Politique nationale et pratique pédagogique

Comment utiliser la recherche comparative pour mieux comprendre les changements en éducation

Patricia Broadfoot et Marilyn Osborn

Traducteur : Agnès Rambier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4305>

DOI : 10.4000/ries.4305

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1994

Pagination : 63-75

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Patricia Broadfoot et Marilyn Osborn, « Politique nationale et pratique pédagogique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 01 | 1994, mis en ligne le 20 avril 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4305> ; DOI : 10.4000/ries.4305

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Politique nationale et pratique pédagogique

Comment utiliser la recherche comparative pour mieux comprendre les changements en éducation

Patricia Broadfoot et Marilyn Osborn

Traduction : Agnès Rambier

Les auteurs expriment leur gratitude au Conseil de recherches économiques et sociales qui a financé les recherches décrites dans cet article.

- 1 À une époque où de nombreux systèmes éducatifs font face à d'importants changements de politique nationale, on s'intéresse de plus en plus aux enseignants car ils seront, en fin de compte, responsables de la mise en application des changements prévus. Cependant, en dépit du très grand nombre de recherches existantes sur les enseignants et l'enseignement, nous savons relativement peu de choses des divers facteurs qui influencent la façon dont les enseignants conçoivent leur rôle. Il est clair que de multiples facteurs contribuent à déterminer les représentations professionnelles des enseignants : leur origine sociale, leur formation professionnelle, la politique et les pratiques d'enseignement de leur école, l'éventuelle influence universitaire et leur personnalité. Mais on néglige souvent un autre facteur qui n'est autre que le système éducatif lui-même. Les spécialistes n'ont que trop tendance à faire référence aux « enseignants » dans leur ensemble, alors qu'ils veulent en réalité parler des enseignants d'un pays bien précis.
- 2 Le projet « Bristaix »¹ dont il est question ici part de l'hypothèse que les représentations professionnelles et la pratique pédagogique des enseignants sont fortement influencées par les traditions idéologiques du système éducatif national dans lequel ils travaillent, ainsi que par la politique éducative qui y est mise en œuvre. Il ne s'agit pas seulement de prendre en compte le contexte national, mais d'utiliser activement le contexte comparatif pour distinguer les éléments constants des éléments plus variables en ce qui concerne les représentations des enseignants. Le projet montre ainsi tout le potentiel d'une comparaison entre pays en tant que méthode de recherche en éducation et plus spécifiquement pour analyser la situation des enseignants du primaire.

- 3 Le projet « Bristaix » a été élaboré à partir d'une recherche antérieure intitulée « Constantes et contextes en matière de responsabilité (*accountability*²) éducative : une étude comparative ». Le but de ce projet, qui fut mené de 1979 à 1981, était de comparer les dispositions prises en matière de responsabilité et de contrôle dans des systèmes éducatifs dont les modes d'organisation étaient très différents. L'Angleterre et la France furent choisies comme objets d'une étude empirique, en raison de leur proximité et de différences marquées au niveau de leurs traditions nationales, institutionnelles et idéologiques en éducation. Des entretiens furent conduits avec des acteurs à tous les niveaux du système éducatif qui, complétés par une analyse documentaire, permirent de tirer un certain nombre de conclusions présentées par ailleurs (Broadfoot, 1982, 1985).
- 4 Globalement, cette recherche a révélé qu'une organisation fortement centralisée n'est pas forcément synonyme d'un contrôle efficace émanant du sommet. Ainsi, en France, où le contrôle est fortement centralisé, les enseignants étaient à plusieurs titres plus libres que leurs homologues anglais, car le contrôle central était difficile à assurer sans l'aide de dispositions locales complémentaires en matière de responsabilité. Bien que ce contrôle local existât en France, tout au moins sous la forme d'inspections et de restrictions budgétaires, il apparut que les enseignants français devaient bien moins répondre de leurs actes auprès des consommateurs locaux. Cette différence était particulièrement marquée en matière de justification des pratiques pédagogiques auprès des parents car tous les enseignants français s'accordaient à reconnaître qu'ils n'avaient que très peu de pouvoir sur le contenu éducatif proprement dit.
- 5 En Angleterre par contre, la liberté, si souvent vantée, des enseignants pour choisir le contenu de leur enseignement ainsi que la façon de l'enseigner tant au niveau d'une école que d'une classe, les exposait à une pression bien plus forte en matière de responsabilité auprès du consommateur, de même qu'à un contrôle plus faible, quoique nullement négligeable, des autorités pédagogiques locales. Le fait que l'homogénéité des pratiques pédagogiques fût bien plus importante en France qu'en Angleterre résultait donc de l'idéologie des enseignants et non pas de directives ou de toute autre contrainte. Dans leur ensemble, les enseignants français croyaient en la nécessité d'une centralisation de l'éducation, perçue comme le fondement de l'égalité des chances et de l'unité nationale. Il apparut que les traditions anciennes à l'origine de cette conception avaient également contribué à inhiber la volonté des enseignants à s'impliquer dans l'élaboration des programmes scolaires ou à se sentir responsable dans la formation d'une éthique institutionnelle spécifique.
- 6 On peut considérer les changements dans la politique éducative de ces deux pays au cours des vingt dernières années et plus particulièrement la loi de réforme de l'éducation votée en Angleterre en 1988 et la loi d'orientation votée en 1989 en France comme les produits d'une volonté réciproque des gouvernements anglais et français d'introduire dans leur pays des éléments perçus comme les points forts de la politique éducative suivie outre-manche. Ainsi, le gouvernement français a-t-il cherché à introduire des mesures de décentralisation progressive afin d'assurer un contrôle local et une évolution des programmes scolaires plus efficaces. À l'opposé, le gouvernement britannique a cherché à introduire des mesures visant à renforcer la responsabilité envers les consommateurs comme envers l'autorité centrale.
- 7 Ces résultats généraux ont constitué la toile de fond de notre étude comparative des enseignants. Nous voulions savoir comment les différences nationales significatives et complexes que nous avons identifiées dans l'organisation des systèmes éducatifs

affectaient la façon dont les enseignants des deux pays concevaient et appréhendaient leur rôle professionnel. Nous voulions en particulier approfondir la notion de « constantes » et de « contextes » en matière d'éducation pour examiner dans quelle mesure, et comment, l'enseignement est défini par la nature de la vie de la classe elle-même et par les exigences de la relation élève/enseignant, par opposition aux pressions et directives extérieures à l'école.

- 8 Comprendre la perméabilité relative du travail des enseignants aux influences extérieures nous a semblé d'une importance capitale pour les responsables des politiques et des programmes scolaires et pour tous ceux, y compris dans les écoles elles-mêmes, qui sont chargés de diriger, d'exécuter et d'améliorer les pratiques enseignantes. Plus simplement, nous voulions étudier l'importance relative de divers facteurs sur l'enseignement afin de contribuer à fournir des bases mieux fondées pour l'améliorer.

Problèmes méthodologiques

- 9 Le fait que des études comparatives de ce genre soient relativement rares, en dépit de leur efficacité certaine, en montre bien les difficultés méthodologiques. Les bailleurs de fonds sont las, et à juste titre, de subventionner des recherches qui, selon toute probabilité, n'aboutiront qu'à une étude de cas nationale ou à l'étude d'aspects particuliers de l'éducation, recherches dans lesquelles la prééminence du pays donateur est implicite ou induite, sans que soit prise en considération l'influence cruciale des contextes nationaux médiateurs. Nombre de recherches d'éducation comparée manquent encore de rigueur théorique et méthodologique, soit parce que les systèmes éducatifs comparés sont choisis pour des raisons pratiques plus que logiques, soit parce qu'aucune tentative n'a été faite pour formuler, à partir de ces comparaisons, une compréhension plus générale des relations entre éducation et société.
- 10 En concevant le projet « Bristaix », nous étions conscients que des problèmes spécifiques pouvaient provenir de la langue elle-même. Ainsi en est-il de la notion d'équivalence conceptuelle. Les concepts étudiés ont-ils la même signification dans les différents pays traités ?
- 11 En comparant les enseignants du primaire français et anglais, nous prîmes très rapidement conscience qu'une notion apparemment aussi neutre que celle de « style d'enseignement » avait, en Angleterre, une toute autre résonance qu'en France, où les enseignants concevaient difficilement leur pratique pédagogique en termes de « style d'enseignement ». Ces derniers ne concevaient pas l'enseignement en termes problématiques. De même, un autre concept essentiel à notre travail, celui de *accountability* (« responsabilité » ou « le fait de rendre des comptes », *NdT*), notion très significative en anglais, ne pouvait être traduit correctement en français. Reste la difficulté évidente d'assurer l'équivalence linguistique à travers la traduction. Pendant un certain temps, la « traduction réflexive » sembla être la réponse à ces difficultés. Cette procédure signifie que les matériaux de recherche sont traduits de la langue A vers la langue B par une personne dont B est la langue maternelle, puis de B vers A par une autre dont A est la langue maternelle, puis de A à B par une tierce personne et ainsi de suite jusqu'à ce que les contradictions au niveau du sens soient clarifiées ou supprimées. Cependant, cette approche a récemment fait l'objet de critiques car elle peut donner une équivalence lexicale fallacieuse. Comme l'a suggéré Deutscher (1973) : « Puisque le langage est un artefact culturel, il doit être admis que l'on s'adresse à des individus

immergés dans deux milieux culturels différents ». Ainsi, il ne suffit pas de simplement savoir que les mots sont équivalents, mais il est nécessaire de savoir dans quelle mesure ces mots et expressions littéralement équivalents véhiculent le même message dans les deux langues et les deux cultures.

- 12 Nombre de ces problèmes peuvent être en partie résolus, comme le suggèrent Warwick et Osherson (1973), en évitant de se fier exclusivement à une méthodologie unique. Ainsi, ils plaident pour des combinaisons de méthodes plus innovatrices en matière de recherche comparative, et notamment pour la combinaison de l'approche qualitative et quantitative. L'étude « Bristaix » ici présentée a essayé de mettre ces préceptes en application, et c'est une des rares études comparatives à avoir essayé de combiner les méthodes de la sorte et ainsi d'explorer le hiatus qui peut exister entre les politiques d'un système national donné et leur mise en application. En outre, le projet a essayé d'aborder ces problèmes en employant une méthode qui mettait l'accent sur la production conjointe d'instruments de recherche par les chercheurs des deux pays, processus au cours duquel les concepts et leur signification pouvaient être amplement examinés.
- 13 Le projet de recherche qui a été mené en collaboration avec deux chercheurs français de l'université de Provence, Aix-Marseille I, Michel Gilly et Ariette Brucher, impliquait de tirer un échantillon des enseignants du primaire, 360 dans chaque pays, issus de deux zones géographiques relativement bien assorties : la région d'Avon en Angleterre et celle des Bouches-du-Rhône en France ; la première comprenant les villes de Bristol et Bath, la deuxième celles de Marseille et Aix-en-Provence. Dans chaque cas, les enseignants furent subdivisés en groupes approximativement égaux représentant quatre zones socio-économiques bien définies : « rurale », « urbaine », « suburbaine aisée » et « suburbaine moyenne » afin de permettre une comparaison au niveau intra-national et international. Outre une enquête par questionnaire à laquelle se sont prêtés les enseignants de ces deux pays en 1984-85, fut mené un programme plus qualitatif d'entretiens approfondis et d'observations de classes auprès d'un sub-échantillon de seize enseignants dans chacune des quatre zones socio-économiques de chaque pays. Ce mélange de méthodologies quantitatives et qualitatives nous a permis de représenter quantitativement les différences dans les représentations des enseignants des deux pays et de commencer à comprendre d'où provenaient et ce que signifiaient ces différences.

Résultats de l'étude « Bristaix »

- 14 Les résultats du questionnaire sont exposés en détail par ailleurs (Osborn *et al.*, 1988 ; Broadfoot *et al.*, 1987, 1988, 1993 ; Gilly *et al.*, 1993). Cette enquête a montré que la façon dont les enseignants des deux pays conçoivent leur responsabilité professionnelle est caractérisée par deux modèles très différents. Les enseignants français ont une conception plus étroite, plus restrictive et centrée sur la classe de leur rôle, principalement axé sur les progrès scolaires de l'enfant, qu'ils considèrent comme leur responsabilité principale. Les enseignants anglais, au contraire, pensent avoir des responsabilités plus étendues et diffuses, qui recouvrent des objectifs très variés, à la fois externes et internes à la classe, comprenant des activités hors classe, quelquefois même hors école, les relations scolaires dans leur ensemble, leur responsabilité envers les parents, les collègues et le directeur d'école. Ils ressentaient aussi un fort besoin de justifier leurs actions auprès des autres. Comme l'a dit un enseignant anglais, la responsabilité professionnelle de l'enseignant signifie :

Être responsable avant tout envers les enfants (et, dans une moindre mesure, leurs parents) qui passent entre mes mains afin de les encourager à développer leur potentiel de façon aussi variée que possible. Ensuite, cela signifie aider le directeur et mes collègues pour que l'école demeure un environnement d'apprentissage stimulant et accueillant. Enfin, c'est se sentir responsable envers mon employeur qui me paie pour faire de mon mieux afin que chaque enfant reçoive l'éducation à laquelle il a droit.

15 En revanche, un enseignant français représentatif a déclaré :

Pour moi être responsable, c'est faire mon métier aussi bien que possible, et enseigner aussi fidèlement que possible le contenu du programme. Être responsable, c'est refuser d'accepter la négligence.

16 Il est clair que le travail des enseignants anglais est bien plus sujet à des influences et contraintes à la fois internes et externes à l'école. Bien que croyant fermement en leur autonomie professionnelle, ils sont bien plus conscients que les enseignants français de la nécessité d'être responsables et dynamiques vis-à-vis du directeur, des parents et même des élèves, et donc de subir bien plus fortement leur contrainte. Ils concevaient l'enseignement comme une responsabilité partagée avec les parents, les collègues et le directeur.

17 Pour leur part, les enseignants français reconnaissent certaines responsabilités envers les parents et les élèves, mais ne ressentent pas le besoin de prendre en compte leur avis, ni de les laisser influencer leur travail. Ils se considèrent, dans une certaine mesure, protégés des influences locales par leur statut de fonctionnaires et par l'appareil bureaucratique. Ils ne sont aucunement contrôlés par le directeur d'école et, bien qu'en théorie ils soient soumis à l'évaluation d'un inspecteur, ils reçoivent rarement sa visite et ne considèrent pas que ce dernier influence notablement leur travail. La vision française de l'enseignement semblait être celle d'une relation professionnel/client dans laquelle les parents et les élèves sont les clients. Le sens de la responsabilité partagée avec les parents, les collègues ou le directeur d'école est très réduit et les enseignants disent se sentir surtout responsables vis-à-vis d'eux-mêmes.

18 Ainsi, les enseignants français assument-ils eux-mêmes la responsabilité essentielle du progrès scolaire de l'enfant. Du fait que le contrôle s'exerce principalement par l'administration centrale plutôt que localement, les enseignants français semblent être moins exposés – ou moins sensibles, cela dépend du point de vue – à d'autres influences. En conséquence, ils paraissent avoir des objectifs que certains pourraient qualifier de plus limités, d'autres de plus réalistes.

19 Dans sa formulation la plus extrême, la perception qu'une enseignante française a de son rôle c'est de « remplir sa responsabilité contractuelle », tandis qu'une homologue anglaise type se voit « en quête de perfection ». À partir de ce qu'ont dit les enseignants au sujet de leur responsabilité professionnelle, on a identifié quatre dimensions distinctes dans leurs représentations professionnelles qui semblent enracinées dans le contexte national, à savoir :

1. l'étendue des activités professionnelles ;
2. l'ambiguïté du travail d'enseignant ;
3. le style de pédagogie ;
4. l'importance relative pour les enseignants du processus d'apprentissage par opposition aux produits d'apprentissage.

- 20 Précisons cependant que ces résultats se fondaient sur l'idée que les enseignants se font de leur enseignement. Dans la deuxième partie de cette étude, nous avons essayé de tirer profit de l'approche méthodologique mixte décrite précédemment en examinant les rapports existant entre les conceptions pédagogiques des enseignants et leur véritable pratique de classe. Afin d'étudier dans quelle mesure les opinions exprimées ci-dessus se retrouvaient dans la pratique de classe, et afin d'explorer plus avant certains thèmes intéressants apparus lors de l'analyse du questionnaire, nous avons observé de façon plus détaillée seize enseignants et leurs classes dans chacun des pays. Les enseignants retenus pour cette étude approfondie furent choisis dans une ou plusieurs écoles « type » de chacune des quatre zones socio-économiques. Il s'agissait d'écoles clairement représentatives des quatre zones socio-économiques, où les directeurs d'école et les enseignants acceptaient la présence de chercheurs pendant une semaine. Chaque enseignant fut interrogé et observé attentivement pendant une semaine en combinant la méthode des notes ethnographiques de terrain et une grille d'observation adaptée de Powell (1985), plus systématique tout en étant très détaillée. On demanda aussi à chaque enseignant de tenir pendant cette même semaine un journal de ses activités professionnelles en-dehors des heures de cours afin de comparer leur implication.
- 21 Cette enquête a révélé des différences frappantes en matière de pédagogie, d'organisation de classe et de relations enseignant/élève, qui sont bien plus importantes entre les deux pays qu'aucune autre différence constatée à l'intérieur d'un seul pays (dans des écoles situées dans des zones de recrutement socio-économique différent, par exemple).
- 22 Cette phase d'observation intensive de classes, la dernière de notre travail, est décrite par ailleurs (Osborn et Broadfoot, 1992). Elle montre que plusieurs facteurs jugés positifs en matière d'enseignement, tels que la chaleur humaine de l'enseignant, son écoute des élèves, la valorisation des acquis des élèves et le travail pour leur faire acquérir maîtrise et autonomie, s'observent plus fréquemment en Angleterre qu'en France. En Angleterre, les activités de classe sont plus diverses, la façon d'enseigner est davantage adaptée aux besoins des élèves, l'accent est davantage mis sur la compréhension et l'interaction enseignant / élèves est plus forte.
- 23 Mais, si tous ces éléments semblent souhaitables à la plupart des enseignants anglais, c'est aussi parfois au détriment d'une classe calme et peut-être d'un environnement de travail favorable. Nous avons vu en Angleterre plus d'élèves qui évitaient de travailler et d'enseignants qui ne dominaient plus leurs classes, plus d'anxiété et de tension chez ces derniers. En France, au contraire, la plupart des enseignants observés contrôlaient facilement et efficacement la classe, ce qui était moins vrai en Angleterre, même si l'on doit resituer ces observations dans un contexte d'effectifs moyens de 30 élèves en Angleterre contre 22 en France. En dépit du style beaucoup plus formel des classes françaises, des salles de classes dépouillées et des remontrances parfois très sévères des enseignants, les élèves participaient aussi de façon enthousiaste, ce qui semble remettre en cause certaines des conceptions anglaises concernant l'organisation optimale de l'enseignement primaire. Cette observation s'est d'ailleurs vue confirmée par des recherches plus récentes (Sharpe, 1993). Ainsi, et de façon ironique, les enseignants anglais travaillent selon une idéologie centrée sur l'enfant et sur l'attention portée à l'individu dans des classes à effectifs plus élevés que ceux de leurs collègues français qui pratiquent une pédagogie indifférenciée pour laquelle la taille de la classe a moins d'importance.

- 24 Pour résumer, l'étude « Bristaix » a montré très clairement l'influence des idéologies professionnelles nationales sur la conception qu'ont les enseignants de leur responsabilité professionnelle et, partant, sur leur pratique. Il est apparu que les enseignants français ont une conception de leur rôle bien plus étroite et pointue, qui consiste principalement à inculquer un programme obligatoire de telle sorte que les élèves acquièrent le niveau et la qualité appropriés pour chaque phase de ce programme d'apprentissage. De ce fait, la classe française typique se caractérisait par un contrôle formel et explicite de l'enseignant, une pédagogie indifférenciée et une insistance sur le « produit » d'apprentissage plus que sur son « processus ».
- 25 Tout cela est radicalement différent de l'accent mis sur la créativité, le caractère informel et la pédagogie individualisée dans les classes anglaises observées au cours du projet (Osborn et Broadfoot, 1992 ; Sharpe, 1992).
- 26 Les conceptions très différentes du métier d'enseignant que nous avons étudiées ici résultent de sources très variées : non seulement expériences scolaires diverses dans les deux pays, mais aussi héritages historiques, éléments de formation initiale de l'enseignant et autre facteur. Cependant, en observant la façon dont les enseignants des deux pays définissent leur « responsabilité professionnelle », il est clair que leurs idéologies pédagogiques sont fondamentalement différentes et que le contexte national y est pour une grande part. De toute évidence, la centralisation, l'uniformité de l'enseignement et la pédagogie indifférenciée auxquelles les enseignants français sont si attachés laissent leurs homologues anglais indifférents. Ces derniers croient fermement en leur autonomie professionnelle et en une approche différenciée des programmes et de la pédagogie.

L'effet des récents changements de politique

- 27 Depuis que l'étude « Bristaix » a été menée, les systèmes éducatifs étudiés ont subi des changements de politique sans précédent. En Angleterre, la loi sur la réforme de l'éducation de 1988 a introduit un programme national, une évaluation nationale, une responsabilité plus formelle vis-à-vis des parents et un ensemble de mesures destinées à introduire les lois du marché à l'école. C'est là une tentative quasiment unique de remise en question d'un élément central de l'idéologie enseignante anglaise : la croyance en l'autonomie professionnelle. En France, les initiatives politiques ont été radicalement différentes. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a été conçue par le ministre de l'éducation Lionel Jospin afin d'entamer l'érosion de l'homogénéité – très vantée – du système éducatif français en encourageant les responsables éducatifs à jouer un rôle plus actif dans le développement d'une éthique scolaire appropriée aux besoins des élèves dans un contexte local donné. Ainsi, on encourage les enseignants à adapter davantage leur enseignement aux besoins et aux centres d'intérêt de chaque enfant, à élargir le champ de leurs responsabilités afin d'aider les enfants à devenir des apprenants plus performants et à leur permettre de participer plus pleinement au processus d'apprentissage.
- 28 Ainsi, le développement rapide du contrôle centralisé au sein du système éducatif anglais est-il aux antipodes des efforts acharnés et soutenus pour réduire la centralisation et l'homogénéité françaises et pour encourager, à tous les niveaux, les enseignants à davantage exercer leur jugement professionnel dans leurs efforts de transmission du

programme national. Les procédés d'évaluation sont également très divergents, les Français cherchant à introduire une auto-évaluation des écoles et une évaluation nationale qui, cela est explicite, ne doivent pas favoriser la concurrence, ni déboucher sur le classement des établissements scolaires (OCDE, 1989). Des solutions aussi contrastées en réponse à des problèmes communs sont dignes d'être étudiées pour elles-mêmes. Cependant, l'objectif d'un nouveau projet de recherche que nous sommes sur le point d'entreprendre est d'aller au-delà des différences de politiques en tant que telles, d'étudier plutôt l'effet de telles initiatives politiques dans la pratique et de voir dans quelle mesure elles parviennent aux résultats voulus. Il est essentiel, à ce niveau d'investigation, de chercher à savoir si la conception que les enseignants ont de leurs priorités professionnelles a changé à la suite des importantes modifications politiques survenues dans les deux pays. Ceci devrait permettre de comprendre l'efficacité que les politiques en question sont susceptibles d'avoir à long terme, et plus fondamentalement encore, l'importance relative des changements de politique en tant que facteur déterminant des priorités professionnelles.

- 29 Nos données concernant les enseignants du primaire en Angleterre seront tirées du projet PACE, une des plus importantes études indépendantes portant explicitement sur l'impact des récentes mutations politiques dans les écoles primaires anglaises. Le projet PACE explore en particulier les effets de l'évolution politique actuelle sur les enseignants et les élèves. Son travail se regroupe autour de quatre thèmes : les changements au niveau de l'école toute entière, de la classe, du professionnalisme de l'enseignant et l'impact de l'évaluation nationale. Ces quatre thèmes sont liés à des aspects essentiels de l'évolution politique actuelle (Pollard *et al.*, 1994).
- 30 En s'inspirant à son tour des données du projet « Bristaix », le projet PACE peut examiner l'évolution de l'opinion des enseignants anglais sur les innovations qui leur sont actuellement imposées, ainsi que les stratégies adoptées pour répondre à ces changements. Le projet étudie aussi dans quelle mesure de telles innovations sont « routinisées » par les enseignants les amenant à adopter des modèles de responsabilité professionnelle plus « restreints » ou plus « larges » (Hoyle, 1980). Il évalue également l'impact de ces modifications sur les pratiques en matière d'enseignement primaire, y compris tout accroissement de la participation, les effets sur la satisfaction et l'investissement personnel dans le travail (Nias *et al.*, 1989).
- 31 En rassemblant en France des données directement comparables à celles rassemblées en Angleterre dans le cadre du projet PACE, il sera possible d'introduire une dimension comparative visant à observer l'évolution des enseignants français par rapport aux questions mentionnées ci-dessus, mais qui permettra aussi une exploration plus fondamentale de la perméabilité relative des représentations professionnelles à la lumière de modifications politiques majeures. Une telle étude devrait, à son tour, faire davantage la lumière sur les différents facteurs influençant la pratique pédagogique.
- 32 Le principal objectif de cette nouvelle étude est d'analyser l'impact des récents changements politiques anglais et français sur l'attitude des enseignants face à leur travail et à leur pratique de classe dans le cycle primaire. Comme pour les précédentes recherches, il sera essentiel de collecter des données relatives, d'une part, à ce que disent les enseignants quant à l'évolution de leurs représentations professionnelles et, d'autre part, à la nature et à l'étendue des changements que reflète réellement leur pratique dans la classe. Étant donné que, de toute évidence, les perspectives des enseignants anglais sont plus axées sur les résultats scolaires que par le passé, ce qui peut être interprété

comme un mouvement des classes primaires anglaises en direction de la conception française, il faudra voir s'il n'existe pas en France, à la lumière des récentes initiatives politiques, une tendance à la diversification des objectifs pédagogiques.

- 33 La conception de cette troisième phase de notre programme de recherches comparatives permet de faire une comparaison à la fois interculturelle et diachronique. Les données rassemblées et la méthode de collecte utilisée, tant pour l'enquête que les observations de classes menées en France, seront aussi proches que possible de ce qui a eu lieu en Angleterre. Une enquête par questionnaire sera menée dans quatre-vingts écoles de quatre régions de France, choisies pour représenter une diversité géographique similaire à celle de l'échantillon anglais. À l'intérieur de ces régions, vingt écoles seront sélectionnées au hasard, de façon à représenter une variété socio-économique et urbaine-rurale. Les enseignants de 3^e et 4^e année en Angleterre et de CE1 et CE2 en France rempliront les questionnaires et, comme précédemment, on fera tout particulièrement attention aux difficultés linguistiques et conceptuelles d'ordre culturel (Broadfoot et Osborn, 1991).
- 34 Ensuite, huit écoles seront sélectionnées dans une région de France afin de mener une étude plus détaillée comprenant observations de classes et entretiens. Comme en Angleterre, le choix des écoles à observer de façon plus détaillée sera fonction des résultats du questionnaire et, en particulier, du caractère représentatif de ces écoles en termes socio-économiques comme de la diversité des réponses aux changements du système éducatif. Les observations de classes ont pour fonction d'éclairer les perceptions des enseignants davantage que ne le permet le questionnaire, et de se concentrer plus spécifiquement sur la pratique de classe et le rapport qu'elle entretient avec la notion de responsabilité professionnelle. On étudiera les thèmes essentiels se dégageant des réponses au questionnaire. Les questions relatives aux pratiques de classe et de style d'enseignement, les relations des enseignants avec leurs collègues, leurs priorités, les objectifs et les attentes professionnelles seront analysés à partir des entretiens, des notes contextuelles prises sur le terrain et d'observations systématiques. Celles-ci seront axées sur le comportement de l'enseignant et son interaction avec les enfants. De plus, des données vont être rassemblées dans les domaines clés de la gestion du programme et de la pédagogie, ce qui comprend l'organisation des classes, le regroupement des élèves et l'équilibre entre des modes d'enseignement didactiques et des modes fondés sur l'activité de l'élève.
- 35 Cette combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives devrait nous offrir une occasion unique d'examiner l'impact de politiques éducatives nouvelles et contrastées sur les enseignants et les écoles d'Angleterre et de France. De façon plus générale, une étude comparative de ce genre devrait contribuer à comprendre de façon plus détaillée l'importance relative des influences au niveau de la nation, de l'école et de l'individu sur les représentations professionnelles des enseignants et sur leur pratique de classe.
- 36 Les enseignants jouent un rôle déterminant en répercutant des directives politiques sur leur pratique de classe. Aucune législation, exhortation ou contrainte ne peut en elle-même décider du résultat de politiques éducatives décidées d'en haut. De telles directives seront toujours filtrées par ce mélange complexe fait de valeurs professionnelles, d'expériences et de compétences qui caractérise chaque enseignant. Les études comparatives offrent un moyen unique d'évaluer l'importance relative de chacun des multiples facteurs susceptibles d'influencer la pratique pédagogique des enseignants. Pendant trop longtemps, les responsables des politiques éducatives et les spécialistes ont

eu tendance à supposer que l'enseignement dans une école primaire par exemple, avec toute sa complexité et le haut niveau de compétence qu'il requiert, est le même, dans ses grandes lignes, dans différents pays, une fois qu'a été prise en compte la diversité des conditions ou des priorités nationales. Ce que notre programme d'études comparatives a déjà montré comme étant vrai des enseignants du primaire, c'est-à-dire que leur vision professionnelle est avant tout le produit de traditions nationales inexprimées mais profondément ancrées, est susceptible d'être vrai d'autres aspects de la politique ou de la pratique d'éducation. Ainsi, si l'on ne comprend pas la nature et la signification du contexte national en tant que source d'influence sur la pratique de classe de l'enseignant, tenter de changer tel ou tel aspect du système éducatif peut avoir des conséquences imprévisibles. Mais une telle compréhension des problèmes ne peut être le fruit du hasard. Elle ne peut provenir que d'études explicitement comparatives fondées sur des connaissances théoriques et une méthodologie rigoureuse. Nous espérons que le groupe de projets « Bristaix » s'avérera utile aux autres spécialistes.

BIBLIOGRAPHIE

- BROADFOOT P. (1982), « Accountability in England and France: the centralist alternative? », *Education Policy Bulletin*, 10 (1).
- BROADFOOT P. (1985), « Changing Patterns of Educational Accountability in England and France », *Comparative Education*, 21 (3), p. 273-286.
- BROADFOOT P., OSBORN M. (1987), « Teachers conceptions of their professional responsibility : some international comparisons », *Comparative Education*, 23 (3), p. 287-301.
- BROADFOOT P., OSBORN M. (1988), « What professional responsibility means to teachers : national contexts and classroom constants », *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), p. 265-287.
- BROADFOOT P., OSBORN M. (1992), French Lessons : comparative perspectives on what it means to be a teacher, in D. Phillips (Ed.), Oxford, *Studies in Comparative Education*, vol. 1 : Lessons of Cross-National Comparison in Education ; Oxford, Triangle Books, p. 69-88.
- BROADFOOT P., OSBORN M. (1993), avec GILLY M. et BRUCHER A., *Perceptions of Teaching : Primary Teachers in England and France*, London, Cassell.
- DEUTSCHER I. (1973), « Asking questions cross-culturally : some problems of linguistic comparability », in D. Warwick & S. Osherson (Eds), *Comparative Research Methods*, ch 8, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- GILLY M. & BRUCHER A. (1993) avec Patricia BROADFOOT and Marilyn OSBORN, *Instituteurs anglais instituteurs français : Pratiques et conceptions du rôle*, Collection Exploration, Peter Lang.
- HOYLE E. (1980), Professionalisation and deprofessionalisation in education, in E. Hoyle & J. Megarry (Eds), *World Yearbook of Education 1980 : Professional Development of Teachers*, London, Kogan Page, p. 42-54.

NIAS J., SOUTH WORTH G. & YEOMANS R. (1989), *Staff Relationships in the Primary School : A study of organizational cultures*, London, Cassell.

OSBORN M., BROADFOOT P. (1988), « Teachers' conceptions of their professional responsibility : the role of comparative classroom studies », *Caribbean Journal of Education*, 15 (1-2), p. 46-57.

OSBORN M., BROADFOOT P. (1992), « A lesson in progress ? Primary classrooms observed in England and France », *Oxford Review of Education*, 18 (1), 3-15.

POLLARD A., BROADFOOT P., CROLL P., OSBORN M. & ABBOTT D. (1994), *Changing English Primary Schools : the impact of the Education Reform Act at Key Stage 1*, London, Cassells.

POWELL V. (1985), *The Teacher's Craft*, Edinburgh, SCRE.

SHARPE K. (1992), « Educational homogeneity in French primary education : a double case study », *British Journal of Sociology of Education*, 13 (3), p. 329-348.

SHARPE K. (1993), *Educational homogeneity in French primary education, unpublished*, Ph. D. Thesis, Christ Church College, Canterbury, UK.

WARWICK D. & OSHERSON S. (1973) Eds, *Comparative Research Methods : An Overview*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

NOTES

1. Cet article est basé sur les résultats du projet « Bristaix » conduit en collaboration avec Michel Gilly et Ariette Brucher, université de Provence, Aix-Marseille I.

2. NdT - Voir concernant la traduction de la notion *accountability* les remarques développées plus loin.

RÉSUMÉS

Les auteurs montrent que les représentations professionnelles et les pratiques pédagogiques des enseignants sont fortement influencées par les traditions idéologiques de leur système éducatif national et par les politiques qui y sont mises en œuvre.

INDEX

Index géographique : France, Angleterre

Mots-clés : éducation comparée, enseignant, recherche comparative, système éducatif

AUTEURS

PATRICIA BROADFOOT

Université de Bristol

MARILYN OSBORN

Université de Bristol