

Qu'est-ce qu'un bon prof... et qui en décide ?¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE)

2009

Nous savons tous ce qu'est un « bon prof »². Nous avons eu des profs (de bons et de moins bons), nous avons apprécié leur travail ou pas (nous l'avons vu de l'intérieur...), nous en avons parlé autour de nous (avec nos amis, nos parents, peut-être les enseignants eux-mêmes) : qui d'autre qu'un élève peut mesurer la qualité d'un enseignement ? N'étions-nous pas les principaux intéressés, ceux qui savent mieux que quiconque si un cours est compréhensible et intéressant, son rythme ni trop rapide ni trop lent, les explications données ni trop courtes ni trop longues, si le maître est juste avec tout le monde, s'il sait encourager à bon escient, sanctionner les perturbateurs, être ni rigide ni trop coulant... Tout cela, bien sûr, est évident !

À moins que les évidences des uns soient le scepticisme des autres, ce qui nous placerait devant deux complications : 1. Si le bon élève aime aller vite, et le nul en maths qu'on prenne son temps, qui a le dernier mot pour évaluer l'enseignant ? 2. S'il y a autant d'avis que d'évaluateurs différents, comment savoir si des pédagogies sont meilleures que d'autres et comment former des professionnels compétents ?

Nous allons aborder ces questions une à une – mais en les inversant – pour montrer en quoi les séparer est à la fois impossible et nécessaire si l'on veut « améliorer l'école » (Chapelle & Meuret, 2006) de la même manière que se développent la médecine, le droit, les techniques ou la philosophie. Le progrès humain est toujours sujet à caution : cela n'oblige pas la société – qui rémunère les enseignants – à confondre prudence (« n'imposons pas une seule méthode... ») et à quoi bon (« que chacun fasse ce qu'il veut ! »). Voyons donc d'abord comment se jauge l'efficacité des pratiques, puis comment se nouent les débats à leur propos.

¹ Texte rédigé à l'intention des collégiens genevois ayant participé à l'atelier « *Qu'est-ce qu'un bon prof, et comment le devient-on ?* » dans le cadre du 450^e anniversaire de l'Université. Présentation de l'atelier : *Enseigner est un métier. Comme les autres, il s'apprend. Que doivent connaître les professeurs (du Collège, du Cycle, de l'Ecole primaire, etc.) pour aider leurs élèves à comprendre les cours, à s'y intéresser, à réussir leur scolarité ? Savons-nous ce qui fait ou non un « bon prof » ou une « bonne école » ? Est-il possible de le dire ou est-ce une question de goût, de valeur, d'idéologie ? En observant avec précision le travail des classes, on peut traiter de front les deux questions suivantes : 1. Y a-t-il des pédagogies plus efficaces, pertinentes, stimulantes que d'autres ? 2. Qu'est-ce que l'efficacité en éducation : adapter l'instruction au niveau de chaque intelligence ou pousser chaque volée à se dépasser collectivement ? L'atelier consistera à visionner quelques séquences filmées, à en débattre avec des chercheurs et des praticiens, et à illustrer sur cette base ce que l'on sait de la qualité de l'enseignement et de la manière d'en faire profiter, à la fois chaque élève et la société qui pourvoit à leur formation.*

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il évoque des collectifs composé aussi bien d'hommes de femmes, de bons profs que de bonnes profs, etc.

1. L'efficacité des pratiques : du bon prof à la bonne école

Comment fait la recherche en éducation pour aller au delà des avis personnels ? Elle ne peut pas dire ce qui est bon dans l'absolu, mais elle peut le faire de manière relative, en mettant en regard les effets que produisent différents styles d'enseignement dans un même contexte, sous les mêmes contraintes et, surtout, vis-à-vis des mêmes objectifs. Il n'est guère possible d'apprécier le travail d'un professeur de latin d'un collège huppé à l'aune des choix pédagogiques d'une institutrice de banlieue. Mais on peut comparer la plus-value de deux latinistes ou de deux maîtresses de maternelle dans le même quartier. On neutralise alors les variables dites *indépendantes* (branche enseignée, niveau d'études, composition de la classe, milieu social, programmes, etc.) pour se concentrer sur le lien entre la variable *dépendante* (les résultats des élèves) et la pratique – variable étudiée – des enseignants. De tels travaux sont menés depuis plus d'un demi-siècle. Ils ont établi et ils affinent des faits maintenant bien documentés.

On sait par exemple que les enseignants qui font plus d'effet que les autres :

- pensent que leurs élèves sont capables d'apprendre (Duru-Bellat, 2002 ; Meirieu, 2004) ;
- s'efforcent de susciter leur envie de savoir, leur intérêt pour la matière enseignée, leur confiance en leurs capacités intellectuelles, leur estime d'eux-mêmes (Felouzis, 1997) ;
- identifient et hiérarchisent les objectifs d'apprentissage, les processus qui aident à penser, incitent leurs élèves à le faire eux-mêmes (Lafortune & Allal, 2008) ;
- présentent la matière de manière structurée, progressive, explicite (Bressoux, 2008 ; Gauthier, 2008) ;
- font réfléchir les élèves en leur posant des questions, en les réunissant dans des groupes qui cherchent et comparent des réponses, en discutent, élaborent des solutions aux problèmes posés (Doise & Mugny, 1997 ; Maulini, 2005) ;
- alternent les moments d'analyse et d'exercice, où les savoirs appris sont mis en usage (Cèbe & Goigoux, 2006 ; Perrenoud, 1997) ;
- évaluent pour identifier les erreurs, aider à apprendre, encourager les élèves plutôt que les sanctionner et leur signifier leur indignité (Hutmacher, 1993 ; Crahay, 1996 ; Merle, 2005) ;
- sont pragmatiques, mesurent les effets de leur travail, adaptent et différencient leur pratique en cas de difficulté (Meuret, 2007) ;
- élaborent et s'approprient peu à peu leurs méthodes et leurs moyens d'enseignement personnels à partir d'une variété de ressources (Lortie, 1975 ; Dupriez & Chapelle, 2007).

Pour progresser et croire qu'on peut le faire, il vaut mieux tomber, dans sa scolarité, sur des professeurs de ce genre. Mais la recherche ajoute d'autres faits étonnants : une somme de bons maîtres ne fait pas *ipso facto* un bon établissement, ni une série de bonnes écoles un bon système scolaire. Si chaque rouage excelle dans son coin, c'est au moment de la transition d'une classe ou d'un quartier à l'autre que les élèves font les frais du manque de coordination. Pour protéger la réputation de son lycée, un directeur peut durcir la sélection à l'entrée, l'adoucir à la sortie, débaucher les meilleurs enseignants, dissuader certains élèves de rester, disputer des ressources au lycée d'à côté, etc. Il augmentera peut-être ses performances, mais au détriment de celles de l'ensemble. Libre marché et bien commun ne sont pas superposés.

On sait plutôt que les écoles qui fonctionnent mieux que les autres :

- cherchent à réduire les écarts entre les élèves faibles et les forts, les quartiers riches et les cités (Van Zanten, 2001) ;
- se concentrent sur les apprentissages, s'efforcent de conserver leurs attentes et de stimuler les élèves, surtout lorsqu'ils ont des difficultés (Reuter, 2007) ;
- préfèrent des appuis différenciés, ponctuels et ciblés au redoublement d'une année ou aux filières hiérarchisées (Perrenoud, 2002 ; OECD, 2006 ; Maurin, 2007 ; Maulini, 2008 ; Baudelot & Establet, 2009) ;
- considèrent le climat de travail comme une condition *sine qua non* du bon enseignement, fixent des règles de conduite explicites, valables pour tous et sujettes à discussion (Gather Thurler, 2000) ;
- sont dirigées de manière cohérente et participative, par une hiérarchie exerçant un leadership soucieux des résultats et évaluant régulièrement les effets de son travail (Demailly, 2001 ; Lessard & Meirieu, 2008) ;
- prennent appuis sur la recherche, non pour l'appliquer aveuglément, mais pour poser les problèmes et penser les solutions en se basant sur les faits plutôt que sur les croyances et les opinions (Forestier & Thélot, 2007).

On retrouve en somme les attributs du bon prof au niveau des politiques éducatives : l'école et les maîtres enseignent d'autant mieux qu'ils pensent que l'instruction est un droit, qu'ils croient l'élève capable d'apprendre *et qu'ils s'organisent dans ce sens* (Gather Thurler & Perrenoud, 1991). Évidemment, c'est plus simple à dire qu'à réaliser. Car si la recherche montre ce qu'il vaut la peine d'essayer et si les bonnes pratiques tentent de s'en inspirer, cela ne fait que confirmer l'ampleur de la difficulté : comment rallier le reste du système à des conseils d'experts qu'il préfère ignorer ?

2. L'efficacité des recherches sur l'efficacité : de la bonne école au bon débat sur l'école

À quoi sert la recherche sur le tabagisme à ceux qui préfèrent fumer ? Et les enquêtes sur la malnutrition s'il est moins culpabilisant pour nous de l'ignorer ? Ne faisons pas comme si les résultats de la science s'imposaient par la seule force de ses vérités. Pour le pape Urbain VIII, même les preuves de Galilée étaient à brûler. L'Église a reconnu son erreur, mais trois siècles plus tard : que dire de nos disputes contemporaines, qui touchent non seulement à des repères symboliques, mais directement aux conditions de vie des gens et aux rapports de pouvoir dans la société ?

Le professeur de physique Thomas Stocker (2009) est membre du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC), celui qui est chargé d'établir le consensus scientifique à l'intention des décideurs politiques. Il déclarait récemment à propos des débats sur les mesures de protection de l'atmosphère à prendre au niveau mondial :

Les 'négateurs' – *deniers* en anglais – ignorent les faits mis au jour par les sciences du climat depuis quarante ans. Et si le discours de ces négateurs s'intensifie, c'est parce que c'est aujourd'hui qu'il est nécessaire de prendre des mesures fortes afin qu'un objectif climatique soit fixé, et que nous réduisions nos émissions. [On ne peut plus contester] les faits. Il ne suffit pas de dire : 'Tout le monde se trompe, voici ce que je pense'.

Remplaçons 'climat' par 'éducation' et 'émissions' par 'redoublement'. On obtient – par parallélisme – deux configurations symétriques. Le constat des scientifiques est d'abord nié de front (« *c'est faux !* »), puis minimisé dans ses conséquences (« *ce n'est pas grave, mieux vaut guérir que prévenir* »). Ou alors, le problème est reconnu, mais attribué à une cause qui

évite de se mettre en question (« *c'est plutôt la faute à...* »). En dernière analyse, on admet qu'il faudrait réagir, mais en affirmant que c'est impossible (« *c'est utopique* »), que c'est aux plus faibles de se prendre en mains (« *à chacun selon son mérite* ») ou que ce qui est vrai généralement et en théorie ne l'est pas, en pratique, ici et maintenant. Nous résumons ces étapes du raisonnement dans le tableau à double entrée ci-dessous.

Tableau : sciences et conflits de vérité

<i>Expertise</i>	Physique : effet de serre	Éducation : échec scolaire	<i>Déni</i>
<i>Constat</i>	L'atmosphère se réchauffe.	L'échec s'aggrave.	« <i>C'est faux.</i> »
<i>Conséquences du constat</i>	Les eaux montent. Elles s'acidifient.	Des élèves sont exclus. Ils renoncent à apprendre.	« <i>Ce n'est pas grave.</i> »
<i>Problème pour la société</i>	Inondations, sécheresses, migrations, conflits.	Illettrisme, dépendance, inégalités, conflits.	« <i>Mieux vaut guérir que prévenir.</i> »
<i>Attribution du problème</i>	À l'activité humaine, la combustion des ressources fossiles.	À l'organisation scolaire, aux pratiques de sélection précoce.	« <i>C'est plutôt la faute à...</i> »
<i>Capacité de faire face</i>	Par un plafonnement politique, des contraintes et des incitations.	Par un choix politique, des procédures nouvelles et un soutien aux enseignants.	« <i>C'est utopique.</i> »
<i>Engagement éthique</i>	Que les pays riches soutiennent les pauvres.	Que les milieux favorisés soutiennent les milieux précarisés.	« <i>À chacun selon son mérite.</i> »
<i>Conscience théorique</i>	Il faut prendre les transports publics.	Il faut prendre des mesures de soutien intégrées, ponctuelles et ciblées.	« <i>Oui, mais pas ici...</i> »

Il s'agit moins de s'offusquer d'une hypothétique aberration que d'ajouter un peu de science à la science en cherchant à comprendre pourquoi et comment le déni a de solides raisons de résister (Drealants, 2009). Il y a bien sûr des motifs irrationnels (« *j'aime ma voiture ; je n'aime pas les cancre...* »), mais ils sont le plus souvent inexprimés. Il y a aussi des calculs égoïstes, plus logiques mais pas plus simples à avouer (« *après moi le déluge ! ; si tout le monde réussit, où sera mon profit ?...* »). Par-dessus cela, il peut y avoir de fausses justifications, celles qui nous servent à sauver la face (« *plus nous brûlons d'essence, plus son prix monte et moins nous en consommerons* » ; « *plus l'échec est dur, plus il sera dissuasif et moins les élèves échoueront...* »). Mais le facteur de blocage le plus fort est le sentiment que ce qui serait à faire dans l'idéal est moralement indiscutable mais *impossible* concrètement. « *Oui, la pratique du redoublement n'est pas fiable, mais que faire d'autre sinon laisser les lacunes se creuser ?* » « *Oui, le pétrole peut nous asphyxier, mais que prôner d'autre sinon la décroissance généralisée ?* » On est loin des statistiques, des preuves chiffrées qui imposeraient une réaction. On est au seuil de cette réaction, et on le restera tant que le calcul ne sera pas relayé par une ressource bien différente : l'imagination collective.

Une bonne société, une bonne école, un bon prof ne sont pas que rigoureux : ils sont socialement créatifs. Parce que ce n'est pas le tout de voir un danger, cela ne peut être un problème *que si l'on se croit capable de le résoudre*. Sinon, c'est juste une peur. Et la peur paralyse ou fait fuir : elle n'aide pas à affronter.

La recherche ne peut pas prescrire les bonnes pratiques (Crahay, 2006). D'abord, ce n'est pas elle qui décide si l'école doit être juste ou injuste, sélective ou inclusive, au service des élites ou du plus grand nombre. C'est démocratiquement que ces choses ont à se discuter (Derouet, 1992 ; Dubet, 2004 ; LIFE, 2004). Ensuite, ce ne sont pas les chercheurs qui agissent : ce sont les maîtres, avec leurs contraintes, leurs idées, les attentes de leurs collègues, celles des parents, des élèves, de la hiérarchie, des élus, de la presse, de la société. Les profs peuvent-ils croire en chacun de leurs élèves à l'ère du « *Maillon faible* » ? Doivent-ils se soucier du bien commun à l'heure d'« *On ne peut pas plaire à tout le monde* » ? Chaque enseignant a bien sûr sa marge de liberté, mais on voit mal l'école s'améliorer *via* un mauvais débat sur ses priorités : c'est-à-dire sans que le souci de bien faire soit mis, *intra muros* autant qu'*extra muros*, en délibéré. Vient un moment où la science, quelle qu'elle soit, ne peut rien sans ce qui fonde toute discussion, donc le lien entre les êtres humains : la volonté de dire *ensemble* ce qui est efficace ou non *en vérité*.

Références bibliographiques

- Baudelot, Ch. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves ? *Sciences Humaines*, 192.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.
- Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Demailly, L. (Ed.) (2001). *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métaillé.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Drealants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dupriez, V. & Chapelle, G. (Ed.) (2007). *Enseigner*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Forestier, Ch. & Thélot, C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France ? Les conclusions du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Stock.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! In Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* (pp. 75-92) Lucerne : Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Gauthier, C. (2008). *School success and educational reforms : Why is it so difficult to increase the performance of our educational systems ?* Minerva Lecture Series. [Page Web] Accès: <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Events/Minerva/PastLectures/PastLecturesGauthier.htm>
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier N° 36). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Lafortune, L. & Allal, L. (Ed.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Baudelot & Establet
- Lessard, C. & Meirieu, Ph. (2008). *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux*. Bruxelles : De Boeck.
- LIFE-Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (2004). *L'école entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon : Chronique sociale.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press.

- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2008). *Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation*. Communication à la Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER, Goeteborg, septembre 2008). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'Ecole, faire la classe*. Paris : ESF.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école. Une comparaison France/Etats-Unis*. Paris : PUF.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume 1-Analysis. Paris : OECD.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec*
- Reuter, Y. (Ed.). (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan.
- Stocker, Th. (2009, 24 novembre). « Les négateurs du réchauffement climatique ignorent les faits ». *Le Temps*.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.