

Etudier les pratiques enseignantes ?¹

Trois questions

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2006

Comment rendre compte de la dynamique des pratiques ? Quel grain et/ou quels objets d'analyse privilégier ? Comment penser le rapport entre les pratiques enseignantes et la progression des élèves ? Je vais donner quelques éléments de réponse en provenance du laboratoire genevois Innovation-Formation-Education (LIFE), en remontant de la dernière à la première question. Le lien pratiques-apprentissages sous-tend effectivement nos démarches de recherche, elles-mêmes posant la question de la vocation et de la capacité de nos travaux de rendre compte de la *dynamique* d'une activité – le travail enseignant – qu'il est, presque par définition, difficile de *fixer* dans une théorie ou une série de constats qui seraient établis indépendamment de l'usage professionnel et social du savoir savant.

On sait que les acteurs sociaux ont la faculté de lire et de réagir à ce que la science constate à leur propos, si bien qu'il est difficile d'isoler, d'un côté, la pratique ordinaire, d'un autre, ce que peut en dire, de l'extérieur, la recherche en éducation. Nous faisons partie de ceux qui militent pour un rapprochement des deux logiques, par le biais d'une formation professionnelle adossée aux sciences humaines, mais aussi de démarches de recherche collaborative entre scientifiques et gens de terrain. Du moment que les résultats de la recherche sont versés dans le débat public, qu'ils orientent (ou sont censés orienter) les décisions politiques, les prescriptions ou les incitations pédagogiques, autant les mobiliser également à la base, au niveau des pratiques, pour que le travail ordinaire se questionne et questionne à son tour ceux qui veulent faire son bien.

Pratiques enseignantes et apprentissages des élèves : quel rapport ?

D'où l'importance de la première question : comment penser le rapport entre les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves, leur progression, (la qualité de) leur formation ?

À Genève comme ailleurs, les sciences de l'éducation s'enracinent dans un renversement, sinon fondateur, du moins initial : pour enseigner intelligemment – on alla jusqu'à dire « scientifiquement » – il faut connaître la manière dont apprennent les enfants. Les théories du développement et de l'apprentissage sont une ressource pour le praticien, car il enseignera mieux s'il connaît les contraintes voire les *lois* qui président à l'apprentissage. À la limite, on peut *déduire* le bon enseignement – rationnel, efficace, pertinent – de ce que l'on sait des stades, des mécanismes, des processus de développement. Le projet didactique ajoute une variable en montrant que l'enfant ne grandit que *si* et *parce* que les adultes le font « entrer la culture » (Bruner, 1996) en le socialisant, en lui parlant, en l'instruisant – explicitement ou non – de ce que signifient les mots. Les théories de la transposition et du contrat didactiques croisent et complètent celle du développement psychologique : du savoir vient le développement ; partons de là pour pratiquer et « lire » l'enseignement.

Mais définir *a priori* le savoir à enseigner ne dit pas que le praticien va n'avoir que cette variable en tête au moment de travailler. Il peut d'abord différemment l'interpréter, se représenter à sa façon l'objectif visé. Il peut aussi avoir d'autres ambitions, d'autres visées : faire régner l'ordre, souffler un peu, être reconnu, être aimé... Enfin, il s'avère que les ressorts de l'action (Lahire, 1998) sont non seulement pluriels mais aussi en partie opaques, inconscients, irraisonnés, fussent-ils les ressorts d'un

¹ Texte rédigé dans le cadre du réseau de recherche sur l'Observation des pratiques enseignantes (OPEN).

professeur agrégé, soucieux de transmettre à ses élèves les Lumières de la raison. Le débat public sur l'école et le niveau de langage de certaines publications montrent combien il est difficile de parler de sagesse et de rigueur sans passion. Il vaut peut-être mieux admettre d'emblée que le travail enseignant est soumis à toutes sortes de contraintes, sous-tendus par différents idéaux, et partir empiriquement à la recherche de ce qui le motive dans les faits plutôt que dans une logique qui, de droit, le précéderait.

Tenir compte de l'intention de former, sans prendre les maîtres en défaut de trop peu s'y rallier : c'est sans doute pour équilibrer le renversement initial (« *L'apprentissage oriente l'enseignement* ») que la recherche sur le travail scolaire s'oriente de plus en plus vers la logique propre de cette action. Elle éclaire alors la face d'ombre du métier, celle qu'il est peut-être moins facile de saisir, mais aussi d'assumer. Par exemple : les professeurs n'aimeraient pas – c'est ce qu'ils disent – se transformer en « assistants sociaux ». Anne Barrère (2006) montre pourtant que les pratiques doivent s'accommoder du monde tel qu'il est, et se fixer des critères de régulation (obtenir le silence, fixer l'attention, rendre actif, etc.) un peu révisés. « *La recherche d'une bonne communication avec les élèves reste tout de même un important vecteur de sens des pratiques enseignantes : le cours satisfaisant est avant tout un cours où les relations ont été paisibles et coopératives, au-delà même de ses résultats probables* » (souligné par moi).

L'intention didactique et les lois de l'apprentissage ne sont pas sans lien avec les épreuves rencontrées : c'est de l'intention, justement, que naît la frustration, et des lois que peuvent découler certaines stratégies ou solutions. Le sens pratique consiste à tirer les marrons du feu ; la pratique réflexive à se demander si et à quelles conditions on pourrait faire mieux. À la limite, on peut renverser le renversement, et étudier le savoir-faire, l'expertise, le génie, les ruses du praticien, la façon dont il « tient » la classe et « fait tenir » les leçons (Derouet, 1992), quasi indépendamment de ce que produisent au final ces arrangements. C'est ici que le grain de la recherche peut aussi osciller entre l'infiniment petit et l'infiniment grand.

Objets de recherche et grain d'analyse : questions de méthode

D'un côté, une clinique des pratiques se plaçant résolument du côté des enseignants. De l'autre, des enquêtes statistiques – PISA, TIMSS, Observatoires nationaux... – mesurant à grands traits les résultats des élèves. Une analyse empathique des micro-régulations et, en face, des verdicts tranchants pouvant entraîner de brutales (ou bruyantes) réorganisations. S'il se creusait un fossé entre notre compréhension du travail ordinaire et le profit que les élèves peuvent en tirer ou non, les risques seraient grands, pour la recherche comme pour la profession : risque de briser la tension entre apprentissage et enseignement ; risque de placer les pratiques sous le contrôle de la science, chargée tantôt de sanctionner leurs manquements (standards, rankings, hiérarchie des méthodes, des systèmes, des établissements), tantôt de leur apporter un peu de consolation (évocation des arts de faire, de la *métis* de l'action, de la souffrance au travail, etc.).

Il y a donc forcément à trouver des médiations. À montrer comment la pratique s'occupe des résultats, comment les résultats informent la pratique. Les enseignants ne font pas qu'enseigner, ils mesurent aussi – à leur façon, avec leurs critères, leurs grilles, leurs standards d'évaluation – les effets de leur action. Ils ont un regard plus ou moins inquiet, curieux, critique, sur les expertises externes et les enquêtes internationales. Si ce qu'apprennent les élèves est la conséquence d'un enseignement, c'est aussi ce qui le motive et pèse sur lui subjectivement, qui appelle, soutient ou décourage au contraire le renouvellement de l'action. Si l'on ne peut pas postuler que le travail scolaire est tout entier tendu vers un objectif fixé de l'extérieur, on ne peut pas faire non plus comme si le travailleur avançait à l'aveugle, sans visée ni jugement sur ce qu'il doit produire et/ou ce qu'en attend l'institution. La pratique et ses effets sont reliés à tous les niveaux, des interactions maîtres-élèves aux structures et aux textes programmatiques qui les conditionnent en arrière-fond.

Lorsqu'un élève est appelé au tableau noir, lui et ses camarades peuvent tirer un apprentissage de cette situation. Un apprentissage au sens large, inclus dans le programme ou dans le curriculum caché qui impose ses propres priorités. Le maître peut en effet chercher à corriger une erreur, donner un contre-exemple, contrôler une connaissance, mais aussi faire taire un bavard, dynamiser l'échange, montrer sa force, valoriser un hésitant, etc. Ce que l'on pourrait voir comme des anomalies sont des ajustements

entre ce que produit et ce qui (re)produit l'action, dans le grain fin de l'interaction. « *Des travaux récents*, affirme Claire Margolinas (2005) à propos de la continuité et de la réorientation de l'analyse didactique, *commencent à mettre en évidence que ce qui peut être vu pas le didacticien comme un dysfonctionnement relève peut-être d'un fonctionnement dans la situation d'ensemble du professeur, qui ne repose pas exclusivement sur des déterminations didactiques. (...). Les intentions non didactiques du professeur sont à prendre en compte pour l'analyse didactique de la situation effective. Tout se complique !* » On voit des ponts se jeter entre une cette « didactique élargie » et l'ergonomie ou la psychosociologie des pratiques ordinaires.

En même temps, l'école n'est pas qu'un agrégat de conduites locales. Les pratiques et le produit des pratiques (apprentissage, ordre, sens, justice, engagement, désir d'apprendre, etc.) se négocient aussi lorsque le grain grossit : par exemple quand les comparaisons internationales ou les mesures de l'effet-maître et de l'effet-établissement remettent en question des méthodes aussi structurantes que la sélection progressive par les moyennes chiffrées, le redoublement annuel, les filières séparées. Certains enseignants s'appuient sur ces constats pour demander des changements. D'autres contestent les réformes au motif qu'elles ne tiennent pas compte des contraintes et de l'expertise du lieu, voire même qu'elles la déqualifient en affirmant qu'il serait assez simple de faire mieux. C'est parce qu'il y a du « jeu » entre les deux plans du changement – celui du travail enseignant, celui de ce qui l'organise en amont – que notre laboratoire a fait provisoirement deux choix de méthode combinés :

- Premier choix : étudier l'organisation du travail scolaire comme *zone médiane* dans laquelle les enseignants organisent l'activité des élèves (démarches, méthodes, regroupements, progressions, régulations, différenciation, etc.) dans un cadre normatif lui-même préorganisé en amont (classes, degrés, cycles, filières, programmes, etc.). Le difficile passage des degrés aux cycles, les problèmes qui se posent aux équipes pionnières, le scepticisme ou la prudence des autres professionnels, les ambivalences de la hiérarchie – le tout dans un climat politique antipédagogique ? – montrent la tension entre les forces qui travaillent les pratiques de l'intérieur et celles qui peuvent, de l'extérieur, autoriser ou non certaines évolutions (Maulini & Perrenoud, 2005).
- Second choix, donc : tenir ensemble l'extérieur et l'intérieur, en associant chercheurs et praticiens autour de données collectivement rassemblées (observations, récits de pratique, entretiens, études de cas, etc.) et de questions partagées (comment le travail scolaire est-il organisé ? pour quels effets sur les apprentissages et les inégalités ?). L'objet *organisation* est abordé dans sa polysémie, depuis les travaux classiques de sociologie de l'action organisée (logique bureaucratique vs professionnelle, organisation apprenante, modes de régulation, statut de la prescription, leadership, coopération, etc.) (Gather Thurler, 2000) jusqu'aux doctrines et aux pratiques pédagogiques faisant du travail des élèves et de son organisation le principe actif de la formation (gestion de classe, aménagement matériel, méthodes actives et coopératives, travail de groupes, projets, plans de travail, conseil, etc.). L'enclassement – groupes du même âge réputés homogènes, progression collective au rythme de l'enseignant, régulation des flux par le passage des degrés ou le redoublement – est le point d'achoppement pratique et théorique d'une pédagogie différenciée (Perrenoud, 2002) : réformer ce principe, c'est changer à la fois l'ordre qu'il produisait (leçons, contrôles, filtrage des volées) et celui qui le justifiait (un maître, une classe, un programme pour l'année). On peut faire l'hypothèse que c'est à cette charnière que se redistribuent, plus ou moins conflictuellement, travail organisé et travail organisant.

L'innovation ordinaire (Alter, 2000) est un contexte de recherche particulièrement fécond : on y appréhende le travail réel sur sa face problématisée, questionnée, ni trop loin ni trop près des déterminants de l'action ; elle appelle en outre l'alliance des chercheurs et des praticiens, de l'intérêt théorique à connaître les pratiques et de l'intérêt pratique pour l'éclairage scientifique. Mieux comprendre pour faire (au) mieux (Vellas, 2002) est le moteur classique de la recherche pédagogique. C'est dans le prolongement de cette tradition que nous cherchons à relier les pratiques de terrain et les sciences de l'éducation, le savoir-faire hérité du passé et l'effort collectif pour améliorer l'école (Chapelle & Meuret, 2006) de manière raisonnée, donc documentée.

La dynamique des pratiques : en rendre compte, y contribuer

Saurons-nous rendre compte de la dynamique des pratiques ? L'*innovation* montre certes un mouvement, mais l'*organisation* signifie aussi qu'un ordre sous-tend le changement. Si les pratiques se transforment, est-ce par simple agitation, goût du neuf, rejet des traditions ? Ou est-ce parce que des objectifs sont solidement fixés et qu'il n'y a finalement, face à l'échec scolaire, que deux manières de réguler : 1. conserver les pratiques et adapter l'ambition à ce que chaque enfant est supposé pouvoir apprendre – à enseignant constant ; 2. garder le point de mire de la culture commune, et différencier, non les fins, mais les moyens de l'enseignement.

Nous nous intéressons à l'organisation du travail parce qu'elle semble structurer les pratiques de manière très puissante : d'abord en ce qu'elle installe un cadre qui répond par avance à toutes sortes de questions (qu'enseigner à qui, quand, comment, dans quelles conditions ?) ; ensuite parce qu'elle le fait sans que nous soyons toujours conscients de son historicité, de la part explicable mais aussi discutable de ce que présuppose, dans nos esprits, le mot *scolarité*. C'est ainsi que Philippe Perrenoud proposait, en cours de recherche, de penser le lien entre travail scientifique, pratiques innovantes et postulat d'éducabilité :

Si la plupart des enseignants [y] trouvent leur compte (...), ils n'ont aucune raison de contester le bien-fondé de l'école telle qu'elle est structurée. Lorsqu'il prépare une rentrée, un enseignant ne se demande pas pourquoi il existe des classes et des degrés, ni si l'on pourrait enseigner sans programme, mais si ses élèves seront sympathiques, comment il groupera leurs pupitres, quels jeux il mettra en libre service et quel roman il choisira pour une lecture suivie.

Ce fonctionnement mental caractérise la plupart des acteurs sociaux. Les phénoménologues parlent à c'est égard de " ce qui est pris pour acquis " (taken for granted). Mais s'il apparaît raisonnable de s'attendre à ce que le soleil se lève chaque matin à l'Est, sans se demander pourquoi il existe un soleil et une planète tournant autour, il est - un peu - plus étonnant de voir l'aptitude des acteurs à naturaliser le monde social et à prendre pour évidente une organisation du curriculum et du travail scolaire décidée par des êtres humains et qui pourrait être différente. Cette cécité est renforcée par le fait que les décisions premières se perdent dans la nuit des temps et que les contemporains se contentent grosso modo de les reconduire, même lorsqu'ils ont en principe le pouvoir de les changer.

Ce qu'il y a d'opaque dans l'organisation du travail, ce n'est pas son existence, c'est son arbitraire, c'est l'absence de conscience du fait qu'on aurait pu s'y prendre autrement pour instruire et éduquer et qu'on pourrait reconsidérer les choix hérités du passé à la lumière d'une analyse de leurs conséquences aussi bien sur les apprentissages que sur les comportements et les relations au sein de l'école.

Bien entendu, ce n'est pas aussi simple, une partie des innovateurs ne se résignent pas à cet héritage, réclament des écoles à aires ouvertes, des écoles sans degrés, des écoles proches de la vie, des cycles, des décroissements entre âges, entre disciplines, etc. Cela ne devrait pas empêcher de voir que pour l'immense majorité des acteurs - cadres, enseignants, parents, élèves - l'organisation scolaire n'est pas une variable changeable. Non parce que ce serait une vache sacrée. Tout simplement parce qu'on n'imagine pas de véritable alternative.

Bien entendu, dès qu'on soulève le couvercle, surgissent des fantasmes de travail exorbitant, de conflits, de perte d'autonomie et de contrôle, d'incompétence. Ils conduisent à refermer très vite la marmite. Mais le plus sûr mécanisme conservateur, c'est qu'on n'imagine même pas une organisation alternative du travail.

Dans la plupart des autres secteurs, les travailleurs sont habitués depuis quelques décennies, bon gré mal gré, à repenser sans cesse l'organisation du travail. Pourquoi l'école échappe-t-elle à cette tendance ? Sans doute parce que l'efficacité y a un statut exceptionnel :

- chacun la définit à sa manière, place la barre ou moins haut, interprète les finalités ou leur hiérarchie ou se sent même fondé à récuser le concept d'efficacité ou d'efficience s'agissant d'affaires humaines ;

- le lien entre l'organisation du travail et l'efficacité de l'école ne fait pas l'unanimité, on se concentre sur les méthodes, les attitudes, les théories de l'apprentissage, les représentations de l'éducabilité, etc.

Le souci d'efficacité qui questionne l'organisation du travail dans d'autres secteurs semble donc avoir très peu d'influence dans l'école. Or, pourquoi changerait-on l'organisation du travail, sinon pour mieux atteindre les objectifs ?

On voit que la recherche peut « rendre compte » d'une dynamique, mais qu'elle peut aussi – et c'est différent – contribuer au mouvement étudié. Elle peut inquiéter, discuter, bousculer les acteurs que l'état de l'art satisfait. Soutenir ou au contraire décourager l'effort de ceux qui cherchent de nouvelles manières de procéder. Elle devrait aussi – n'est-ce pas le plus important ? – documenter les effets de chaque option, pour qu'on ne puisse pas dire sans de solides arguments que renforcer l'école consiste par principe à ne pas la changer ou, toujours par principe, à tout moderniser.

Textes cités :

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2006). Comment les enseignants et les élèves font-ils pour vivre ensemble ? In G. Chapelle & D. Meuret (Ed.), *Améliorer l'école* (pp. 165-174). Paris : PUF.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au coeur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 343-360.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vellas, E. (2002). "Eduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Éducation et francophonie*, XXX(1) [Page Web]. Accès : <http://www.acelf.ca/revue/XXX/XXX-1/articles/04-Vellas.html> . (repris dans : Ch. Gohier (Ed.) (2002). *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation* (pp. 61-81). Québec : Presses de l'Université Laval).

Recherche sur l'organisation du travail scolaire :

Traces du séminaire 2001-2005 :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/welcome.html>

Ouvrage en préparation :

Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2007). *Organiser le travail scolaire. Obstacle et levier pour la pédagogie différenciée* (titre provisoire). Paris : ESF.