Points de vue sur l'approche « *Practice-based evidence* » : choix de points essentiels et commentaires

Andrée Tiberghien

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2723>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2723

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 6 décembre 2017

Pagination : 49-52

ISBN : 978-2-7535-7318-5

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Andrée Tiberghien, « Points de vue sur l'approche « *Practice-based evidence* » : choix de points essentiels et commentaires », *Éducation et didactique* [En ligne], 11-2 | 2017, mis en ligne le 06 décembre 2017, consulté le 15 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2723>

**POINTS DE VUE SUR L'APPROCHE
« PRACTICE-BASED EVIDENCE » : CHOIX DE POINTS
ESSENTIELS ET COMMENTAIRES**

Andrée Tiberghien
UMR ICAR, CNRS, ENS-Lyon, université Lyon 2

INTRODUCTION

Dans cet article, l'auteur discute des limites d'une « pratique fondée sur des preuves » pour l'amélioration du système éducatif. Cette dernière pratique est mise en œuvre aux USA, sous l'égide du « *Department of Education* » du gouvernement de ce pays.

L'article propose le développement de la « théorie de l'amélioration », développée par la fondation Carnegie pour « *the advancement for teaching* » et qui est présentée dans le site web¹ et dans un livre (Bryk *et al.*, 2015).

Cette théorie pose que les propositions d'amélioration sont initiées et menées par un collectif d'acteurs, praticiens de l'enseignement et chercheurs, qui mènent une investigation (*inquiry*) avec pour objectif commun une amélioration spécifique du système éducatif. Cette théorie s'articule autour de six principes clés (*Core principles*)². Un de ces principes pose que les améliorations concernant les élèves soient mesurables, un autre que le type de questions posées soient spécifiques, centrées sur les utilisateurs et que leur objet porte sur le fonctionnement d'un système et non sur celui des acteurs pris « isolément ». Il faut aussi que les mesures prises soient au même niveau d'échelle que l'amélioration visée, et qu'elles permettent d'étudier la variabilité des performances mesurées. De plus, l'investigation doit être rigoureuse et l'amélioration visée doit être rapide grâce à des communautés d'acteurs en réseau.

Ces principes prennent en compte deux caractéristiques centrales du système éducatif : la *complexité* du travail demandé aux enseignants et la grande *variabilité* dans les performances, observées dans de nombreuses études. La compréhension de la variabilité est un des buts essentiels de la recherche sur l'amélioration, ceci nécessite des efforts coordonnés et rigoureux.

Cette théorie m'amène à trois commentaires concernant ⁱ) la difficulté de l'ensemble de la proposition, ⁱⁱ) l'idée que les pratiques de classe peuvent comporter des routines génériques partagées, et ⁱⁱⁱ) ce que le collectif d'enseignants et de chercheurs en réseau qui mène une recherche d'amélioration doit partager.

DIFFICULTÉ DE RÉALISER L'ENSEMBLE DU PROJET

Le projet d'ensemble proposé par Bryk me semble difficile à mettre en œuvre. Je fais appel à la critique faite dans la note de lecture du livre de Bryk *et al.* (2015) publiée dans le *Havard Educational Review* :

« *those looking for a step-by-step guide to bringing the lessons of improvement science to educational settings will have trouble with the nonlinearity of their principles and lack of consistent attention both to the inherent messiness of such a process and common pitfalls first-time users might encounter. One question this book does not quite resolve is whether such a blueprint could even exist without oversimplifying the work of improvement in varying and complex contexts.* » (gras par moi.)

Je partage cette critique car il me semble que l'exigence de rigueur demandée qui implique des mesures et un travail collectif en réseau est très difficilement atteignable. L'exigence de mesure pour étudier une variabilité nécessite au premier abord des échantillons assez importants, des prises de données systématiques qui conduisent à des calculs statistiques. Il s'agit, me semble-t-il, du type de mesures qui sont demandées pour qu'une recherche soit proposée dans les standards et procédures du « *What Works Clearinghouse* » [<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks>], même si le but et l'objet de la mesure sont différents. Cette exigence est très forte car elle nécessite un *dispositif* permettant de mesurer les résultats sur les élèves directement liés à la modification effectuée et des mesures qui doivent informer sur des éléments modifiés du système. Ce lien entre des modifications (le plus souvent de pratiques) et des résultats des élèves n'est pas simple à établir. Il faut construire des modèles conduisant à décomposer des éléments de pratiques, ou de l'environnement du professeur et des élèves pour mener des études statistiques (Bressoux, 2004). Ceci implique de faire des analyses très fines des situations de classe ; ceci ne me semble pas très compatible avec le travail d'un collectif d'enseignants et de chercheurs, en particulier dans la temporalité d'un tel travail.

TRAVAILLER AVEC UN COLLECTIF D'ENSEIGNANTS ET DE CHERCHEURS AU NIVEAU GÉNÉRIQUE

Ce commentaire se situe dans le cas des pratiques de classe. Comme chercheuse dans ce domaine, je partage le point de vue d'un niveau de généralité dans ces pratiques associées à un système. Pour illustrer le propos je mentionne ici les travaux de Lampert *et al.* (2009) sur la formation des maîtres où les auteurs explicitent et utilisent l'idée de routine. Leur idée d'améliorer la pratique va de pair avec la nécessité de partage par les acteurs du système de « routines génériques » *qui sont caractérisées à partir des besoins de ce système*. Lampert *et al.* montrent que l'explicitation de ces routines est le résultat d'une analyse approfondie d'activités d'enseignement pour faire émerger des règles structurant les interactions professeur-élèves, il s'agit de routines génériques.

Si cette idée de routine générique d'un système est essentielle, alors il faut que les participants aux investigations partagent ce point de vue. Comme le souligne Penuel (2016) cela suppose que *les professeurs ne considèrent pas que l'enseignement est une affaire privée* mais une activité qui se fonde sur un collectif pour développer et partager des éléments communs de pratique (traduction libre, p. 778). Ce niveau de partage peut sembler évident avec des professeurs qui sont proches de l'innovation et de la recherche, cependant la création d'un collectif nécessite de partager beaucoup plus.

PARTAGER DES « THÉORIES INTERMÉDIAIRES » AU SEIN DU COLLECTIF D'ENSEIGNANTS ET DE CHERCHEURS

Le travail d'un collectif implique non seulement le partage de l'idée de routine mais aussi celui d'un certain nombre d'autres principes. Ces principes ne se limitent pas au niveau de généralité comme celui de routine, mais ils constituent les hypothèses de travail nécessaires à la conception du dispositif d'amélioration. Ces hypothèses sont à un niveau intermédiaire entre les grandes théories (comme le constructivisme, la théorie de l'activité par exemple) et les choix très concrets pour construire un dispositif comme une ressource d'enseignement (Cobb *et al.*, 2003; Ruthven *et al.* 2009; Tiberghien *et al.*, 2009). Dans notre équipe, nous avons situé ces principes

ou hypothèses dans le triangle dont les trois pôles sont l'apprentissage, l'enseignement, le savoir (Vince & Tiberghien, en préparation). Certains sont spécifiques d'un pôle, par exemple « L'élève apprend en construisant et formulant ses nouvelles idées en interaction »; d'autres relèvent de la relation entre deux pôles, par exemple entre apprentissage et savoir : « La cohérence et la continuité dans le savoir enseigné et donc les liens entre éléments de savoir avec une hiérarchie de ces éléments autour d'un noyau dur favorisent l'apprentissage »; d'autres mettent les trois pôles en jeu, mais il s'agit alors plus souvent d'une combinaison d'hypothèses plus élémentaires, par exemple : « Structurer un enseignement par activités au cours desquelles l'élève peut en coopération construire de nouvelles idées avec des institutionnalisations explicites favorise la responsabilité de l'élève vis-à-vis du savoir » (Vince *et al.*, 2016).

Ainsi ce collectif doit partager un grand nombre d'idées et de pratiques dont l'explicitation est nécessaire pour favoriser ce partage. Néanmoins les chercheurs et les enseignants qui y participent apportent des compétences qui ne sont pas identiques. Par exemple les cadres théoriques sous-jacents aux théories ou la pratique de l'enseignement et la réflexivité sur cette pratique ne sont pas maîtrisées de la même façon.

Ce partage nécessite du temps, il peut se construire dans l'action si les membres du collectif sont conscients de cette nécessité d'explicitation et de partage.

En conclusion, cet article qui propose une théorie de l'amélioration a certes des limites mais il peut servir d'aiguillon pour aller plus loin dans l'amélioration du système éducatif en créant une synergie des différentes actions d'innovation et de recherche. Ces améliorations peuvent être très diverses comme la proposition de modifications d'organisations, de nouveaux éléments de pratiques associées ou non à des ressources, de modes de diffusion, etc. En revanche elles seraient toutes produites par des investigations menées par des collectifs d'enseignants et de chercheurs avec des méthodologies variées mais qui permettraient une certaine validation. Ce point de vue m'amène à proposer une réflexion collective sur les *méthodologies que pourraient mettre en œuvre ces collectifs* pour donner les conditions d'une certaine « garantie d'améliorations » du système éducatif tout en étant conscient d'une variabilité.

NOTES

1. [<https://www.carnegiefoundation.org/our-ideas/>].
2. « Core principles » proposés pour une approche « Practice-based evidence » [<https://www.carnegiefoundation.org/our-ideas/>] :
 1. Make the work problem-specific and user-centered.
 2. Variation in performance is the core problem to address.
 3. See the system that produces the current outcomes.
 4. We cannot improve at scale what we cannot measure.
 5. Anchor practice improvement in disciplined inquiry.
 6. Accelerate improvements through networked communities.

RÉFÉRENCES

- Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 61-74.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: how America's schools can get better at getting better*. Cambridge, Massachusetts : Harvard Education Press.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schoube, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & Lemahieu, P. G. (2015). Book Notes Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better. *Harvard Educational Review*, 85(4). Repéré à : [<http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-85-number-4/herbooknote/learning-to-improve>].
- Lampert, M., & Graziani, F. (2009). Instructional Activities as a Tool for Teachers' and Teacher Educators' Learning. *The Elementary School Journal*, 109(5), 491-509. [<https://doi.org/10.1086/596998>].
- Penuel, W. R. (2016). Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better, edited by Bryk A. S., Gomez L. M. Grunow A., and Le Mahieu P. *Science Education*, 100(4), 777-779. [<https://doi.org/10.1002/sce.21223>].
- Tiberghien, A., Vince, J., & Gaidioz, P. (2009). Design-based Research: Case of a teaching sequence on mechanics. *International Journal of Science Education*, 31(17), 2275-2314. [<https://doi.org/10.1080/09500690902874894>].
- Vince, J., Miguet, A.-M., Perrey, S., & Tiberghien, A. (2016). Structurer son enseignement à l'aide d'activités Quelle place et quelle forme pour l'institutionnalisation ? *Le BUP (Bulletin de l'Association Des Professeurs de Physique et de Chimie)*, 110(988), 1305-1325.