

Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces

Synthèse, limites et perspectives

Laurent Talbot



Édition électronique

URL : [http://](http://questionsvives.revues.org/1234)

questionsvives.revues.org/1234

DOI : [10.4000/questionsvives.1234](https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234)

ISBN : 978-2-8218-1394-6

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

Pagination : 129-140

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Laurent Talbot, « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1234> ; DOI : [10.4000/questionsvives.1234](https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234)

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces

Synthèse, limites et perspectives

Laurent Talbot

- 1 Au terme de ce nouveau numéro et en guise de conclusion, nous avons souhaité faire un bref rappel des résultats des recherches qui portent sur l'effet des pratiques enseignantes sur les performances scolaires des élèves et qui sont, pour partie, relatés dans les six contributions présentées ici. Nous terminerons en précisant un certain nombre de limites que comporte ce type de travaux, limites qui constituent autant d'obstacles à franchir et donc d'objectifs à poursuivre pour les recherches futures dans le domaine.

Quels effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves ? Un état des lieux des recherches effectuées

- 2 Les études menées sur l'efficacité des pratiques d'enseignement aux Etats-Unis dans un premier temps il y a une cinquantaine d'années, en Europe et en France ensuite montrent que les performances des élèves ne sont pas sans lien avec les pratiques des professeurs, ce qui d'un certain côté est rassurant... Effectivement, certaines pratiques d'enseignement sont plus efficaces et équitables que d'autres. Cet effet des pratiques d'enseignement, nommé encore parfois « effet-maître » ou « effet-enseignant » comme nous le rappellent Bedin et Broussal dans le dernier article, explique généralement entre 10 et 20 % de la variance des performances des élèves de fin d'année (Bianco & Bressoux, 2009 ; Bressoux, 1994, 2000, 2007 ; Cusset, 2011 ; Kahn dans ce numéro). Il est à noter que cet effet est supérieur à celui de l'effet établissement (production de la fréquentation d'un établissement scolaire sur les performances des élèves) ou à celui de l'effet-classe (impact de la fréquentation de telle classe ou telle classe sur la réussite des élèves). Mais quelles sont les caractéristiques de ces pratiques d'enseignement efficaces ?

3 **Premièrement** et de manière assez surprenante, certaines études tendraient à démontrer que les enseignants efficaces et équitables mettraient en place des activités d'enseignement « directes », « explicites », « systématiques » ou « instructionnistes » (Dubé *et al.*, 2011 ; Feyfant, 2011 ; Bissonnette *et al.*, 2005 ; Swanson, 1999 cité par Briquet-Duhazé dans ce numéro). Ces recherches de type « processus-produits » (les performances scolaires des élèves sont envisagées comme étant directement le produit du processus d'enseignement élaboré par le professeur) déterminent les caractéristiques de l'activité efficace des enseignants à travers leur structuration en quatre phases essentielles :

- un premier temps de démonstration relativement long de la part de l'enseignant qui peut être magistral ou frontal, cette activité est généralement peu différenciée, une mise en situation est opérée (rappel des connaissances antérieures signifiantes par rapport aux apprentissages nouveaux envisagés), les objectifs de l'activité et le niveau de performances attendues sont clairement définis et les notions de bases nécessaires sont rappelées, quelques exemples sont présentés et une démonstration est effectuée ;
- une deuxième phase durant laquelle le professeur donne un (des) exercice(s) d'illustration à réaliser généralement au sein du grand groupe classe collectivement, l'enseignant pose des questions et guide l'activité d'apprentissage,
- le troisième temps est consacré à des exercices d'application réalisés pour le coup individuellement, l'enseignant pourra alors évaluer les performances des élèves et leur proposer des feedbacks sur les réponses données et les stratégies utilisées,
- et enfin, dans un dernier temps, le professeur organise des révisions régulières et répétitives en insistant sur les apprentissages de base et leur évaluation.

4 Ces quatre phases sont parfois détaillées en sept temps essentiels :

1. Mise en situation : rappel des connaissances antérieures signifiantes par rapport aux apprentissages nouveaux,
2. Présentation des objectifs d'apprentissage,
3. Présentation des nouveaux éléments de connaissance de façon magistro-centrée généralement,
4. Pratique guidée avec le groupe classe,
5. Correction et rétroaction (objectivation) toujours avec l'ensemble du grand groupe d'élèves,
6. Pratique indépendante (exercices autonomes et individuels), entraînements,
7. Révision régulière (synthèse périodique de ce qui a été appris), évaluations sommatives, contrôles.

5 Par ailleurs, les travaux sur les pratiques enseignantes efficaces qui ne font pas référence de façon claire à l'enseignement explicite ou direct expliquent le phénomène en mobilisant généralement **huit autres macros variables** citées de façon relativement récurrente (Anderson, 2005 ; Attali & Bressoux, 2002 ; Bressoux, 1994, 2000, 2001, 2007 ; Carette, 2008 ; Dumay & Dupriez, 2009 ; Felouzis, 1997 ; Hattie, 2009 ; Safty, 1993) qui, contrairement à l'enseignement explicite et direct qui se réfère plus ou moins directement au courant de la pédagogie par objectifs et au behaviorisme, sont plus proches des théories socio-constructivistes de l'apprentissage et de l'enseignement.

6 **Deuxièmement** donc, les pratiques d'enseignement efficaces sont également les pratiques qui réduisent les écarts de performances entre les élèves forts et les élèves faibles comme nous le rappelle Kahn dans ce numéro en s'appuyant sur les travaux de Mingat (1991) et Bressoux (2007), précurseurs en France sur ce type de recherches. Les

élèves forts ne le deviennent pas moins que dans les autres classes mais les élèves faibles ou moyens progressent plus lorsqu'ils sont confrontés à ce type de pratiques. Les pratiques d'enseignement efficaces sont aussi des pratiques d'enseignement équitables : elles réduisent les écarts entre les élèves faibles et les élèves forts.

- 7 Il est montré dans ces analyses, **troisièmement**, que les attentes des professeurs exercent des effets sur les performances de leurs élèves. Les professeurs efficaces et équitables entretiendraient effectivement des attentes élevées envers les élèves qui leur sont confiés. Ils ont construit des représentations de l'apprentissage éloignées des théories fixistes et innéistes, croient et défendent le postulat de l'éducabilité cognitive de leurs élèves (Talbot, 1997) en entretenant à l'égard de chacun d'eux des espérances importantes et ciblées dans leur réussite scolaire. D'une manière générale, ils sont enthousiastes et projettent clairement leur engouement au sein de la classe.
- 8 **Quatrièmement**, les professeurs efficaces et équitables montrent une expertise certaine dans la gestion didactique. Leur enseignement est bien sûr centré sur le contenu d'enseignement, sur les tâches et les activités données aux élèves mais une de leur caractéristique supplémentaire est que leur gestion des zones proximales de développement (ZPD) est judicieuse. En fait, il est noté que les pratiques de ces enseignants s'adressent de façon explicite aux élèves qui leur sont confiés et ne se centrent pas uniquement sur la discipline académique. Le temps réservé à l'apprentissage est important car les procédures routinières de gestion, d'administration de l'ordre n'occupent qu'un minimum de temps de la classe. Ces professeurs s'assurent que les élèves comprennent les objectifs d'apprentissage visés. Ils réagissent immédiatement aux réponses et aux interventions des apprenants, mettent en place les activités d'apprentissage de telle façon qu'il y ait une grande continuité dans leur organisation didactique. La cohérence « activités/tâches/but » est grande et s'organise sous forme d'un projet plus ou moins explicite. Ces professeurs mettent en place des routines centrées sur des objectifs scolaires dont la priorité est manifeste. Ils se font un point d'honneur à achever le curriculum afin que le programme d'enseignement dans l'année scolaire soit vu dans sa totalité.
- 9 La **cinquième** variable mise à jour dans ces travaux concerne la gestion pédagogique. Elle est démocratique au sens de Lewin (repris par White & Lippit, 1960). Les maîtres efficaces et équitables maintiennent une ambiance de classe à la fois organisée et agréable, positive et chaleureuse. Ils animent la classe en veillant à ne pas monopoliser la parole, souvent sous la forme d'un cours dialogué, ils complimentent à bon escient (louanges relativement rares, mais distribuées judicieusement) comme nous le rappelle Briquet-Duhazé dans le quatrième article de ce numéro. De nombreuses questions sont posées et des feedbacks positifs caractérisent les interactions verbales au sein de ces classes. Ces enseignants développent un système de règles qu'ils font respecter d'une façon conséquente en permettant aux élèves de prendre des décisions concernant leurs besoins personnels et méthodologiques sans qu'ils aient à obtenir l'approbation incessante de l'enseignant (autonomie). Leur style (Clot, 1999) pédagogique est à la fois ferme et juste et de fait, ils consacrent moins de temps à la gestion et au contrôle de la classe (discipline et gestion de l'ordre et de l'autorité encore une fois) tout en sachant réduire et prévenir les comportements susceptibles des élèves de perturber la classe. Ils obtiennent facilement l'attention des élèves en maîtrisant bien l'intonation de leur voix et le rythme de présentation des activités en accordant une place particulière au début et à la fin des séances et à la passation des consignes.

- 10 Le **sixième** point concerne l'activité didactique et pédagogique de ces maîtres qui varie beaucoup selon les contextes rencontrés. Ces variations s'observent sur les modalités de structuration et de mises en œuvre des contenus, les variables processuelles et les variables relatives au cadre et au dispositif d'enseignement-apprentissage pour reprendre la typologie proposée par Bru (1991). L'article de Duguet et Morlaix dans ce numéro fait état de l'importance de ces variations qui visent l'automatisation des procédures et la confrontation des conceptions.
- 11 **Septièmement**, les maîtres efficaces et équitables limitent les activités relatives à l'organisation de la séance, pour réserver le plus de temps possible aux activités d'enseignement directement liées à l'apprentissage. Ils gèrent efficacement leur temps ainsi que celui des élèves qui sont longuement impliqués dans des activités qui leur permettent d'apprendre. Ces enseignants sont très organisés, ils planifient et développent des projets tout en gérant de façon pertinente les programmes d'enseignement, nous l'avons vu. Ils se montrent capables de modifier ensuite leurs stratégies en fonction des progrès ou non de leurs élèves. Ils ne se cantonnent pas dans l'utilisation unique d'une « méthode » d'enseignement préconçue mais prennent en compte une multitude de facteurs liés à l'avancée des apprentissages ainsi que des éléments contextuels.
- 12 Le **huitième** élément concerne le principe de clarté et de rigueur. Clarté de la présentation des tâches et des instructions à accomplir par les élèves (consignes), clarté dans l'organisation générale des activités d'enseignement qui se déroulent de façon simple et logique, utilisation d'un langage adéquat (bonne gestion des ZPD, nous l'avons vu) et rigueur dans l'organisation générale du travail en proposant des activités structurées présentant une cohérence d'ensemble.
- 13 **Enfin**, il est remarqué dans ces travaux que les professeurs efficaces et équitables se servent d'un système d'évaluation qui leur permet de suivre de près le progrès de leurs élèves (évaluation formative). Safty (1993) en citant de nombreuses études américaines (Anderson, Everston & Emmer, 1980 ; Brophy, 1981 ; O'Neill, 1988 ; Weber, 1971) remarque que bien souvent ces maîtres ont en commun des activités d'évaluation qui leur permettent de repérer les difficultés éventuelles des élèves, de vérifier et guider leurs activités. Ces professeurs supervisent continuellement les travaux individuels et collectifs en circulant dans la classe, en émettant des commentaires et en réagissant au déroulement du travail ainsi qu'au progrès des tâches entreprises. Selon une évaluation continue des progrès réalisés dans l'accompagnement des tâches, ils modifient le rythme des activités d'enseignement, le niveau taxonomique ou les exigences préalablement avancées. Ils démontrent plus d'encouragements (renforcements positifs) et moins de remontrances (renforcements négatifs) de façon générale. Ils se rendent compte que le taux de succès élevé aux questions ou aux exercices affecte positivement les apprentissages et les attitudes des élèves. Les enseignants efficaces utilisent l'évaluation pour motiver les élèves montrant de l'indulgence parfois et de l'exigence toujours. Ils ne se servent pas de l'évaluation (formative) comme une sanction ou un contrôle uniquement mais bien comme un élément de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage.
- 14 Les recherches qui portent sur les pratiques enseignantes efficaces sont basées très souvent sur des méthodologies couteuses et rigoureuses. Toutefois, elles comportent un certain nombre de limites ou de points qui pourraient être améliorés. Ils sont abordés dans nombre de textes composant ce numéro.

Les limites de ce type de recherches

- 15 Nous avons distingué huit éléments qui nous semblent poser problème. Ils sont souvent liés entre eux et les frontières les délimitant sont poreuses.

La centration sur l'enseignement élémentaire et secondaire

- 16 Comme le précisent Bedin et Broussal dans la dernière contribution, les recherches qui s'intéressent au phénomène se limitent majoritairement à l'école élémentaire et à l'enseignement secondaire. Les études sur les pratiques d'enseignement efficaces ont toujours manifesté plus d'intérêt à l'égard des pratiques scolaires qu'universitaires ou préscolaires. La pédagogie universitaire, l'école maternelle font peu l'objet de terrains d'investigation dans le domaine.

La définition de l'efficacité

- 17 Un autre problème posé est celui de la définition de l'efficacité. Est « efficace » (*efficax*) ce qui produit l'effet attendu nous dit l'étymologie ou ce qui permet de parvenir à ses fins, d'atteindre ses objectifs tout en produisant un résultat nous rappelle Clanet dans le premier texte de ce numéro. Mais quels sont les effets attendus, les fins et les objectifs des pratiques enseignantes ? Une réflexion téléologique s'impose. Quelles sont les missions de l'École, quels sont les buts poursuivis par les professeurs ? Instruire, éduquer, socialiser, personnaliser, orienter, professionnaliser... ? En effet, les interprétations sont divergentes, que ce soit chez les enseignants, les chefs d'établissement, les inspecteurs ou les chercheurs. Quels sont les éléments qui vont nous permettre de dire que telles ou telles pratiques enseignantes sont efficaces ? L'attendu peut-il se définir de manière universelle, univoque ? Il existe sûrement différentes interprétations de l'efficacité. Le choix des variables dans l'analyse de l'efficacité des pratiques enseignantes est loin d'être neutre. Il n'est pas toujours explicite dans ce type de recherches et lorsqu'il l'est, ce choix fait apparaître généralement une volonté d'évaluer les connaissances des élèves dans des domaines relativement limités (maîtrise de la langue et logique mathématique généralement). La vision téléologique de l'École est alors centrée sur sa dimension instrumentale qui vise la construction de connaissances disciplinaires (instruction). Le présupposé est qu'elles permettront à l'élève de réussir scolairement dans un premier temps puis que cette réussite scolaire aboutira dans un second temps à une réussite sociale. Les autres missions de l'École comme la socialisation, la personnalisation (autonomie, créativité, esprit critique), l'orientation ou la professionnalisation sont peu prises en compte finalement dans ces travaux de recherche.

L'enseignant versus les pratiques enseignantes

- 18 Le troisième problème posé par ces études et que nombre d'entre elles décrivent l'enseignant efficace et non les pratiques d'enseignement efficaces. L'enseignant est analysé comme un acteur ayant des pratiques stables et rationnelles en toutes circonstances comme si on pouvait confondre les caractéristiques personnelles des professeurs avec leur activité. Il y a là un glissement qui est fâcheux d'un point de vue

heuristique. Il n'existe pas de bon enseignant en soi. Les premiers travaux menés aux États-Unis sur l'efficacité des pratiques enseignantes postulaient que la profession d'enseignant supposait un certain type de personnalité. Autrement dit, ces études recherchaient un facteur d'efficacité, le même quel que soit les contextes rencontrés par les acteurs. On pensait pouvoir repérer le profil ou la personnalité du professeur ou du futur professeur qui seraient les plus adaptés aux apprentissages des élèves en se basant sur des représentations *a priori* de ce qu'est ou plutôt de ce que devrait être un bon enseignant : intelligent, amical, allègre, enthousiaste, ouvert, démocrate, patient, instruit, vertueux, sympathique, empathique... ou pour reprendre les propos de Bedin et de Broussal ici, un enseignant réductible à des facteurs personnels spécifiques et singuliers liés à ses « jugements, attentes, choix éthiques, genres et styles professionnels, types d'autorité... » Malheureusement, on n'a pu tirer aucune corrélation significative entre les performances des élèves et les critères de présage liés aux caractéristiques personnelles des maîtres. Il en fut de même pour toutes les recherches qui ont essayé de déterminer l'efficacité d'un enseignant par des éléments facilement objectivables tel que son âge, sa formation initiale, son ancienneté de service... « Les caractéristiques individuelles des enseignants n'ont pas d'effet sur les acquisitions des élèves : le « bon professeur » type n'existe pas de ce point de vue. L'âge, le sexe, l'origine sociale ou le statut n'ont pas d'effet sur l'efficacité » (Felouzis, 1997, p. 32). Nous proposons alors d'abandonner la notion d'« effet-maître » pour nous centrer désormais sur celles de « pratiques d'enseignement efficaces » car s'il existe un enseignement efficace, il n'existe pas d'enseignant efficace en tout lieu, quels que soient les circonstances et les contextes. C'est au sein des interactions avec les élèves que se joue l'essentiel des différences d'efficacité des pratiques d'enseignement.

- 19 De fait, nous savons qu'il existe une grande variabilité des pratiques enseignantes (Bru, 1991 ; Talbot, 1997) et que la variabilité intra-enseignante peut-être parfois supérieure à la variabilité inter-enseignante (Altet & al., 1994, 1996 ; Crahay, 1989 ; Talbot, 2008). Les *pratiques sont contextualisées* : elles sont en lien avec une multitude de variables appartenant aux contextes des acteurs sans cesse en mouvance. On ne peut donc réduire les pratiques enseignantes aux facteurs personnels des maîtres ce qui nous enfermerait dans un certain « psychologisme » fort réducteur. Les recherches qui ont suivi les travaux princeps nord-américains se sont attachées à étudier ce que faisait le professeur plutôt que ce qu'il était. C'est le point que nous développons ci-après.

Le paradigme processus-produits

- 20 Comme le rappelle Bressoux (1994) et longuement Kahn dans ce numéro, c'est incontestablement du paradigme processus-produits (Gage, 1963) qu'est née la grande majorité des travaux sur l'efficacité des pratiques enseignantes dans un deuxième temps. Les chercheurs identifient les activités des professeurs (les processus) pour les mettre en relation avec les connaissances construites des élèves (les produits) (Bru, 2006 ; Crahay, 2006, ; Durand, 1996 ; Tupin, 2003). Ces études consistent principalement à étudier, à partir de corrélations, les liaisons directes entre les variables relatives aux pratiques enseignantes (souvent déclarées par les enseignants eux-mêmes et non observées *in situ*, c'est-à-dire au sein du contexte naturel de la classe) et les indicateurs d'efficacité. Toutefois, ces liaisons établies imposent une impossibilité à rendre compte de certains phénomènes. Comment expliquer le fait, par exemple, qu'une même pratique d'un

enseignant puisse avoir des effets différents d'un élève à l'autre : « Les effets-maîtres sont le résultat d'interactions qui sont, par définition, très difficiles à saisir. On ne peut, en aucun cas, dresser le « portrait-robot » de l'enseignant efficace, car les mêmes pratiques, les mêmes manières d'être ne sont pas obligatoirement efficaces avec tous les types d'élèves et dans toutes les disciplines. » Felouzis (1997, p. 30). Cette approche suppose que l'on considère la variable « pratique d'enseignement » comme une variable indépendante, stable dans le temps et l'espace. Cette approche suppose que les enseignants fassent le choix d'une « méthode » d'enseignement de façon rationnelle qu'ils mettraient fidèlement en œuvre quelles que soient les conjectures, les situations, le milieu, l'environnement. Cette approche suppose que les maîtres enseignent toujours de façon méthodique et réfléchie. Cette ingénierie une fois mise en place produirait les mêmes effets quels que soient les publics, les micro-contextes rencontrés (éléments directement en relation avec le professeur en situation d'enseignement : les élèves, le matériel, la tâche, la classe d'un point de vue géographique ou topologique...), les méso-contextes (éléments non directement en relation avec le professeur : catégories socio-professionnelles des parents, lieu géographique de l'établissement, équipe pédagogique, projet d'établissement...) et les macro-contextes (éléments éloignés du professeur : noosphère, politique éducative ministérielle, phénomène sociétaux...). Une telle représentation ne résiste pas aux observations scientifiques. Les pratiques enseignantes sont parfois instables, variables, erratiques ou peu rationnelles. Il existe une grande variabilité intra et interindividuelle dans le domaine, nous l'avons vu.

- 21 Le paradigme processus-produits est donc limitatif et ne peut rendre compte de tout ce qui se passe réellement dans une classe, de l'ensemble du processus enseignement-apprentissage. Les modalités de mise en œuvre des curricula, la sélection et l'organisation des contenus d'enseignement, l'opérationnalisation des objectifs, le choix des activités sur les contenus, la dynamique des apprentissages, la répartition des initiatives, le registre de la communication pédagogique et didactique, les modalités d'évaluation, les lieux où se déroulent les séquences d'enseignement-apprentissage, l'organisation temporelle, le regroupement des élèves, les matériels et les supports utilisés (Bru, 1991, p. 96) sont des variables sur lesquelles l'enseignant va varier, consciemment ou non, ses modalités d'action dans la classe. Elles imposent un changement de paradigme dans la lignée des travaux proposés par Doyle (1986) et Ponder (Doyle & Ponder, 1977) qui regroupaient, dans les années 1980, sous le paradigme dit « écologique » les études ayant pour cadre le contexte naturel de la classe.
- 22 Un moyen de résoudre ce problème consiste à considérer que les produits ne sont pas uniquement liés aux pratiques enseignantes, mais plutôt à la façon dont l'élève traite l'information proposée par le professeur. Dans cette optique, c'est moins ce que fait le maître que ce que fait l'élève qui est déterminant. C'est donc l'activité de ce dernier qui sera étudiée. L'activité du maître est importante en tant qu'initiatrice de l'activité de l'élève, dont les connaissances et les compétences construites dépendraient *in fine*. Ce courant est décrit sous le nom des « processus-médiateurs ». Il en a été tiré des éléments importants du côté de l'apprenant comme l'attention, la persévérance, la motivation, l'implication dans la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)... Dans ce cadre, l'enseignant est vu, non pas comme un gestionnaire des performances des élèves, mais bien comme un organisateur des conditions d'apprentissage.
- 23 De fait, il n'y a pas une bonne ou une mauvaise méthode qui puissent expliquer les pratiques enseignantes efficaces. La question des apprentissages réussis ne révèle sans

doute guère d'un problème de méthode au sens strict du mot, ni même de type de pédagogie ou de didactique pour la simple et bonne raison que les pratiques enseignantes ne consistent jamais dans l'application stricte d'une méthode. Ce terme induit une cohérence, une stabilité que n'a pas l'acte d'enseigner. Les pratiques enseignantes ne sont pas réductibles à l'application d'une méthode ou à la réalisation d'un plan d'enseignement, car l'acte d'enseignement est contextualisé et contextualisant, puisqu'il s'exerce en contextes (Bru, 1991). Nous sommes là encore en plein accord avec les paradigmes écologiques ou systémiques qui modélisent le système enseignement-apprentissage mais qui ne sont pas sans poser des problèmes dans l'étude des pratiques enseignantes efficaces. C'est l'objet du cinquième point ci-dessous.

Les élèves apprennent aussi en dehors de l'activité du maître

- 24 Le sujet, l'enseignant en l'occurrence, se trouve dans un certain environnement (supposé réel). Il est extérieur et indépendant de l'acteur. C'est un « réel », un donné que l'on (l'enseignant ou le chercheur) ne pourra connaître de façon exhaustive. Cet environnement n'est jamais accessible en tant que tel. Celui-ci est constitué de faits, de contraintes, de ressources qui seront perçus ou non par la personne (du fait de sa formation, de sa personnalité, de ses représentations, de son activité, etc.). Cet environnement est dynamique (Rogalsky, 2003) : les élèves apprennent et se modifient aussi en dehors de l'activité du professeur. Il s'agit là d'une difficulté supplémentaire dans l'étude des pratiques enseignantes efficaces et équitables car cette dynamique engendre de nouveaux degrés d'incertitude quant à l'efficacité de tel ou tel élément des pratiques...

L'évaluation des performances des élèves

- 25 Certains chercheurs (Carette, 2006, 2008) s'interrogent sur le bien-fondé des méthodologies qui lie l'efficacité des pratiques enseignantes aux performances des élèves en posant le problème du choix des variables dépendantes et indépendantes habituellement utilisées. Les recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces, s'inscrivent, nous l'avons vu, dans le paradigme « processus-produits ». Autrement dit, le caractère parfois surprenant des caractéristiques des pratiques enseignantes considérées comme efficaces pourrait trouver son origine dans la conception des épreuves d'évaluation utilisées pour déterminer le niveau des connaissances construites par les élèves. Le choix des variables susceptibles d'expliquer les résultats d'apprentissage pose problème. Ce ne sont pas toujours des compétences (Bru & Talbot, 2007) qui sont évaluées. Il peut s'agir de connaissances déclaratives (concepts, notions, connaissances spécifiques, traces littérales ou tâches fortement structurées décomposables en sous-tâches) comme le précisent Bianco et Bressoux (2009) ou Kahn ici dans les recherches mettant en valeur l'enseignement direct comme variable explicative des pratiques d'enseignement efficaces. De même, plus rarement ce même travail est réalisé à partir de connaissances procédurales [méthodes, savoir-faire et automatismes au sens de Musial, Pradère & Tricot (2012)]. On peut faire l'hypothèse que les caractéristiques des pratiques enseignantes efficaces repérées seraient modifiées si les performances des élèves étaient toujours analysées à travers leurs compétences effectives.

Les pratiques déclarées *versus* les pratiques effectives

- 26 Septièmement, peu de recherches dans le domaine s'intéressent à ce qu'il est fait réellement en classe. Elles portent généralement sur les pratiques déclarées par les enseignants comme le souligne Tupin (2003) et non sur les pratiques enseignantes effectives. Les méthodologies de recueil de données utilisées restent bien souvent inadaptées à une perception fidèle et fine des phénomènes étudiés, car la plupart du temps, on recourt uniquement à des entretiens ou des questionnaires. L'observation *in situ* est généralement délaissée pour diverses raisons, essentiellement parce qu'elle s'avère chronophage et difficile à mener en termes de demandes d'autorisations diverses, d'utilisation de matériel et de traitement des données.

Une synthèse contradictoire

- 27 Enfin, si on fait une synthèse de manière un peu schématique des conclusions des travaux qui portent sur les pratiques d'enseignement efficaces comme nous l'avons proposé *supra*, on s'aperçoit que les neuf points dégagés sont contradictoires et peuvent parfois surprendre bon nombre de pédagogues. L'enseignant efficace serait « dirigiste » et proposerait des activités et des tâches à ses élèves très structurées : pédagogie directe ou explicite, point numéro un dans notre présentation antérieure. Ces éléments vont à l'encontre des huit éléments suivants (équité, éducativité cognitive, bonne gestion des ZPD, pédagogie démocratique, variété didactico-pédagogique, bonne gestion du temps d'enseignement et d'apprentissage, clarté des interventions et évaluation formative) qui décrivent plutôt les pratiques d'un enseignant « facilitateur d'apprentissages », qui fait travailler ses élèves en petits groupes dans une dynamique plutôt socio-constructiviste ou (donc) active, qui évite des pratiques d'enseignement uniquement frontales, qui propose des projets... Ces distorsions repérées dans la littérature entre le premier point et les huit autres interpellent.
- 28 Pour les uns donc, ce sont les pratiques directes et explicites qui sont efficaces. À y regarder de plus près, il semblerait que cette efficacité soit réelle pour l'apprentissage de tâches fortement structurées, c'est-à-dire de tâches qui peuvent être décomposées en une série déterminées de sous-tâches qui permettent d'atteindre le bon résultat (Bianco & Bressoux, 2009). Pour d'autres, ces conclusions sont peu valides. Les défenseurs des approches écologiques ou contextualisées, se montrent critiques, voire sceptiques sur ces travaux (Carette, 2006, 2008 ; Carette et Kahn (2013) ou Kahn dans ce numéro). Ils dénoncent le caractère limité de ces premières démarches évaluatives qui sont amenées à simplifier, voire édulcorer, une réalité hautement complexe due justement aux phénomènes de contextualisation. En fait, les pratiques enseignantes explicites et directes seraient efficaces pour la construction de connaissances déclaratives ou procédurales mais beaucoup moins pour l'apprentissage des compétences qui sont par nature d'une haute complexité.
- 29 Nous faisons l'hypothèse que ces contradictions ne sont qu'apparence et que les conclusions de ces recherches sont en fait complémentaires. Il n'existe pas un seul type d'apprentissage, un seul type de connaissances à construire à l'École. Comme pour les pratiques enseignantes, il existe une variabilité intra et inter apprenante (Gardner, 1996 ; Musial, Pradère & Tricot, 2012). Aussi, les pratiques enseignantes efficaces et équitables

ne seraient donc pas des pratiques uniques et stabilisées. Elles seraient contextualisées et dépendraient des environnements rencontrés par les enseignants qui choisiraient, consciemment ou non, la bonne pratique au bon instant selon le contexte opérationnel considéré dans toute sa complexité (Tupin, 2006). Ils utiliseraient une sorte de *phronesis*, une certaine sagacité, une habileté, une sagesse pratique, un discernement qui les conduiraient à ne pas se cantonner à l'utilisation d'un seul type de pratiques. Ils seraient capables de mobiliser différentes sortes d'activités en fonction des contextes rencontrés (élèves, curricula, tâches d'apprentissage, personnels d'encadrement, collègues, parents, matériel à disposition, état psychique, formation, politique d'éducation ...). Ils auraient la capacité de choisir les moyens adéquats pour arriver à l'apprentissage de leurs élèves à un moment donné, lors du temps de l'occasion opportune, lors d'une sorte de *kairos* en fait. Ils pourraient développer effectivement des pratiques explicites ou directives pour certains enseignements dans certains contextes rencontrés (connaissances déclaratives à transmettre par exemple) mais aussi des approches beaucoup plus actives et socio-constructivistes dans d'autres circonstances, notamment lorsque les compétences visées ne sont pas des compétences élémentaires mais des compétences plus complexes (Rey *et al.*, 2012). Cette *phronesis* ferait la différence d'efficacité entre les pratiques enseignantes et favoriseraient les apprentissages des élèves en augmentant leurs performances dans le contexte scolaire. Elle serait de plus éducable : on ne naît pas bon enseignant, on apprendrait à mettre en place des pratiques d'enseignement efficaces.

- 30 Ces huit éléments de réserve ne sont sûrement pas exhaustifs. Ils doivent cependant nous amener à formuler de nouvelles propositions de recherche, à réfléchir à de nouvelles perspectives de travail dans l'avenir. Le fait d'envisager l'étude des pratiques d'enseignement en lien avec les apprentissages des élèves en prenant en compte les processus mis en jeu et donc les dimensions temporelles impliquées en constitue une, assurément.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Deuxième phase, *Les dossiers d'éducation et formations*, 70, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, DEP.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de C.E.2., *Les Dossiers de l'Education et Formations*, 44, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, DEP.

Anderson, L. (2005). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : UNESCO.

Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés*. Paris : rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école.

Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? in Dumay, X & Dupriez, V. *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck, 35-54.

- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles traces sur les apprentissages des élèves, In L. Talbot & M. Bru (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, (p. 121-134), Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. In A. Van Zanten (dir.), *L'école l'état des savoirs* (pp. 198-207). Paris : Éditions la découverte.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : P.U.F.
- Bru, M (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : E.U.S.
- Bru, M. & Talbot, L. (Dir.) (2007). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : PUR.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93.
- Carette, V. (2006), *Recherche des caractéristiques de la pratique de l'enseignant pouvant favoriser la construction des compétences des élèves à l'école primaire*. Université Libre de Bruxelles, Belgique.
- Carette, V., & Kahn, S. (2013). L'évaluation des compétences ou l'évaluation de l'incertitude ? In V. Bedin & L. Talbot, *Les points aveugles dans les dispositifs de formation*. Genève : Peter Lang.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Genève : Université de Genève.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur « l'effet enseignant » ? *La note d'analyse*, 232, 1-11, www.strategie.gouv.fr (consulté le 05-09-2012).
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock Ed., *Handbook of research of teaching* (392-431). New-York: Macmillan.
- Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practical ethic and teacher decision-making, *Interchange*, 8 (3), 1-12.
- Dubé, F. ; Bessette, L. & Dorval, C. (2011). Differentiation and explicit teaching: integration of students with learning difficulties. *US-China Education Review*, 1(2), 1-19.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2009) (Dir.). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombres*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.

- Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyse*, 65, 1-14.
- Gage, N. L. (1963). *The handbook of research on teaching*. Chicago, IL : Rand McNally, USA.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New-York: Routledge.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2012) *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rogalsky, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23-3, 343-388.
- Safty, A. (1993). *L'enseignement efficace, Théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: a meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 446-468.
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 81-101.
- Talbot, L. (1997). *Regards sur les méthodes d'éducation cognitive, représentations et pratiques à l'école primaire*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II Le Mirail, non publiée.
- Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels* (Habilitation à diriger des recherches, non publié). Université de La Réunion, France.
- Tupin, F. (coord.) (2003). De l'efficacité des pratiques enseignantes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, Toulouse : PUM.
- White, R. K., & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and democracy: an experimental inquiry*. New York : Harper & Brothers.

AUTEUR

LAURENT TALBOT

Université Libre de Bruxelles & Université de Toulouse II Le Mirail, UMR EFTS