact de la formation des enseignants.

Cette formation pourrait se nourrir des nombreux matériaux réunis. Il serait alors possible de placer les pratiques enseignantes au cœur de la formation des enseignants en considérant ces pratiques telles qu'elles sont, dans leur diversité, dans leurs réussites, difficultés ou faiblesses. Chaque enseignant en formation initiale ou continue pourrait situer sa propre pratique en référence à celle des autres (levier pour une évolution des pratiques et la construction de l'identité professionnelle). Il lui appartiendrait alors de faire ses propres choix sans que la formation ait à lui fournir, au nom d'un point de vue théorique ou d'un parti pris extérieurs, une seule vision du bien enseigner (idéalisée et souvent hors d'atteinte faute de réflexion sur sa transférabilité en contexte).

La recherche ne manquerait pas également de retirer d'un large corpus de données (en particulier longitudinales) les matériaux pour parfaire la conception et la validation de ses procédures méthodologiques ainsi que pour discuter et améliorer les modèles théoriques de l'enseignement-apprentissage qu'elle cherche à construire.

¹⁰Ce principe de triangulation impose la confrontation d'informations provenant de trois sources différentes et indépendantes; c'est le prix de l'exigence de validation qui pour J.M De Ketele et X. Rogiers (1991), prend trois niveaux: trois sources de même statut au niveau un, trois sources de statuts différents au niveau deux et trois sources différentes et selon des techniques de recueil différentes au niveau trois.

Références bibliographiques:

- ALTET M, BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1994) Etude exploratoire des pratiques d'enseignement au CE2, *Les Dossiers d'Education et Formations*, N°44.
- ALTET M, BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1996) Etude exploratoire des pratiques d'enseignement au CE2, *Les Dossiers d'Education et Formations*, N°70.
- ANDERSON L. W. (1992) *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, Institut international de planification de l'éducation, UNESCO
- BELLACK A.A., HYMAN R.T., SMITH F.L., KLIEBARD H.M. (1966) *The language of the classroom*, New York, Teachers College Press.
- BRESSOUX P. (1994) Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres, note de synthèse in *Revue Française de Pédagogie*, N°108.
- BRU M. (1992) *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS.
- BRU M. (1994) Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement?, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
- COLOMB J. (1987) *Les enseignants en CM2 et en 6ème. Ruptures et continuités*. Paris, INRP.
- CRAHAY M. (1989) contraintes de situation et interactions maître-élèves: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?, *Revue Française de Pédagogie*, N°88.
- DE KETELE J.M, ROGIERS X.(1991) *Méthodologie du recueil d'information*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DE LANDSHEERE G. (1969) *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Direction générale de l'organisation des études.
- DE LANDSHEERE G. (1995) *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- DOYLE W. (1986) Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, in CRAHAY M. LAFONTAINE D. *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor.
- GAGE N. L. (1963) *Handbook of Research of Teaching*, Chicago, Rand McNally.
- GLASMAN D., COLLONGES G. (1994) *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, CNDP.
- HUBERMAN M. (1989) Les phases de la carrière enseignante, *Revue Française de Pédagogie*, n°86.
- MINGAT A. (1983) Evaluation analytique d'une action Zone d'Education Prioritaire au cours préparatoire, *Cahiers de l'IREDU*, N°37, Dijon.
- MINGAT A. (1984) Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences?, *Revue Française de Pédagogie*, N°69.
- O'NEILL G. P. (1988) Teaching Effectiveness: A review of the research, *Canadian Journal of education*, Vol.13, N°1.
- PINTO J.L. (1994) Les autres activités des professeurs du second degré, *Educations et formations*, N°37, Paris, DEP.
- ROSENSHINE B. STEVENS R. (1986) Teaching functions in C.Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan.
- SAFTY A. (sous la direction de) (1993) *L'enseignement efficace, théories et pratiques*, Presses de l'Université du Québec.
- SERRA N., THAUREL-RICHARD M. (1994) Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques, *Revue Française de Pédagogie*, N°107.

