

## Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes

Une proposition de Marc Bru

*Marc Bru veut s'intéresser aux pratiques enseignantes pour essayer de comprendre comment elles fonctionnent dans leurs rapports aux apprentissages.*

*Différentes études ont montré que les progrès des élèves dépendaient de l'établissement et de la classe fréquentés ainsi que de variables scolaires parmi lesquelles « l'effet-maître » semble avoir une part non négligeable. Mais on n'est pas aujourd'hui en mesure de préciser les différentes composantes de cet « effet-maître » :*

- la personnalité de l'enseignant
- ses caractéristiques sociales et professionnelles
- la méthode d'enseignement utilisée
- les savoir-faire professionnels...

*D'autres études, dans une approche dite « processus-produit », ont essayé de savoir en quoi les différentes modalités de la pratique enseignante (processus) infléchissent les progrès des élèves (produit). Les conclusions de ces travaux sont à prendre avec beaucoup de réserve. Néanmoins, elles permettent de mettre en évidence les principales variables du processus d'enseignement et leurs modalités les plus souvent liées aux progrès des apprentissages.*

*« L'enseignant efficace organise et présente un matériel pédagogique intéressant et varié ; planifie son temps ainsi que celui de la classe ; intègre un système de règles qu'il fait respecter de façon conséquente, la leçon et les directives sont claires et précises ; crée une atmosphère positive et chaleureuse ; accorde la priorité aux objectifs scolaires, l'apprentissage occupe une proportion prépondérante du temps de classe ; vérifie et guide l'apprentissage de ses élèves ; maintient un système d'évaluation continu. » Safty, 1993.*

M. Bru remarque : « si l'on sait identifier un effet-maître et montrer que toutes les pratiques enseignantes ne se valent pas, si des relations suffisamment significatives existent entre certaines modalités d'enseignement tout aussi identifiables et les progrès des élèves, alors l'amélioration des pratiques en vue d'une plus grande réussite dans les apprentissages peut paraître simple à réaliser. » Mais il indique aussitôt qu'il n'en est rien et que les résultats rassemblés par la recherche ne suffisent pas à provoquer un changement dans les pratiques. Pourquoi ?

Il note que plusieurs pistes explicatives sont envisageables et en rappelle quelques-unes : « l'idéologie éducative dominante, les représentations sociales du rôle de l'enseignant, le souvenir que l'enseignant a pu garder de sa propre scolarité, les contraintes de situation et les aspects ergonomiques... »

### Rompre avec les schémas implicites

Le plus important est peut être de chercher à mieux connaître les pratiques enseignantes en se donnant les moyens d'un nouveau regard. Pour ce faire, Marc Bru propose de rompre avec les schémas implicites et les présupposés des approches habituelles :

« Rupture avec l'orientation directement prescriptible 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 seraient, à l'école, toujours décidés à développer leurs connaissances. »

### Mission de l'école et pratiques d'enseignement

Sur le plan théorique, « ce ne sont pas des modèles pour la pratique qui manquent, mais des modèles de la pratique » (M. Bru, 1994). Il faut arriver à « rendre compte des pratiques d'enseignement dans leurs rapports aux conduites d'apprentissage de savoirs scolairement identifiés, et se donner ainsi les moyens 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 parallèle qui sacrifient au consumérisme et dont les cours particuliers payants sont aujourd'hui l'exemple le plus criant. »

Ce consumérisme pose le problème de l'évolution du rôle de l'école. L'enquête de D. Glasman et G. Collonges (1994) auprès de 9 400 lycéens de la région Rhône-Alpes montre l'ampleur du phénomène : « 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. » 18 % des professeurs de la région parisienne et 8 % des professeurs de province donnent des cours particuliers (L. Pinto, 1994).

## Un nouveau regard sur les pratiques enseignantes, quels moyens ?

Après avoir indiqué que les ruptures qu'il juge nécessaires pour

parvenir à une meilleure connaissance des pratiques enseignantes ne sont pas sans relation avec la question de la place de l'école dans la société, M. Bru insiste sur l'intérêt d'un nouveau regard sur ces pratiques. Il en cherche les moyens théoriques et méthodologiques. Pour lui, le problème n'est pas de rentrer dans des considérations de méthodes ou de typologies qui aboutissent à des classements selon des catégories trop fréquentes dans les recherches (enseignants traditionnels, directifs, novateurs, pédagogues, animateurs...), encore moins de chercher à identifier les bons et les mauvais maîtres. Il propose de décrire les pratiques à l'aide de profils d'action inscrits dans une dynamique plurielle (de la classe, de l'école, des rapports avec les contextes scolaires et sociaux...). C'est dire que l'approche qu'il propose ne se réduit pas à un simple étiquetage de la pratique de chaque enseignant. Les variables considérées pour décrire les profils d'action sont celles pour lesquelles existent plusieurs choix de la part de l'enseignant en matière d'organisation des conditions d'apprentissage. **Pour le même enseignant, on n'a pas affaire à un profil d'action immuable mais à une variété de profils.** Les travaux effectués et en cours (CP et CE2) montrent qu'il existe à la fois une variabilité inter-individuelle et une variabilité intra-individuelle des pratiques.

Pour plusieurs variables, on observe une forte variabilité entre enseignants, il s'agit :

- des variables d'organisation temporelle
- des conditions dans lesquelles les consignes sont données (silence spontané ou demandé, bruit, confusion)
- de l'implication des élèves dans les activités scolaires

– du nombre d'interventions verbales à l'initiative du maître

– du pourcentage des interactions verbales du maître qui donnent lieu à un comportement d'exécution de la part de l'élève

– des modes d'application de l'évaluation

– de l'organisation des regroupements d'élèves

– des incitations au travail (positives ou négatives).

Une comparaison des profils d'actions du même enseignant observés au cours de deux années différentes montre que les caractéristiques les plus stables concernent les cinq premières variables énumérées ci-dessus.

## Le même enseignant n'agit pas toujours à l'identique

Malgré une tendance générale en faveur d'un enseignement que l'on pourrait qualifier en première approche de magistro-centré (plus de 80 % des conduites de structuration, de sollicitation et de réactions verbales appartiennent à l'enseignant), d'une part il ne se passe pas la même chose dans toutes les classes et d'autre part le même enseignant n'agit pas toujours à l'identique. La question qui se pose alors est de savoir de quoi dépendent et comment s'organisent ces variations. « Faut-il chercher les organisateurs de l'action enseignante dans le rapport au contexte social, dans une option pédagogique générale, dans une recherche d'ajustement des moyens et des fins, dans les contraintes de situation, dans la dynamique des interactions et de l'action elle-même... ? Comment intervient le

## Questions à Marc Bru... (Xavier Nicquevert)

**X. N. :** *Il est difficile de mettre à plat sa pratique, de la « donner à voir » et d'en parler, même entre pairs. Ne serait-il pas prudent, voire indispensable, de définir les garanties à donner aux enseignants pour qu'ils entrent dans un tel processus d'implication (passage de contrats observateur/observés) : garanties sur les modalités du retour de l'observation, règles et modalités de travail dans ce groupe, apports et implication des chercheurs ?*

**M. B. :** Ma proposition de recueillir à grande échelle des données sur les pratiques enseignantes dans le cadre des activités d'un observatoire ne traite effectivement pas les questions que tu poses. Mais je ne les ignore pas dans ma réflexion.

Je ne suis pas sûr que la recherche-action soit l'unique façon de concevoir les procédures ; c'est une des façons de procéder certes, mais à condition d'en définir les modalités non pas a priori (c'est pour cela que je ne le fais pas) mais à partir d'une rencontre négociée des enjeux des différents partenaires impliqués ; sur ce point, je rejoins ta proposition de contrat d'observation.

En tout cas il faudrait éviter les errements de la recherche-action mot magique ou ceux de la recherche-action fusionnelle... nous avons tous connu ce genre de dérive.

**X. N. :** *Comment cette observation sera-t-elle négociée avec les élèves ? Quel statut adoptera le chercheur dans la classe ? Que fera-t-il pour y être accepté, reconnu, plutôt que perçu comme un corps étranger ? Est-ce que ça n'est pas plutôt quelque chose de l'ordre de la recherche-action ?*

**M. B. :** Je suis bien conscient que l'observation des pratiques enseignantes ne peut être conçue comme une sorte de prélèvement neutre d'informations. Les enseignants et les élèves ont à réagir et réagiront même si on ne le leur demande pas (pour ma part je souhaite qu'ils réagissent, car le but est bien d'engager une dynamique qui ne sera pas forcément consensuelle). Mieux connaître les pratiques, en parler, les confronter, les analyser en se dégageant des partis pris dogmatiques ou d'une vision idéalisée qui finit par enfermer chacun dans une sorte de culpabilité qui confine à l'immobilisme ce ne serait pas si mal.

Je m'interroge surtout sur la façon dont les évaluateurs institutionnels (corps d'inspection) pourraient se positionner par rapport au fonctionnement d'un observatoire.

**X. N. :** *Sur les observations déjà menées, pourquoi, dans cette démarche visant à repérer l'effet-maître par rapport aux progrès des élèves, n'est-il pas question de solliciter l'avis des principaux concernés : les élèves ? N'ont-ils rien de pertinent à dire là-dessus ? Parmi les variables choisies, du côté des interactions maître/élèves, n'y a-t-il rien de significatif dans ce que fait l'enseignant pour instaurer cette « atmosphère positive et chaleureuse » (Safety) et dans ce qu'il fait pour obtenir l'adhésion à ce qu'il propose ou dans la part qu'il accorde aux élèves dans la négociation du « contrat pédagogique » (J. Filloux) ?*

**M. B. :** Ces observations correspondent à des choix méthodologiques qui ne sont ni exhaustifs, ni exclusifs. Les entretiens avec les élèves peuvent apporter des éléments intéressants. Les méthodes utilisées par un éventuel observatoire n'auraient pas à se limiter à la classique grille d'observation. L'étude des représentations, des processus d'attribution, de l'estime de soi sur le plan scolaire est généralement menée par questionnaires, entretiens, réunions de groupe...

On peut, en toute hypothèse, penser que la façon dont le maître instaure une atmosphère positive et chaleureuse, ce qu'il fait pour obtenir l'adhésion, la part qu'il accorde aux élèves dans la négociation sont importants. Pour la recherche, le problème est d'abord de définir ces variables et d'en répertorier les variations d'un maître à l'autre et chez le même maître ; ensuite la recherche de relations significatives suppose un corpus assez étendu et consistant ; mais encore faut-il avoir ce corpus et non pas un nombre de données si réduit que toute épreuve systématique pour tester les relations est inapplicable.

*monde de significations que chaque enseignant construit et déconstruit dans la dynamique de l'action ? Quel est le rôle des représentations que l'enseignant possède de ses fonctions, de la place des élèves, de l'apprentissage... ? »*

## Un outil pour évaluer l'évolution des pratiques enseignantes

Pour M. Bru, affirmer le nouveau regard qu'il propose sur les pratiques enseignantes dans une perspective descriptive, explicative et compréhensive suppose la possibilité de dépasser les limites des recherches actuellement trop ponctuelles ou trop contraintes par des objectifs d'évaluation des pratiques ou de recherche de la pratique qui serait la meilleure pour tous, en tout lieu et en tout temps.

*« 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'observations et d'enquêtes 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. 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 extérieur, une seule vision du bien enseigner... »*

**Compte rendu de la conférence de Marc Bru, université de Toulouse le Mirail, lors du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous » (Marseille - Octobre 1997)**

*Liliane Corre*

le nouvel  
**EDUCATEUR**

10 numéros par an

Abonnement : 272 F

par simple lettre

accompagnée du règlement à

PEMF

06376 Mouans Sartoux Cedex