# LE CADRE THEORIQUE DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFECTIVES

Le discours des enseignants à propos de leur activité, notamment en classe, est riche car il comporte, outre leurs représentations, la part de conscientisation de leur propre activité, une part de ce que les sujets ont intégré de ce qu’il convenait de faire.

1199 CADERNOS DE PESQUISA v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017

L’OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFECTIVES EN CLASSE : RECHERCHE ET FORMATION

Les *pratiques attendues.* Les enseignants sont soumis à un certain nombre d’attentes, d’injonctions, de prescriptions du système éducatif. Les attentes relèvent de l’organisation sociale, les injonctions sont plus particulièrement portées par l’institution à travers un programme ou un curriculum et en son sein par les évaluateurs et les formateurs. Il est intéressant de connaître les attentes institutionnelles ainsi que certains éléments de la désirabilité sociale (recueillis à partir de questionnaires et d’entretiens).

Par *pratiques constatées* ou *effectives* est désigné ce que les *chercheurs observent de l’activité* que déploient effectivement les enseignants principalement en situation de classe. Ces constats s’effectuent à partir d’observations en privilégiant les dimensions ou variables qui ont une force organisatrice particulière dans le processus d’enseignement. Des entretiens pré et post observations peuvent être menés pour enrichir ces observations. C’est à ce niveau que se situent tous mes travaux, d’où mon intérêt pour la question de l’observation.

LES RECHERCHES SUR L’ENSEIGNEMENT, LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Un examen de la littérature internationale des recherches en éducation sur l’enseignement et ses effets permet de constater que la réflexion sur l’enseignement a profondément progressé depuis les théories des philosophes (Platon, Rousseau) prescrivant des pratiques idéales selon une pédagogie magistro-centrée dans laquelle ce que fait l’enseignant est essentiel, parce qu’il est maître du jeu. Les idées pédagogiques ont partout évolué vers les théories de l’éducation nouvelle et ont placé « l’élève au centre de l’enseignement », inversant le point d’entrée de la réflexion : il s’agit de savoir comment les élèves apprennent pour savoir comment l’enseignant doit enseigner. Ces théories pédagogiques n’en restaient pas moins prescriptives, à partir de « méthodes pédagogiques » qui rendaient compte des pratiques : méthodes directives/non directives, traditionnelles/innovantes, expositives/interrogatives/interactives ou, dans l’enseignement de la lecture, méthodes globales, analytiques, synthétiques. Ceci supposait que la pratique d’un enseignant est réductible à la mise en œuvre méthodique d’une procédure préalablement établie.

Les approches de la psychologie (Piaget, Wallon, Vytgotski) ont, par ailleurs, voulu fonder les pratiques enseignantes sur le développement de l’enfant et de l’adolescent et la psychopédagogie applicationniste en a déduit des normes pour l’action à mettre en œuvre pour un élève générique.

Puis, dans les années 70-80, on assiste au développement des recherches en éducation sur les pratiques éducatives. Le champ de recherches appelé recherche éducationnelle (*educational research*) aux États-Unis et au Québec comporte plus particulièrement la recherche sur les pratiques pédagogiques, sur l’enseignement (*research on teaching*). Ces travaux sont l’illustration d’un point de vue qui consiste à considérer la pédagogie comme objet de recherche à part entière et à identifier ce que les recherches en sciences de l’éducation peuvent apporter sur la description et la compréhension des processus à l’œuvre dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants témoignent beaucoup de leurs activités en classe et de leurs difficultés, mais celles-ci avaient été jusque lors peu étudiées objectivement à partir d’une analyse du fonctionnement des pratiques effectives. Des chercheurs de sciences de l’éducation ont pris pour objet les pratiques enseignantes, qui sont un de ces objets de recherche complexe, un objet carrefour spécifique aux sciences de l’éducation, qui relève d’une pluralité d’approches disciplinaires : psychologique, sociologique, pédagogique, didactique, épistémologique, d’où ma proposition d’une analyse plurielle.

*Marguerite Altet*

CADERNOS DE PESQUISA v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017 1200

Les modélisations des travaux sur l’enseignement ont

évolué ces cinquante dernières années. Ce furent d’abord des travaux prescriptifs avec le **«** modèle de l’enseignement efficace **»**, **«** processus- produit **»** (DUNKIN **;** BIDDLE, 1974 **;** RYANS, 1962) **:** historiquement, en Amérique du Nord, les premiers travaux sur l’enseignement dans les années cinquante, se sont inscrits dans un paradigme behavioriste « processus-produit » à visée normative forte. Ils réduisaient l’étude de l’enseignement aux seuls comportements observables de l’enseignant. Ces travaux visaient à déterminer l’efficacité de l’enseignement et les manières d’enseigner étaient analysées à partir des qualités personnelles intrinsèques de l’enseignant sensées produire des effets sur les performances scolaires des élèves (WALBERG ; WANG ; HAERTEL, 1993). Les recherches qui ont suivi, relevant d’un paradigme cognitiviste (Clark, Peterson, Tochon), essentielle de contrôle de la pratique enseignante, l’enseignant étant vu comme un décideur qui, à partir de ses pensées, théories et choix personnels, planifie ses actions et les met en œuvre (SHAVELSON, STERN, 1981; TOCHON, 1991). Puis l’émergence du

paradigme «écologique» a permis de prendre en compte l’importance de

la «situation» (BRONFENBRENNER, 1979) au sein de laquelle se déroule l’enseignement, la situation devenant la variable-clef explicative de la pratique.

Enfin, ces quinze dernières années, se sont développés les modèles interactionnistes : en France comme au Québec, des chercheurs (Altet, Bru, Clanet, Gauthier, Lenoir, Tupin, Vinatier) proposent des *modèles intégrateurs* qui visent l’articulation de plusieurs types de variables – personnelles, processuelles et contextuelles – en interaction.

Les variables étudiées concernent l’enseignant, mais portent aussi sur l’élève et la situation afin de pouvoir expliquer et comprendre le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité, en interaction avec l’activité des élèves, à partir de l’étude des processus en jeu, de leurs interactions et des différentes dynamiques internes et externes.

1201 CADERNOS DE PESQUISA v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017

L’OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFECTIVES EN CLASSE : RECHERCHE ET FORMATION

Notre modèle été celui «des processus interactifs situés» (ALTET, 1991). Un réseau international européen d’équipes de recherche, le réseau OPEN, a été constitué et piloté par Altet, Bru et Blanchard-Laville (2002-2012) et a développé des travaux sur l’enseignement-apprentissage et l’étude des processus caractéristiques des pratiques dans leur rapport avec les apprentissages des élèves (BRU; ALTET; BLANCHARD- LAVILLE, 2004). Ces travaux montrent qu’on ne peut pas comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes en l’étudiant à partir « des méthodes ». Une pratique enseignante recouvre des procédures, des produits mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques, contextuels. Le fait d’analyser les processus en rendant compte des dynamiques en jeu dans la pratique enseignante éloigne les chercheurs des modélisations de type entrée-sortie ou méthode. La pratique ne peut être considérée comme l’application d’une méthode, car chaque enseignant la met en œuvre à sa façon. Une pratique enseignante «se traduit par la mise en œuvre de savoirs, procédés et compétences en actes d’une personne en situation professionnelle» (ALTET; VINATIER, 2008).

En effet, plusieurs chercheurs montrent la difficulté à repérer une

organisation méthodique de la pratique car, dans les faits, un enseignant ne règle pas méthodiquement son action en toutes circonstances mais est

«un bricoleur qui s’adapte en situation» (ALTET, 1994). C’est le constat des limites de la notion de « méthode pédagogique» qui a amené les chercheurs à construire de nouveaux modèles d’intelligibilité de la pratique enseignante et de son fonctionnement autour des processus en jeu.

Les travaux du réseau OPEN (2002-2012) ont abouti à définir la pratique enseignante dans sa *multidimensionnalité* autour de trois volets ou domaines constitutifs de la pratique et en interaction: le *domaine relationnel* qui recouvre le climat créé en classe; le *domaine pragmatique* : pédagogique- organisationnel constitué par les activités menées; et le *domaine didactique- épistémique* qui gère le champ des enjeux de savoir (ALTET, 2009). Ces trois domaines constitutifs sont mis en relation avec les caractéristiques personnelles socio-cognitives de l’enseignant (CLANET, 2009). C’est l’articulation entre ces différents domaines et leurs dimensions que les recherches s’efforcent de mettre à jour. Ce choix d’une *approche multidimensionnelle* de la pratique enseignante amène à reconsidérer une distinction factice entre les travaux des didactiques disciplinaires centrés sur l’apprenant, la gestion et la structuration des savoirs et les recherches

sur l’enseignement focalisées sur la dimension de la communication, des variables d’action ou des facilitateurs pédagogiques. Ces travaux sont complémentaires si l’on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante et de l’enchâssement étroit du didactique et du pédagogique dans l’action de l’enseignant, d’où « l’analyse plurielle », que nous avons proposée, une approche pluridisciplinaire croisée du processus enseignement-apprentissage situé (ALTET, 1994, 2004) pour rendre compte et comprendre l’articulation entre les multiples dimensions – relationnelle, pédagogique, didactique, épistémique, temporelle, psycho-sociale – à l’œuvre dans une pratique enseignante.

*Marguerite Altet*

CADERNOS DE PESQUISA v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017 1202

Quelques organisateurs stables des pratiques reflétant une organisation interne ont été aussi identifiés (BRU; CLANET; ALTET, 2008) comme les types d’interactions (variées ou uniformes), de guidage (ouvert ou fermé), la gestion du temps (temps d’apprentissage individuel élève), les caractéristiques de la tâche (d’application ou de réflexion de recherche), la configuration de la classe (VEYRUNES ; LEBLANC, 2011), en prenant en compte la gestion des contenus enseignés dans leur spécificité (ALTET; VINATIER, 2008).

Ces travaux francophones sont rejoints par des travaux nord- américains et anglo-saxons récents qui partagent cette conception d’une pratique enseignante complexe comportant plusieurs dimensions articulées qui la rendent plus ou moins efficace.

Les travaux de John Hattie (2003, 2009) sur ce qui fait un enseignant efficace) explorent à partir de toutes les méta-analyses, ce qui fait la différence entre les enseignants et trouvent que les facteurs qui ont le plus d’effet sont la qualité de l’enseignement et la nature des relations maître-élèves, le climat de travail instauré en classe.

Ce sont les enseignants qui utilisent des modalités pédagogiques qui donnent la parole aux élèves, qui créent des relations de confiance maître-élèves, les encouragent dans la réalisation des tâches, la résolution de problèmes, les guident et les évaluent et qui ont des attentes élevées *pour tous les élèves*, qui ont le plus d’impact sur les résultats d’apprentissage. Encore plus récemment les recherches de B. Hamre *et al.* (2013) aux États-Unis reprennent des résultats antérieurs et insistent sur les mêmes trois domaines facteurs d’effets : relational, organizational, instructional.

Ainsi, dans l’ensemble de nos travaux, l’objectif est d’abord de

« décrire, caractériser, expliquer et comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes » et les processus en jeu à partir d’un modèle dit « des processus interactifs contextualisés» de l’enseignement- apprentissage en contexte (BRU, 1991) pour ensuite « comprendre les processus interactifs en situation ou l’articulation fonctionnelle des processus d’enseignement-apprentissage en situation » (ALTET, 1994, p. 11). Il s’agit de restituer le fonctionnement des pratiques

d’enseignement dans leurs relations aux apprentissages en repérant des modalités qui font réussir les apprentissages, afin d’améliorer in fine, la qualité des systèmes d’éducation et de formation, à partir de l’analyse des trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes : le climat relationnel instaurée par l’enseignant en tant que personne, la gestion pédagogique-organisationnelle des conditions d’apprentissage et du groupe-classe mise en place et la gestion didactique- épistémique des savoirs en jeu.

1203 CADERNOS DE PESQUISA v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017

L’OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFECTIVES EN CLASSE : RECHERCHE ET FORMATION

Dans beaucoup de travaux (Walberg, Bru, Clanet, Lenoir, Tupin, McKinsey, Hattie, Hamre), on retrouve des domaines constants identifiés par les chercheurs comme constitutifs des pratiques enseignantes : *relationnel, pédagogique-organisationnel et didactique-épistémique.*

Mais, pour ce qui concerne nos travaux, nous avons retenu d’observer les pratiques de classes à partir d’une entrée spécifique: les interactions maître-élèves dans les domaines considérés dans ces recherches comme les domaines constitutifs des processus enseignement-apprentissage, à savoir :

1. Le domaine d’interactions de type émotionnel et relationnel ;
2. Le domaine d’interactions d’ordre pédagogique : organisation et gestion du groupe classe et des conditions d’apprentissage ;
3. Le domaine d’interactions d’ordre didactique-épistémique : gestion, structuration des apprentissages et des savoirs construits, *en obser- vant les enseignants dans leurs interactions avec les élèves au niveau des pri- ses de parole et des activités des uns et des autres.*

UNE RECHERCHE SUR LES EFFETS DU PROCESSUS INTERACTIF SITUÉ ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE : LA RECHERCHE OPERA

L’importance de l’effet-maître et des pratiques enseignantes est bien documentée dans la littérature internationale en éducation des dernières décennies. En effet, par rapport à la qualité de l’enseignement- apprentissage, le rapport McKinsey (1999) a montré la place clef des méthodes pédagogiques des enseignants et de l’animation des équipes enseignantes qui sont des facteurs cruciaux du changement ; car, selon les chercheurs de ce rapport, « le progrès d’un système scolaire se joue au niveau de la salle de classe ». Ils montrent l’importance de bien connaître puis de modifier les méthodes de travail des enseignants en faisant évoluer les programmes mais surtout les démarches pédagogiques des enseignants ou les responsabilités managériales et pédagogiques des directeurs d’écoles. Ce qui ressort de leur étude, c’est que la grande majorité des réformes entreprises par les systèmes ayant le plus progressé relèvent des méthodes de travail et manières de faire des enseignants et des élèves, plutôt que du contenu même des enseignements.

Parmi les facteurs et les variables-effets identifiés, Hattie (2003, 2009) soulignait que *les enseignants font la différence*. De nombreuses

études ont cherché à mesurer ou à décrire l’effet maître, l’effet classe et l’effet établissement (BRESSOUX et al., 1999; BRESSOUX, 1994, 2012; TALBOT et al., 2007).

*Marguerite Altet*

CADERNOS DE PESQUISA v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017 1204

Dans tous ces travaux, les variables-effets clefs reconnues comme agissant sur les rapports enseignement-apprentissages sont: la stimulation cognitive et motivationnelle de l’enseignant, l’implication, l’engagement dans la tâche de l’élève et le temps individuel sur la tâche (*time on task*), la recherche active par l’élève, les interactions enseignant- apprenant(s) variées (entre pairs, entre groupe de pairs), la régulation interactive, les renforcements et l’évaluation formative, la formation méthodologique et métacognitive, le climat social du groupe-classe.

Dans notre dernière recherche OPERA – Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport aux Apprentissages – menée de 2013 à 2016 au Burkina Faso en Afrique sub-saharienne à partir de l’observation de 90 classes du Primaire sur 270 séances de classe, nous avons regardé si ces variables-effets se retrouvent dans des classes pléthoriques (plus de 100 élèves par classe) du contexte burkinabé étudié.

L’identification de ce qui produit l’effet-maître et bien sûr, plus particulièrement un effet-maître favorable aux apprentissages, conduit alors à s’intéresser de façon détaillée à la façon dont l’enseignant procède auprès de ses élèves pour les faire réussir dans leur apprentissage, aux modalités mises en œuvre et qui les font progresser et à ne pas se contenter de savoir à quelle méthode cet enseignant a l’habitude de faire référence : l’observation des pratiques effectives est essentielle. Il s’agit de rendre compte des caractéristiques de la pratique enseignante par des processus organisateurs (type d’interactions, dimension temporelle, type de tâches, configuration de la classe, type de questionnement, de guidage, de régulation etc.) pour montrer comment un enseignant fonctionne, parvient à atteindre ses objectifs d’apprentissage, à faire avancer sa séance vers l’objectif, à faire progresser et réussir ses élèves, tous ses élèves dans une situation donnée.

Dans la plupart des travaux contemporains sur l’enseignement,

les processus sont pris en compte dans une perspective épistémologique, socioconstructiviste et interactionniste, qui se refuse à considérer séparément enseignement et apprentissage et tente de repérer quelles sont les pratiques qui produisent des résultats d’apprentissage chez les élèves dans des contextes donnés, quelles sont les dimensions à identifier. L’examen des résultats d’un ensemble de travaux internationaux complémentaires a permis de construire des outils d’observation des pratiques en prenant en compte toutes ses dimensions constitutives, et non pas en privilégiant soit la dimension pédagogique, soit la dimension didactique, et en regardant ce qu’elles sont dans des classes situées dans un contexte spécifique : dans ce cas-ci, le Burkina Faso.

D’où l’importance de croiser les observations avec des données contextuelles pour identifier une zone variable d’effets potentiels contextualisés (Réseau OPEN, 2002-2012). L’approche systémique a été adoptée en ce qu’elle est utile pour décrire ce qui est observé mais aussi pour tenter de comprendre et expliquer ce qui se passe en classe dans un contexte donné.

1205 CADERNOS DE PESQUISA v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017

L’OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFECTIVES EN CLASSE : RECHERCHE ET FORMATION

Comme indiqué plus haut, la même modalité ou procédure d’enseignement peut ne pas toujours avoir les mêmes résultats, ce qui compte c’est la façon de la mettre en œuvre autant que la méthode d’enseignement elle-même. L’effet-maître ne saurait donc être réduit à un effet-méthode.

Si les caractéristiques et les connaissances et acquis antérieurs personnels de l’enseignant ne sont pas à ignorer, elles n’épuisent pas l’explication. Ainsi peut-on souhaiter pouvoir éclairer sinon dénouer la question des effets de composition. Le même enseignant agit différemment selon les caractéristiques des élèves avec qui il travaille et selon leurs réactions. Les modalités d’enseignement qu’il met en œuvre avec succès dans un contexte donné ne sont pas forcément transférables à d’autres contextes. Si l’effet-maître a un impact sur la façon dont se déroulent la classe et les apprentissages, ce même effet- maître n’en dépend pas moins à son tour, de ce qui se passe en classe, d’où la difficulté d’isoler et de traduire l’effet-maître par un ensemble de modalités d’enseignement représentatives une bonne fois pour toutes des bonnes pratiques. Il y a une *co-détermination* des différents effets.

Dans l’optique du réseau OPEN, les chercheurs du projet OPERA

en Afrique sub-saharienne veulent *comprendre ce que les pratiques sont*, en observant et en identifiant les processus en jeu et en montrant qu’ils ne sont indépendants ni des contextes, ni des situations d’apprentissage mises en place, puis en traitant un nouvel objet: les interprocessus étudiés en situations. Il s’agit de repérer comment et par quels processus, l’enseignant procède à des adaptations, des ajustements au profit de la progression des apprentissages des élèves, en identifiant quelles sont les modalités qu’il utilise et qui fonctionnent comme des variables

« porteuses d’effets » sur les apprentissages dans le contexte observé avec ses classes spécifiques. Or, en contexte d’Afrique francophone, les pratiques enseignantes sont encore souvent peu documentées et les dispositifs de formation et d’encadrement ne disposent pas, ou très peu, d’outils ou de repères permettant aux différents acteurs de se situer ; d’où la mise en place parfois de « formations plaquées », clefs en mains qui correspondent peu aux besoins. Une amélioration significative de la qualité des apprentissages ne peut être obtenue sans une mobilisation de tous les acteurs autour de références stables, documentées et acceptées, parce qu’adaptées au contexte.

Le traitement et l’analyse des données collectées par/pour la recherche OPERA s’inscrivent dans la perspective d’apporter des éléments de réponse à la compréhension des pratiques enseignantes et de leurs effets.

*Marguerite Altet*

CADERNOS DE PESQUISA v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017 1206