

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

MARGUERITE ALTET

RÉSUMÉ

Dans cet article, l'auteur présente son itinéraire de chercheur sur les pratiques enseignantes effectives et le fonctionnement du processus interactif enseignement-apprentissage à partir de l'observation de séquences de classe. L'auteur rend compte de différentes recherches menées au CERSE, au CREN, dans les réseaux OPEN et OPEEN & Reform et restitue une recherche récente sur l'observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages – OPERA – menée au Burkina Faso et qui cherche à repérer des pratiques enseignantes porteuses d'effets. A partir d'observations de séances de cours, de questionnaires et d'entretiens avec les élèves, les enseignants et les directeurs d'écoles, la recherche a pu repérer les besoins de formation aussi bien des enseignants que de leurs encadreurs. Puis, à partir de ce diagnostic, des outils de formation ont été conçus pour aider à analyser les pratiques et contribuer à l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne.

OBSERVATION • PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT • RECHERCHE •
FORMATION DES ENSEIGNANTS

PREAMBULE SUR UN ITINERAIRE D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR-FORMATEUR

POURQUOI L'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN RECHERCHE ET EN formation ? Mon itinéraire personnel de chercheur donne du sens à ce choix: à présent Professeure émérite de Sciences de l'Education, mon intérêt pour la démarche d'observation en recherche et en formation prend son origine dans le parcours professionnel de formateur et l'itinéraire de recherche en interaction qui furent les miens. Au départ professeure de philosophie nommée psychopédagogue à l'école normale du Mans, passant des idées philosophiques aux pratiques des enseignants du primaire, j'ai ressenti le besoin de me former aux Sciences de l'éducation à l'université de Caen. C'est le Professeur Gaston Mialaret qui m'initia à la méthodologie rigoureuse de l'observation systémique des faits éducatifs. Dès lors je me centrais sur la recherche empirique avec pour objectif de « décrire et caractériser les pratiques enseignantes telles qu'elles sont » pour former les enseignants et leur aider à comprendre le fonctionnement de ce qu'ils font, afin de mieux s'adapter.

Pendant quinze ans de nouveau en poste dans des institutions de formation d'enseignants, la question de l'articulation théorie-pratique en formation devint pour moi centrale et j'ai travaillé sur des dispositifs de formation permettant de mieux préparer les enseignants à la pratique de la classe en leur faisant prendre conscience de leurs propres pratiques, micro-enseignement puis analyse de pratiques. Ma

thèse a porté sur le rôle du micro-enseignement dans la modification des comportements observables et des attitudes des élèves-professeurs en formation.

Devenue enseignant-chercheur à Caen, mon axe de recherche au Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation – CERSE – s'intitulait «Observation et analyse des interactions d'enseignement en contexte» et m'a permis d'observer et d'analyser des styles d'enseignement. Puis, m'engageant dans une thèse d'état, je menais une recherche sur «les interactions pédagogiques et les modes d'ajustement en classe» à partir de l'observation de 115 heures de cours en collège enregistrés en vidéo et je demandais au Professeur Marcel Postic de diriger mon travail, intéressée par ses travaux pionniers sur l'observation.

Puis nommée Professeure à l'université de Nantes, j'ai poursuivi mes travaux mais en montant une équipe pluridisciplinaire qui a travaillé à partir d'observations de classe dans une *approche plurielle* en combinant des approches psychologiques, pédagogiques, didactiques, contextuelles, des méthodes, des regards pour appréhender la complexité des pratiques.

La méthodologie de l'observation s'est élargie aux entretiens pré et post séance observée, puis avec l'arrivée d'Isabelle Vinatier à Nantes aux entretiens de co-explicitation. Les travaux du Centre de Recherche en Éducation de Nantes – CREN – se sont prolongés avec la mise en place du réseau Observation des Pratiques Enseignantes – OPEN –, copiloté par Marc Bru, Claudine-Blanchard-Laville et moi-même, pendant dix ans (2002-2012). Nous avons travaillé, avec une trentaine d'équipes, dans différentes recherches, la question de l'observation, en partageant, confrontant nos points de vue, travail poursuivi aujourd'hui dans le cadre du réseau Observation des Pratiques Éducatives et Enseignantes, de la Recherche à la Formation – OPEEN & Reform.

LE CADRE THEORIQUE DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFECTIVES

Les recherches que j'ai menées au CERSE puis au CREN de Nantes ont toujours porté sur l'observation directe des pratiques enseignantes dans les contextes dans lesquelles elles se produisent, en recueillant grâce à différentes méthodes d'enregistrement (papier, audio ou vidéo) ce qui se passe effectivement en classe lors de séances dans diverses disciplines : français, mathématiques, SVT, EPS, disciplines d'éveil. J'ai, comme bon nombre d'autres chercheurs, qui évoquent les pratiques enseignantes, toujours distingué les pratiques déclarées, constatées et attendues.

Les *pratiques déclarées* concernent ce que disent faire les sujets; leurs propos sont recueillis grâce à des questionnaires et/ou lors d'entretiens.

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.

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, Vygotski) 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.

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.

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.

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.

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 observant les enseignants dans leurs interactions avec les élèves au niveau des prises 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).

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.

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.

L'ADOSSEMENT THEORIQUE ET LE MODELE D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

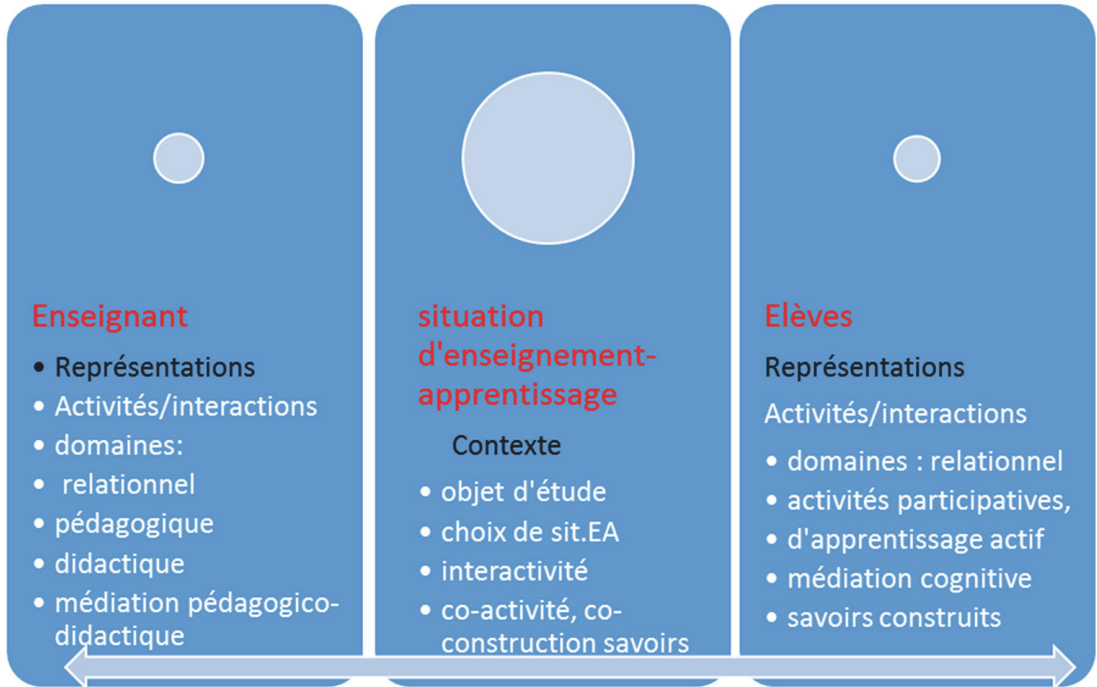
Nos travaux s'inscrivent dans la théorie de l'activité. Il s'agit d'analyser « les processus interactifs ou l'articulation fonctionnelle des processus d'enseignement-apprentissage en situation », selon le modèle dit « *des processus interactifs contextualisés* » (ALTET, 1994, p. 10), *l'articulation des activités et interactions maître-élèves/élèves-maître* dans la situation d'enseignement-apprentissage mise en place dans un contexte donné, à partir de l'observation et l'identification des trois domaines constitutifs des pratiques en œuvre (relationnel, pédagogique-organisationnel et didactique-épistémique), sur la base des traces des pratiques effectives identifiées lors des observations des séances de classe à partir des interactions verbales, non verbales et multimodales maître-élèves (transcriptions-papier, vidéos).

Les activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par les enseignants sont analysées à travers les interactions, *comme agissant en tant que médiation pédagogique-didactique* sur le processus d'apprentissage et sur les conditions d'apprentissage, sur les activités des élèves et leur médiation cognitive en contexte ; la situation d'enseignement-apprentissage est l'espace de rencontre de cette double médiation maître-élèves; elle se caractérise par son interactivité. Les processus sont pris en compte dans une perspective épistémologique interactionniste qui se refuse de considérer séparément enseignement et apprentissage et qui prend en considération l'action médiatrice, les trames d'interactions entre enseignant et élèves, la dynamique de la situation en jeu dans l'apprentissage et la construction des savoirs.

Toute situation d'enseignement-apprentissage choisie par l'enseignant (stratégie interrogative, situation de recherche, situation-problème...) s'appuie sur le fonctionnement de l'interactivité langagière entre Maître et élèves comme moyen pour faire apprendre. Dans une séance de classe, Maître et élèves produisent un discours qui va se co-construire progressivement à travers les échanges, les trames interactionnelles. Le concept d'interaction pédagogique et/ou didactique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe (ALTET, 1994; ALTET; VINATIER, 2008). La gestion des interactions en classe est une dimension importante de la pratique enseignante ; la façon dont elles fonctionnent peut faciliter ou entraver la construction des savoirs dans les tâches et activités proposées aux élèves par l'enseignant : ce sont ces processus interactifs que les observations

des séances de classe de nos recherches ont tenté d'analyser. Il s'agit d'identifier les processus médiateurs caractéristiques des pratiques observées dans des situations d'enseignement-apprentissage dans différentes disciplines scolaires, français, calcul, éveil et les rapports que ces processus entretiennent avec l'apprentissage et la progression des élèves dans la construction des savoirs.

FIGURE 1
MODELE DE L'ARTICULATION DU PROCESSUS INTERACTIF ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE
CONTEXTUALISE



Source : Altet (2015, p. 67).

LE CHOIX DE L'OBSERVATION

L'observation est, parmi d'autres, une façon d'établir un rapport à l'empirie, le choix initial étant de parvenir à une intelligibilité des pratiques enseignantes sur la base de ce qui peut être constaté en situation d'enseignement-apprentissage. La façon de procéder peut sembler évidente et ne pas nécessiter de longues justifications : pour connaître ce que l'enseignant fait dans sa classe, il suffirait de l'observer et de relever scrupuleusement ses paroles, gestes, déplacements...

Il n'est pas nécessaire d'avoir une longue expérience de l'observation en classe pour se rendre compte qu'il n'en va pas ainsi. Même lorsque l'observateur a la ferme volonté de s'engager dans l'observation sans être *a priori* sélectif et sans avoir un support technique préalablement confectionné (grille d'observation, échantillonnage temporel) ou matériel d'enregistrement, il lui vient très rapidement que

la multitude et la rapidité des événements, le plus souvent liés entre eux, rend impossible, malgré sa détermination, une observation exploratoire qui se prétendrait exhaustive. Soit par choix délibéré, soit sans en avoir une claire conscience (effets de halo par exemple), l'observateur en vient rapidement à organiser son activité et à privilégier certains observables même s'il reste ouvert à l'imprévu ou à l'inédit.

On a pu considérer que les faits se donnent eux-mêmes à voir et que l'observateur les recueille tels que la nature les lui offre. Sur cette base, la méthode expérimentale a souvent été présentée comme la succession de plusieurs étapes qui enchaînent observation, hypothèse, expérimentation, résultats, interprétation et conclusion. Lors de l'étape d'observation, l'expérimentateur est censé ne pas manipuler et modifier les faits. Cependant, pour désigner les faits qu'il observe et qu'il souhaite étudier il doit les délimiter aussi bien dans l'espace que dans le temps alors qu'ils participent d'un flux continu ; il doit les spécifier et les inscrire dans une chaîne signifiante.

Ainsi, expérimentation ou pas, les éléments dits factuels relèvent d'une conceptualisation qui n'est pas indépendante des références au moins implicites à partir desquelles ils sont reconnus et qualifiés. Si les faits sont ainsi chargés de théorie, pour rendre le débat scientifique possible, il est important que chaque référence théorique du chercheur soit explicitée et confrontée à celles d'autres chercheurs. Sur fond d'empirisme naïf, négliger cette exigence ferait courir le risque de se laisser guider par des conceptions ou pré-théorisations du sens commun dont on sait qu'elles sont nombreuses en matière d'éducation et d'enseignement.

Si l'observation est considérée comme moyen pour accéder à une intelligibilité des pratiques enseignantes, il est important de se garder d'une vision simpliste qui, une fois les faits recueillis, se passerait d'un travail interprétatif et critique. Les apparences peuvent être trompeuses : l'observateur terrestre constate tous les jours que le soleil tourne autour de la terre!

Dans le cas de l'observation des interventions d'un enseignant, les apparences peuvent être d'autant plus trompeuses qu'elles sont le plus souvent liées à une intentionnalité et à des effets qui, eux, ne sont pas directement observables. Lorsqu'un enseignant intervient auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves pour donner un coup de pouce en apportant un élément de solution ou un conseil pour le découvrir, est-ce une aide ou un empêchement à l'apprentissage ? Est-ce une façon de ne pas ralentir le rythme de la classe, de compenser l'hétérogénéité créée par le niveau de difficulté du travail demandé aux élèves, de prévenir des complications gênantes dans la gestion du groupe, de garder la main afin de respecter ce qui était prévu dans la planification de la séance... ?

Le premier objectif de l'observation est certainement de rendre compte des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux

apprentissages, d'en donner une connaissance telles qu'elles existent et non telles qu'elles devraient être au nom de telle ou telle option pédagogique ou didactique. Mais pour importante qu'elle soit, la visée strictement descriptive rencontre des limites. Ce que, dans la durée, l'enseignant fait dans sa classe ne se réduit pas à une juxtaposition de comportements qui trouveraient toujours en eux-mêmes leur explication.

Si l'observation permet de repérer chez un groupe d'enseignants de la même discipline, au même niveau scolaire, des régularités et des variations intra et interindividuelles dans la façon d'enseigner, il reste à chercher à quoi tiennent ces régularités et ces variations et comment, à supposer qu'elles ne soient pas aléatoires, elles sont organisées et s'organisent.

Le chercheur-observateur est alors amené à inférer les processus par lesquels cette organisation se réalise. Ces processus n'étant pas directement observables et les facteurs qui antérieurement ou extérieurement à la séance de classe ont pu contribuer à les générer ou à les transformer ne l'étant pas davantage, c'est sur la base d'une tentative de modélisation, conçue à partir d'un choix théorique, que des pistes explicatives des régularités et variations observées peuvent être envisagées et explorées. Qu'il s'agisse de théories de l'action ou de l'activité relevant de la sociologie, de la psychologie, de la psychologie sociale, de l'ergonomie ou de l'anthropologie ou, plus spécifiquement, de théories didactiques ou pédagogiques, elles-mêmes parfois inspirées d'autres théories du champ des sciences humaines et sociales, l'objectif est bien d'expliquer et de comprendre quelles sont les dynamiques organisatrices des pratiques enseignantes.

Dans une perspective explicative et compréhensive, l'intérêt des éléments recueillis par observation ne se limite pas à l'obtention d'une compilation de données ponctuelles relatives à des observables pris isolément. Sur la base d'un choix théorique préalable, l'observation peut s'appliquer à fournir les éléments constitutifs de variables construites dont les valeurs quantitatives ou qualitatives permettent d'étayer la démarche explicative et compréhensive.

POURQUOI LE CHOIX DE L'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES?

Comme l'on l'a déjà dit, l'observation est bien, parmi d'autres, une façon d'établir un rapport à l'empirie, une façon de parvenir à une intelligibilité des pratiques enseignantes sur la base de ce qui peut être constaté en situation d'enseignement-apprentissage. N'étant pas un but en soi, l'observation n'en est pas moins indispensable, non pas parce qu'elle est la seule procédure valide à côté d'autres façons de recueillir des informations pour décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes, mais parce qu'elle apporte des éléments constatés,

mis effectivement en œuvre (certes toujours interprétables) et pas seulement déclarés, qui appartiennent au déroulement des activités de l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage et des réactions et activités des élèves.

Dans une perspective descriptive, explicative et compréhensive, l'intérêt des éléments recueillis par observation à partir des traces de l'activité des enseignants et de l'activité des élèves en contexte est net.

Comme le rappelle Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012, p. 15) :

L'idée selon laquelle le meilleur moyen d'étudier les pratiques enseignantes est de les observer en situation est certainement à la fois simple et judicieuse pour rompre avec les spéculations aussi éloignées du terrain qu'elles se prétendent prescriptives [...]. Pour autant considérer que la connaissance des pratiques enseignantes ne peut se passer de l'observation ne récuse certainement pas l'intérêt que présentent d'autres moyens d'investigation.

C'est pourquoi, dès nos premiers travaux, les observations sont complétées par des entretiens en amont et en aval avec les enseignants observés et avec les élèves pour saisir le sens donné par les acteurs à leur activité.

Des questionnaires permettent de situer l'enseignant dans le contexte de l'école et du système éducatif et de connaître ses pratiques déclarées pour les confronter aux pratiques effectives observées.

Dans la récente recherche OPERA par exemple, l'opérationnalisation finale d'une Maquette d'observation des pratiques a ainsi été construite de façon exhaustive autour de ces trois dimensions constitutives des pratiques, relationnel, pédagogique, didactique, en empruntant à plusieurs travaux, parmi lesquels ceux de: Flanders (1976), Stallings (1977), De Landsheere (1986), Altet (1991), Altet et Vinatier (2008), Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012), Altet *et al.* (1994, 1996), Wragg (1995), Hattie (2003, 2009), Hamre *et al.* (2013).

De la large confrontation des différents travaux empruntés pour la conception d'une grille d'observation des pratiques enseignantes en classe dans leurs relations avec les modalités d'apprentissage des élèves, il est ressorti que l'attention devait porter sur l'identification des différents facteurs d'enseignement susceptibles d'exercer des influences sur l'apprentissage ; il s'agissait d'observer les activités et tours de parole de l'enseignant dans sa relation avec les activités et tours de parole des élèves en contexte à partir d'une maquette d'observation large.

Si le choix fondateur de nos travaux comme de ceux du réseau OPEN est de privilégier l'observation des pratiques enseignantes « ordinaires », ce n'est certainement pas avec la croyance que les faits se livrent d'eux-mêmes et sont toujours directement accessibles ou avec

la prétention d'atteindre une exhaustivité porteuse de connaissance totale. L'observation est conçue comme un moyen privilégié dans une visée descriptive mais aussi dans une visée explicative attentive aux processus, l'une et l'autre ne pouvant se dispenser du choix de références théoriques explicites tant pour la délimitation et la qualification des faits observés que pour leur interprétation, leur explication et leur compréhension sur la base de processus inférés.

S'accorder sur cette façon de concevoir l'observation ne signifie bien sûr nullement que le choix des références théoriques doit être unique. L'objet du réseau OPEN est de créer les conditions collectives d'une confrontation scientifique qui, partant d'observations consacrées aux mêmes pratiques ou à des pratiques comparables, ouvre sur des perspectives nouvelles de connaissance y compris lorsque la complémentarité des diverses approches n'est pas acquise ou, même, n'est pas recherchée. Il s'agit certainement d'un pari ambitieux car on sait ce que peuvent être les difficultés de communication entre chercheurs qui ont fait des choix théoriques différents.

LE RECUEIL DES DONNEES

Dans nos travaux, les observations dans les classes ont été menées soit par des chercheurs soit par des tandems d'étudiants observateurs formés sur des périodes de plusieurs jours d'observations.

Le recueil a pris les formes décrites au-dessous:

Il s'effectue en direct : deux observateurs sont présents dans les classes et relèvent de façon exhaustive chacun au fil de l'action observée sur des feuilles de papier qui permettent de noter les informations qu'ils sont venus observer, à savoir, un relevé de l'ensemble des tours de parole et des activités de l'enseignant et des élèves de la classe observée, du début à la fin de la séance observée (séance de 30 minutes environ). Ces observations sont précédées et suivies immédiatement d'entretiens menés par les observateurs auprès de l'enseignant observé, puis d'entretiens auprès de quelques élèves à la fin de la leçon. En amont, il s'agit de recueillir les intentions et objectifs d'apprentissage prévus. En aval, l'entretien porte sur la perception du déroulement de la séance par l'enseignant, son ressenti et son analyse sur l'atteinte des objectifs, les écarts entre la préparation et la réalisation, les difficultés rencontrées.

Le recueil des données d'observation a été aussi médiatisé à d'autres moments : cela consiste à recueillir la vidéo d'autres séances de classe en complément du recueil papier :

Dans un second temps, les observations ont été retranscrites par le tandem des deux observateurs à l'aide de la maquette d'observation et de codes à la fois pour la recherche et la formation.

Les observateurs donnent aussi leurs commentaires sur chaque séance observée :

A des fins de formation, les séances filmées vont servir de base à la constitution d'outils de formation sur des points à travailler, par exemple en tant qu'illustration de situations à privilégier ou à éviter.

Le recueil de données numériques à l'aide de caméscopes pose des problèmes techniques d'enregistrement dans les classes ; ainsi, des formations ont été mises en place pour les observateurs afin que ces tâches s'effectuent dans les classes de façon satisfaisante.

LE CADRE DE REFERENCE DES OBSERVATIONS

Pour chercher des réponses aux objectifs des travaux visant à comprendre la pratique enseignante, il faut : observer ce qui se passe effectivement dans des classes ; décrire comment les maîtres apprennent aux élèves ; tirer des leçons apprises de l'observation des pratiques enseignantes en classe pour permettre aux enseignants de lire, mettre en mots et analyser leurs pratiques, afin de concevoir des modules de formation initiale et continue pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage.

Les chercheurs ont toujours eu à choisir entre deux options pour mener les observations dans les classes. La première option consiste à adopter un modèle *a priori* et une grille d'observation avec des catégories préétablies, une grille prête à l'emploi, et la seconde, qui est la nôtre, à relever de façon exhaustive tous les éléments à observer (pour nous les interactions verbales, tours de parole entre maître et élèves), à les traiter *a posteriori* à partir d'une catégorisation théorique choisie qui rende compte, pour ce qui nous concerne des trois domaines constitutifs de la pratique en tenant compte des spécificités du contexte.

La deuxième option est celle que nous avons adoptée parce que plus contextualisée. La conception de la grille de codage et le traitement se fait progressivement, en plusieurs étapes et s'affine au fur et à mesure des traitements à partir du relevé des observations.

Par exemple, pour la dernière recherche OPERA menée au Burkina Faso (2013-2016), sur le quoi observer, suite à la phase exploratoire d'observation dans 6 classes et à l'appropriation des travaux de la littérature internationale du champ, il a été choisi de concevoir une grille large qui prenne en compte tous les aspects des pratiques potentiellement observables dans les classes burkinabé à larges effectifs.

LA MAQUETTE GLOBALE D'OBSERVATION

La grille originelle a été construite autour des trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes :

- Domaine 1 : Climat relationnel, interactions non-verbales, multimodales.

- Domaine 2 : Organisation et gestion pédagogiques de l'enseignant.
- Domaine 3 : Gestion didactique-épistémique des apprentissages et des savoirs.

Le domaine 1 cherche à décrire ce qui se passe en classe au niveau de la personne du Maître, attitudes, émotions exprimées à travers le non-verbal, le multimodal, voix, expressions, émotions, gestes, déplacements et s'intéresse aux relations Maître-élèves et au climat.

Le domaine 2 se focalise sur les interventions pédagogiques-organisationnelles de l'enseignant, sur les activités menées, l'organisation et la gestion de la classe et l'organisation des conditions d'apprentissage.

Le domaine 3 porte sur les enjeux de savoirs et a pour centre d'intérêt la gestion didactique et épistémique des apprentissages et des contenus, la construction et structuration des savoirs, l'utilisation des aides et supports à l'enseignement-apprentissage.

Les trois domaines englobent 16 dimensions et recouvrent les observables concernant le Maître mais aussi les élèves et la manière dont ils réagissent eux-mêmes aux domaines non-verbal, relationnel, pédagogique et didactique, puisque ce sont les interactions qui sont observées et analysées.

LE CODAGE REGROUPE DES OBSERVATIONS EN 16 DIMENSIONS

A coder pour le maître et pour les élèves

1. *Domaine 1. Relationnel (Non verbal + Climat relationnel) (0. + 1.) (Enjeux relationnels).*
 Dimension 1. D0V1. + D1V1 : Non verbal et climat relationnel positif.
 Dimension 2. D0V2 + D1V2 : Non verbal et climat relationnel négatif.
2. *Domaine 2. Intervention pédagogique-organisationnel (Enjeux pragmatiques)*
 Dimension 1. D2.1 : Conditions d'apprentissage : organisation temps, espace, règles.
 Dimension 2. D2.2 : Gestion du groupe-classe.
 Dimension 3. D2.3 : Questions fermées.
 Dimension 4. D2.4 : Questions ouvertes.
 Dimension 5. D2.5 : Facilitation d'apprentissage : objectifs, stimulation, explications, choix situations.
 Dimension 6. D2.6 : Evaluation.
 Dimension 7. D2.7 : Tâches (d'application ou de recherche), mise en activité individuelle, respect temps apprentissage.
3. *Domaine 3. Gestion didactique-épistémique (Enjeux épistémiques)*
 Dimension 1. D3.1: Epistémique/conceptualisation /interdisciplinarité/Résolution de problèmes.
 Dimension 2. D3.2 : Démarche : consignes, rappel, aides didactiques.

Dimension 3. D3.3 : Gestion de l'erreur, régulation, remédiation.

Dimension 4. D3.4 : Acquisitions : fixation par répétitions.

Dimension 5. D3.5 : Acquisitions : structuration, transfert, métacognition.

Dimension 6. D3.6 : Différenciation.

Dimension 7. D3.7 : Utilisation des langues d'enseignement.

En résumé : trois domaines, 16 dimensions et pour chaque dimension il faut coder Maître et Elèves, ce qui donne 32 items à coder en tout (16 items « Maître » et 16 items « Elèves »), ce qui a permis de resserrer davantage les données

SOURCES ET NATURE DE L'ENSEMBLE DES DONNEES

Le traitement et l'analyse des données reposent sur les données collectées par/pour OPERA en provenance de huit sources. Les observations sont complétées par d'autres données.

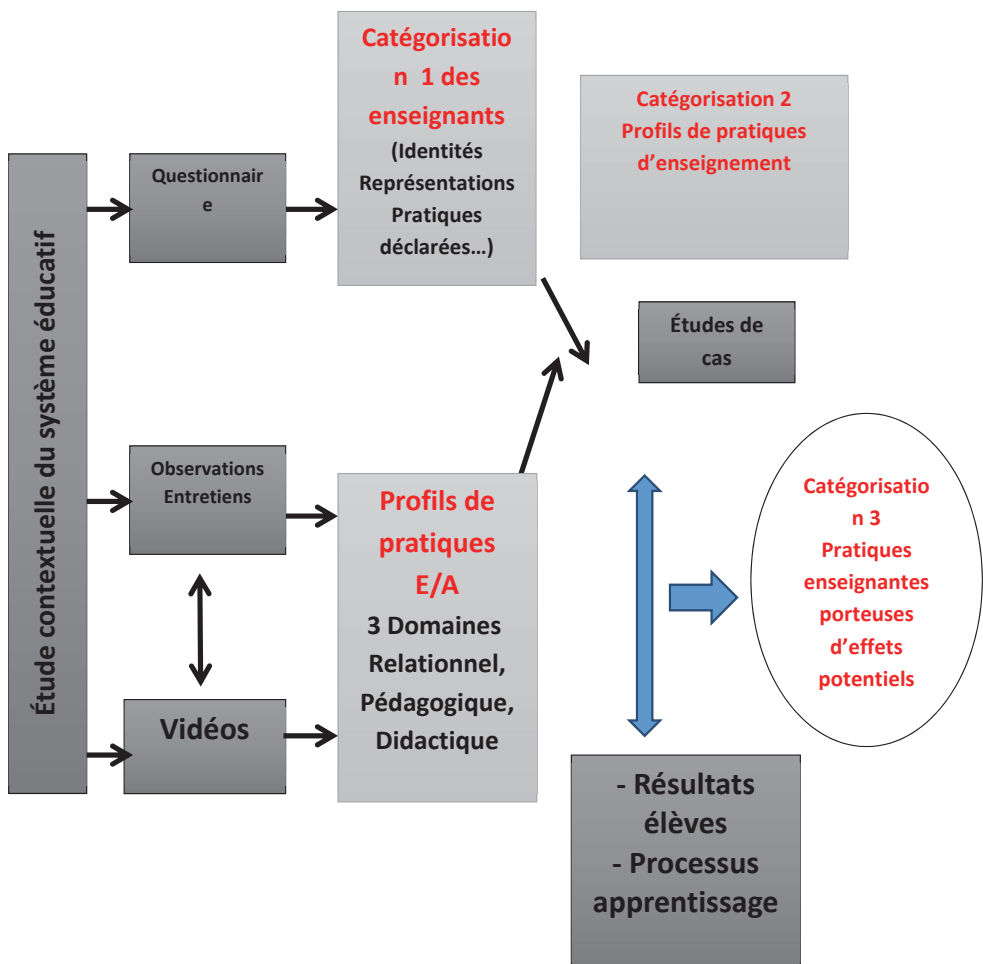
1. La première source regroupe les données relatives au contexte général dans lequel les enseignants évoluent au Burkina Faso.
2. La deuxième source englobe les données contextuelles plus locales en ce qu'elles résultent des questionnaires adressés aux directeurs des écoles dans lesquelles les observations ont été effectuées par OPERA.
3. Les données et informations recueillies auprès des enseignants constituent une autre source de données de type contextuel ; elles ont été recueillies par le questionnaire « enseignants » auprès des enseignants dont les classes ont été observées ; elles sont plus individuelles et personnelles et portent sur les pratiques déclarées et les représentations des enseignants.
4. La source principale des données OPERA est l'observation de 270 séances d'enseignement-apprentissage de 90 enseignants dans trois disciplines : français, calcul, éveil. Les observations de la phase 1 menées dans les écoles et salles de classes en sont les premiers prélèvements et ont été prolongées dans une seconde phase, la phase 2 qui s'est focalisée sur un sous-échantillon de 41 enseignants des 90 classes observées dans la phase 1 ; ces observations comprennent des enregistrements manuels sur papier et des enregistrements vidéos.
5. Aussi bien lors de la phase 1 que de la phase 2, les enseignants ont été interviewés avant et après chaque séance ainsi que quelques élèves interrogés après chaque séance observée. Ces entretiens sont des matériaux qualitatifs complémentaires aux observations permettant de comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs activités.
6. Les résultats des élèves constituent la source ultime des données collectées par OPERA. Ils comprennent les notes obtenues par les élèves des classes observées au cours de l'année d'observation à

savoir 2013-2014 et les résultats des scores des élèves au test PASEC (Programmes d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie – CONFEMEN) administré au Burkina Faso au cours de la même année académique.

En complément du traitement quantitatif des observations, la recherche OPERA a opté pour des études de cas qualitatives, compréhensives, car l'étude de cas permet d'expliquer, mais surtout d'interpréter et de *mieux comprendre* des phénomènes constatés par une approche quantitative et s'efforce, en croisant diverses sources de données, de *retrouver le sens donné par les acteurs à leurs pratiques lors d'entretiens*.

OPERA cherche à identifier les facteurs pouvant expliquer et faciliter la compréhension du fonctionnement des pratiques enseignantes observées en classe dans leur rapport avec les apprentissages des élèves à partir du modèle d'analyse ci-dessous :

FIGURE 2
SCHEMA GLOBAL DU MODELE D'ANALYSE D'OPERA



Source: Altet, Sall et Paré (2016).

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE OPERA

Les caractéristiques générales des pratiques qui se dégagent à l'issue des 270 observations de séances et du traitement des données sont décrites au-dessous.

Un questionnement omniprésent et des classes participatives: les chercheurs ont constaté qu'à l'école burkinabé, le maître questionne pour enseigner, l'élève répond, répète pour apprendre. Le maître détient le monopole de la parole, l'élève écoute, répond et retient. Il s'agit essentiellement de cours dialogués. Ce sont surtout des questions simples qui s'enchaînent, des questions de bas niveau taxonomique (connaissance, compréhension). Les questions posées sont fermées, de type factuel et elles appellent la réponse attendue. Ce questionnement sollicite sans cesse les élèves, qui participent en y répondant. Des questions ouvertes ont été observées surtout en 6e année.

Des traces de la « Pédagogie Par Objectifs » – PPO – sont aussi relevées : en formation initiale les enseignants du Burkina Faso ont été seulement préparés à la « Pédagogie Par Objectifs ». Il s'agit pour l'enseignant de définir des objectifs à atteindre, de choisir des méthodes pour y arriver, et d'en prévoir l'évaluation. L'enseignant utilise ainsi une pédagogie centrée sur l'apprenant, mais qui reste imposée par l'enseignant et le problème de l'appropriation des objectifs n'est pas résolu pour autant. Cette pédagogie reste à un niveau taxonomique d'objectifs peu élevé : les activités proposées par les enseignants se situent généralement dans les niveaux taxonomiques élémentaires (connaissance, compréhension, application, répétition, mémorisation) et vont rarement aux niveaux complexes (analyse, synthèse, évaluation) de la taxonomie de B. Bloom (1956).

Si l'on regarde les caractéristiques des trois domaines constitutifs des pratiques d'enseignement observées, on note que les domaines ont un poids différent. Si le poids du climat relationnel positif est important dans les classes, car les élèves sont très sollicités et participatifs, le domaine pédagogique de la gestion et de l'organisation des conditions d'apprentissage est celui qui regroupe le plus d'observations : les enseignants burkinabés sont très préoccupés du volet pragmatique des actions et interactions concernant l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage ou du groupe-classe. Par contre, c'est au niveau du domaine didactique que les observations sont les moins nombreuses. La question du savoir, de sa construction, de son appropriation et de son intégration semble ne pas être une préoccupation première et se situe chez les maîtres derrière celle de l'organisation pédagogique.

Comme nous l'avons dit, le niveau taxonomique des activités proposées est élémentaire : compréhension, répétition, application, restitution. Les chercheurs ont relevé un besoin de structuration des connaissances en dehors de la fixation mnémonique très présente.

Ils ont aussi constaté une faible intervention des enseignants dans la correction des erreurs, qui reste très générale et collective ; la correction des erreurs individuelles reste faible. Les enseignants s'intéressent aux meilleurs élèves et moins aux plus faibles. Aucune pédagogie du traitement des erreurs (ASTOLFI, 1997) n'est mise en place. Ainsi, les chercheurs d'OPERA ont pu montrer qu'en conceptualisant et mesurant trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes, cela leur a permis de caractériser les pratiques et d'identifier celles qui ont le plus d'effets sur les résultats des élèves.

Le processus enseignement-apprentissage, analysé ainsi à partir des activités, des interactions maître-élèves, est une des entrées permettant d'accéder aux multiples facteurs qui font l'efficacité d'un enseignant. Et, comme Hamre et al. (2013) ou le réseau OPEN (2002-2012) l'ont aussi montré, ces interactions maître-élèves sont les aspects les plus importants du travail de l'enseignant, quel que soit le contexte. Cette recherche sur les pratiques de l'école primaire en Afrique sub-saharienne a permis de montrer que ce modèle en trois domaines est consistant pour comprendre l'enseignement-apprentissage et fonctionne quels que soient les contextes, européen, américain ou africain.

LES OUTILS DE FORMATION ISSUS DE LA RECHERCHE OPERA

Pour la formation des enseignants, la démarche de recherche basée sur l'observation des pratiques enseignantes et les résultats de la recherche OPERA sur les pratiques enseignantes ont eu pour finalité de proposer *des outils conceptuels d'analyse du processus enseignement-apprentissage* aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux personnels d'encadrement et de développer leur réflexivité pour les aider à s'adapter.

Il s'agit d'aider les enseignants à « savoir analyser » leurs propres pratiques, à comprendre leur fonctionnement en regardant les effets sur les apprentissages des élèves.

Les résultats de la recherche OPERA permettent de dégager trois grandes thématiques pour la conception des outils de formation. Trois livrets de 20 fiches ont été conçus pour la formation initiale et continue ainsi qu'un livret théorique et méthodologique explicitant l'usage des outils, qui sont destinés aux enseignants, personnels et aux encadreurs.

LES OUTILS : TROIS LIVRETS DE FORMATION, UN GUIDE, UNE GRILLE

A partir du diagnostic de la recherche, une équipe de concepteurs, composée de chercheurs et de formateurs, a produit trois livrets de fiches de formation sur une des trois thématiques suivantes, issues

des trois domaines constitutifs de la pratique enseignante, domaines Relationnel, Pédagogique/organisationnel et Didactique/épistémique :

- I. *L'organisation et la gestion de la classe* : l'organisation et la gestion de classe est une compétence organisationnelle et relationnelle fondamentale de l'exercice de la pratique enseignante pour créer et maintenir un environnement et un climat favorables aux apprentissages, qui recouvrent plusieurs dimensions parmi lesquelles : les relations positives, le leadership, la gestion des conflits, l'organisation de la classe.
- II. *L'organisation et la gestion de l'enseignement-apprentissage* : l'organisation et la gestion de l'enseignement-apprentissage correspondent à la compétence pédagogique fondamentale de l'exercice de la pratique enseignante pour faire apprendre, et recouvrent plusieurs dimensions parmi lesquelles : les conditions facilitatrices, le choix du questionnement ouvert, le regroupement des élèves, la motivation, l'implication.
- III. *L'organisation et la gestion du savoir et des apprentissages* : l'organisation et la gestion du savoir et des apprentissages correspondent à la compétence didactique fondamentale de l'exercice de la pratique enseignante pour faire apprendre, et recouvrent plusieurs dimensions parmi lesquelles: la consigne, la gestion des erreurs, les formes d'acquisition, la différenciation, les activités métacognitives.

Chaque fiche de formation comporte trois phases de mise en œuvre.

Phase 1 : des fiches de formation pour mener une analyse des représentations :

Les concepteurs d'outils d'OPERA ont conçu des outils sous forme de fiches de réflexion, de questionnement (Q-Sort, par exemple) pour des enseignants et des personnels pédagogiques en formation dans les structures de formation initiale ou continue qui ont déjà des représentations de « ce qu'est l'enseignement-apprentissage », élaborées à partir de leurs expériences scolaires antérieures ou de leurs lectures. Il s'agit de faire émerger leurs représentations autour des trois thématiques décrites ci-dessus. Cette prise de conscience des représentations est le point de départ du changement des pratiques et de l'apprentissage professionnel de l'enseignant.

Phase 2 : des Fiches de formation à l'auto-observation et à l'analyse des pratiques :

À partir de transcriptions papier anonymées des séances de CP2 et de CM2 observées, il s'agit d'amener des groupes d'enseignants avec un formateur, à analyser les pratiques décrites, à comprendre le fonctionnement d'une pratique à partir de l'analyse de ses 3 domaines constitutifs, à faire le lien entre pratique d'enseignement et effets sur l'apprentissage des élèves.

Ces dispositifs visent à mettre en place une formation professionnalisante par analyse de pratiques et réflexivité avec une centration sur la pratique, par une démarche qui se décentre de l'action et permet une clarification des variables en jeu, pédagogiques et didactiques, un essai d'explicitation, de mise en mots des actions, et puis, dans l'étape d'analyse, une mise en relation des facteurs par rapport aux apprentissages des élèves.

Phase 3 : des Fiches de formation à la conception de pratiques nouvelles pour un réinvestissement professionnel :

Après l'analyse des représentations et des pratiques qui a mené à une prise de conscience, il est demandé aux enseignants de concevoir de nouvelles pratiques, de construire des nouvelles fiches de préparation de séquences de classe ou des activités alternatives visant l'amélioration de la qualité des apprentissages à tester dans les classes.

Ce type de formation vise la professionnalisation et sert de levier de changement des représentations, de prise de conscience des pratiques et favorise une posture de réflexivité, la construction d'un jugement et d'un développement professionnel. Pour le maître il s'agit de passer du questionnement à l'organisation de situations actives, en proposant à l'élève une tâche complexe, un problème qui constitue pour lui «un obstacle», occasion d'un véritable apprentissage. C'est ce souci de la prise en compte des savoirs qui est visée et qui exige que le maître ait une pleine maîtrise des savoirs des programmes auxquels il veut que l'élève accède.

DES OUTILS VIDEO DE FORMATION, PETITS FILMS SUR LES DIVERSES THEMATIQUES

Des séquences ont été enregistrées en vidéo ; elles, qui permettent d'illustrer différentes façons d'enseigner-apprendre. Ces séances servent de points d'appui à analyser sur des aspects pédagogiques ou didactiques à travailler ; des questions accompagnent les séquences vidéo.

UN GUIDE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Ce guide présente les fiches, leurs contenus, leur utilisation et chaque type d'outils, qui constituent les phases d'une formation partant de l'analyse des représentations, passant par l'analyse de pratiques effectives et puis par la conception de nouvelles pratiques. Il est accompagné d'*apports théoriques thématiques*, complémentaires servant à répondre à des besoins en formation théorique sur l'enseignement-apprentissage. Ils sont fondés sur des ressources actuelles des sciences de l'éducation (revue de la littérature) ; des références bibliographiques et sitographiques complètent chaque fiche de formation. Les outils produits sont accompagnés de scénarios et d'illustrations pour leur mise en œuvre pratique et ont été testés dans plusieurs régions dans différentes formations.

UNE GRILLE D'OBSERVATION DE SEANCE TRANSVERSALE

Cette grille d'observation, basée sur les trois domaines et dimensions, est générique et transversale (quelle que soit l'approche pédagogique) et peut être utilisée selon trois scénarios :

I. Comme appui pour mener une analyse de pratiques

Comme une démarche préalable à l'analyse : il s'agit de focaliser son attention sur l'enseignement-apprentissage observé, de relever des faits, repérer des observables, décrire « le perçu », de recueillir des données, des traces. L'analyse est une démarche intellectuelle complémentaire qui permet, à partir des observations, de repérer, identifier des éléments isolables, des facteurs, *puis de les* mettre en ordre, en relation, de les relier, les articuler, de les situer dans un réseau de sens. L'analyse de pratiques est compréhensive. Et analyser, ce n'est pas évaluer: si analyser, c'est mettre en relation, donner du sens, comprendre, *a contrario*, évaluer, c'est porter des jugements de valeur, mesurer des écarts par rapport à des normes : confrontation référent/référent. L'analyse des pratiques requiert le non-jugement de valeur, la non-interférence avec les processus d'évaluation ; elle est interprétation, compréhension, questionnements, recherche de liens et de sens.

II. La grille d'observation et l'analyse comme point de départ d'une évaluation fondée, argumentée

L'évaluation s'appuie sur l'analyse menée et peut alors suivre de propositions de pistes, de remédiation ou de conseils adaptés non prescriptifs issus de l'analyse menée et partagés par l'enseignant observé. Le formateur identifie des points à améliorer et propose des outils conceptuels, grilles de lecture variées des pratiques pour développer une posture réflexive chez l'enseignant et amener la prise de conscience et le changement.

III. La grille d'observation pour faire un *zoom* collectif sur l'ensemble des dimensions constitutives de la pratique

La grille d'observation peut être utilisée pour faire un *zoom* collectif sur l'ensemble des dimensions constitutives de la pratique observée ou ciblé sur certaines d'elles, en formation initiale ou continue, en temps limité, pour former les formateurs, les superviseurs, les enseignants à analyser des pratiques.

Ainsi, ce choix d'outils de formation conçus à partir des pratiques effectives analysées dans les situations quotidiennes de classe pour répondre à des besoins identifiés et mettre en œuvre une réforme, contraste avec les pratiques habituelles plaquant souvent des réformes toutes faites ou des injonctions au changement.

CONCLUSION

Ces outils issus d'une recherche basée sur l'observation de pratiques enseignantes effectives, articulant recherche et formation se situent dans la perspective d'un développement professionnel d'enseignants capables d'analyse de leurs pratiques, de jugement professionnel, de réflexivité, d'adaptation au changement. Il s'agit bien d'offrir aux enseignants des résultats de recherche et une formation centrée sur leurs représentations et leurs pratiques, de développer leur capacité à les analyser, à dégager la logique de leurs processus d'enseignement, à montrer les limites pour pouvoir adopter de nouvelles pratiques favorables aux apprentissages, et ainsi de les amener à se construire un jugement professionnel, à améliorer leur « sentiment d'efficacité personnel » (OCDE, 2014) afin de les préparer à exercer leur métier de façon plus efficace pour les élèves dans un monde en perpétuel changement.

RÉFÉRENCES

ALTET, M. *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage* : recherche sur les interactions pédagogiques, modes d'ajustement et décisions interactives des enseignants en classe. Caen : CERSE, 1991.

ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994.

ALTET, M. L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, n. 159, p. 101-111, 2004.

ALTET, M. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation em formation d'enseignants à leurs articulation : curriculum et transations nécessaires. In : ETIENNE, R. et al. (Dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles : De Boeck, 2009. p. 215-232.

ALTET, M. De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. In : *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ?* Questions vives. Caen : Presses Universitaires de Caen, 2009. Disponible sur : DOI : 10.4000/books.puc.8138. Dernier accès : le 28 juin 2017.

ALTET, M. Rapport final OPERA. 2015. Disponible sur : <opera.ifadem.org/rapport_final>. Dernier accès : le 28 juin 2017.

ALTET, M. ; BRESSOUX, P. ; BRU, M. ; LECONTE-LAMBERT, C. Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n. 44, 1994.

ALTET, M. ; BRU, M. ; BLANCHARD-LAVILLE, C. *Observer les pratiques enseignantes : pour quels enjeux ?* Paris : L'Harmattan, 2012.

ALTET, M. ; SALL, N. ; PARE, A. Rapport final OPERA. 2016. Disponible sur : <opera.fadem.opera.org/livrets-formation>. Dernier accès : le 28 juin 2017.

ALTET, M. ; VINATIER, I. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR, 2008.

ALTET, M. et al. Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n. 70, 1996.

ASTOLFI, J. P. *L'erreur : un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997.

BLOOM, B. *Taxonomy of Educational Objectives*. Chicago : University of Chicago, 1956.

- BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n. 98, p. 91-137, 1994.
- BRESSOUX, P. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, n. 12, p. 208-217, 2012.
- BRESSOUX, P. et al. Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, n. 126, p. 97-110, 1999.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Cambridge : Harvard University Press, 1979.
- BRU, M. *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud, 1991.
- BRU, M. ; ALTET, M. ; BLANCHARD-LAVILLE, C. A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, n. 148, p. 75-87, 2004.
- ALTET, M. ; BRU, M. ; BLANCHARD-LAVILLE, C. *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan, 2012.
- BRU, M. ; CLANET, J. ; ALTET, M. *Revue Recherche et Formation sur les organisateurs*. 2008.
- CLANET, J. (Dir.). *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations ?* Rennes : PUR, 2009.
- DE LANDSHEERE, G. *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : PUF, 1986.
- DUNKIN, M. J. ; BIDDLE, B. J. *L'étude de l'enseignement*. New York : Holt, Rhinehart & Winston, 1974.
- FLANDERS, N. A. Analyse de l'interaction et formation. In. MORRISIN, A. ; MCINTYRE, D. (Dir.). *Psychologie sociale de l'enseignement*. Paris : Dunod, 1976.
- HAMRE, B. K. et al. Teaching through interactions : testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4.000 classrooms. *The Elementary School Journal*, v. 4, n. 113, p. 461-487, 2013. Disponible sur : <<http://jstor.org/stable/10,1086/669616>>. Dernier accès : le 28 juin 2017.
- HATTIE, J. *Teachers Make a Difference*. What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Auckland : October, 2003. Disponible sur : <<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-maker-a-difference-ACER-28200329.pdf>>. Dernier accès : le 28 juin 2017.
- HATTIE, J. *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon/Nova Iorque : Routledge, 2009.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE, 2014. Disponible sur : <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>>. Dernier accès : le 28 juin 2017.
- POSTIC, M. *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF, 1986.
- RYANS, D. *Characteristics of teachers : their description, comparison and appraisal*. Washington, DC : American Council on Education, 1962.
- SHAVELSON, R. ; STERN, P. La recherche sur les pensées pédagogiques des enseignants, les jugements, les décisions et les comportements. *Examen de la recherche en éducation*, n. 51, p. 455-498, 1981.
- STALLINGS, J. *Learning to look : a handbook on classroom observation and teaching models*. Belmont : Wadsworth Publishing Co., 1977.
- TALBOT, L. et al. *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : PUR, 2007.
- TOCHON, V. F. Didactique du français : de la planification aux organisateurs politiques. *Revue Française de Pédagogie*, n. 96, 1991.

VEYRUNES, P. ; LEBLANC, S. « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante.
Revue Recherche & Formation, n. 68, p. 139-152, 2011.

WALBERG, H. J. ; WANG, M. ; HAERTEL, G. D. Toward a knowledge base for school learning.
Review of Educational Research, n. 63, p. 249-295, 1993.

WRAGG, E. C. *An Introduction to Classroom Observation*. Londres : Routledge, 1995.

MARGUERITE ALTET
Université de Nantes, Nantes, France
marguerite.altet@univ-nantes.fr

