

UN ORGANISATEUR DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

LES INTERACTIONS MAÎTRE-ÉLÈVE(S)

Joël CLANET*

Résumé *L'étude des pratiques d'enseignement nous a amené à constater que les variables retenues comme constitutives des pratiques s'agrègent en configurations qui peuvent être relativement stables. Cette stabilité est, en partie, due à la présence dans les analyses, des modalités de l'interaction maître-élève(s) que nous nommons un « organisateur des pratiques ». Nous retraçons dans cette contribution comment nous avons été amené à utiliser la notion d'organisateur. Nous présentons quelques exemples tirés de travaux récents illustratifs de la manière dont agit et interagit un enseignant avec ses élèves ainsi que des liens qui existent entre interactions et performances scolaires.*

Les activités de classe se déploient dans des situations ouvertes, et enseigner est un processus dont la dynamique pourrait laisser penser qu'il est difficile de l'appréhender. La pluralité des caractéristiques matérielles, historiques, institutionnelles, etc., des situations d'enseignement-apprentissage et leurs interactions contribuent à faire des situations d'enseignement un objet complexe, difficile d'accès dans ses états comme dans ses dynamiques. Les situations d'enseignement-apprentissage sont changeantes, ne serait-ce que du fait de leur propre histoire qui est constitutive de chacune des actualisations. Au sein de ces situations d'enseignement-apprentissage les pratiques d'enseignement sont-elles tout aussi changeantes et donc difficilement prévisibles ? C'est la question que nous allons tenter d'éclairer.

47

À propos de pratiques, nous retenons la définition que proposent J.-M. Barbier et O. Galatanu (2000) « le procès de transformation de l'environnement », et nous désignons par pratiques d'enseignement les processus que déploie un enseignant en

* - Joël Clanet, GPE-CREFI-T (Groupe pratiques enseignantes - Centre de recherche en éducation formation insertion - Toulouse), université de Toulouse II-Le Mirail.

situation de classe ; dans ses pratiques professionnelles, un enseignant est amené à collaborer avec ses collègues, à participer à des réunions institutionnelles, à communiquer avec les parents d'élèves, bref, à faire bien d'autres choses qu'enseigner. Nous faisons l'hypothèse que les enseignants déploient dans les situations d'enseignement-apprentissage une activité à propos de laquelle il est possible de repérer des formes stables de pratiques.

Il y a une décennie nous avons déjà remarqué que, parmi les éléments constitutifs d'une situation d'enseignement-apprentissage, « la manière dont l'enseignant interagissait avec ses élèves » organisait de façon notable les configurations de modalités issues des traitements multidimensionnels (Clanet, 1997). Ces interactions maître-élève(s) et élève-maître concernaient les activités langagières qu'utilise un enseignant pour faire en sorte que ses élèves s'engagent et accomplissent la tâche qu'il vient de leur proposer ainsi que toutes celles qu'adresse un élève à l'enseignant au cours d'une séance de classe. Ces interactions se déploient dans des contextes matériels, sociaux, institutionnels, historiques, culturels, ... contextes qui s'actualisent dans la classe.

Avant de présenter les aspects majeurs de notre problématisation ainsi que deux exemples de résultats de nos travaux les plus récents nous allons, dans cette contribution, évoquer comment nous avons été amené à utiliser la notion d'organisateur pour rendre compte de la manière dont les dimensions caractérisant les interactions en classe stabilisent les formes construites de pratiques d'enseignement.

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION

Deux dimensions ont concouru à structurer nos travaux et nous ont amené à la notion d'organisateur.

La première dimension est celle de l'ancrage théorique des travaux du laboratoire de rattachement, le GPE-CREFI. Il y a une vingtaine d'années il était acquis que la notion de méthode n'était pas la plus pertinente pour étudier les pratiques d'enseignement. M. Bru avait apporté sa contribution à la démonstration et proposait d'appréhender la variabilité des pratiques à partir de 11 variables (Bru, 1991).

Dans cette dynamique, nous avons conçu une recherche qui, dans la quête d'une intelligibilité du système enseignement-apprentissage, visait, entre autres, à recueillir le maximum d'informations sur les éléments constitutifs du système (Clanet, 1997). Appréhendé comme un objet auto-construit, ce système tenait ses caractéristiques et

son identité, des éléments qui le constituaient et de leurs interactions. La nécessité de repérer le plus possible de variables constitutives de la situation d'enseignement-apprentissage a abouti à un nombre important de données factuelles, représentationnelles et d'observation de situations de classe. En référence au modèle de M. J. Dunkin et B. Biddle (Dunkin, 1986, p. 47) nous avons recueilli un maximum d'informations à propos des pôles constitutifs du modèle : variables contextuelles, de pré-sage, de processus, et de produits.

Ces travaux s'inscrivaient dans le paradigme écologiste. Les pratiques d'enseignement y étaient appréhendées en tant qu'objet complexe résultant de jeux spécifiques (spécifiques *a minima* au sujet, au contexte et au contenu de connaissance en jeu) et poursuivant des objectifs pluriels (à titre d'exemple, citons la réussite des élèves, la préservation de l'image de soi professionnelle, la quête ou le maintien de la paix sociale dans la classe, ...) (1).

La seconde dimension est, à la même époque, la mise à disposition d'outils de traitement de données servis par les ordinateurs individuels. La puissance de calcul associée à des logiciels permettant d'étudier, sans peine, les relations entre un nombre très important de variables ont ouvert de nouvelles voies. Les analyses factorielles de correspondances et les classifications hiérarchiques (descendantes et ascendantes) nous ont permis, entre autres, d'étudier la manière dont s'organisaient les modalités de variables, à partir de regroupements de modalités. Cette configuration était matérialisée, soit par un plan factoriel soit par le dendrogramme d'une classification (voir exemple, *infra*). À partir de tableaux de données individus/caractères, nous avons pu étudier, les configurations regroupant, non pas des individus, mais des caractères, c'est-à-dire des modalités de variables illustratives des pratiques observées (2).

1 - À ce propos, les travaux des ethnométhodologues ont montré qu'il n'était pas rare que les enseignants poursuivent, dans leur pratique d'enseignement, des objectifs sans lien avec les apprentissages des élèves. S'agissant du résultat privilégié : l'apprentissage des élèves à propos d'un contenu de connaissance affiché, la réflexion didactique montre combien l'activité proposée concerne des connaissances non affichées.

2 - Il est possible de classer des individus au regard des caractères qui sont les leurs. On obtient des typologies de sujets. Nous préférons classer les caractères des sujets plus particulièrement ceux qui illustrent leurs pratiques d'enseignement. Ces caractères sont repérés à l'aide de variables (ex : manière de donner les consignes en classe) dont les modalités (ex : consignes collectives ou individuelles) sont les éléments sur lesquels portent les traitements multidimensionnels.

Nos analyses ont consisté à repérer, à partir de la distance statistique entre les modalités de variables, les agrégations rendant compte du système d'enseignement-apprentissage et tout particulièrement des pratiques d'enseignement.

Nous avons pu faire un certain nombre de constats qui sont autant d'écueils de cette manière d'appréhender les pratiques d'enseignement :

- la définition même du système étudié (ensemble d'éléments en interaction) laisse le chercheur dans l'embarras : « N'ai-je pas écarté (oublié) une dimension importante du système ? » ;
- l'étude des pratiques d'enseignement à partir d'agrégations de modalités de variables nous amène à constater que l'intégration d'une variable supplémentaire entraîne le bouleversement de l'agencement précédent. La constitution des formes de pratiques d'enseignement est donc d'une extrême fragilité, soumise à l'intégration dans l'analyse, d'une dimension supplémentaire ;
- les analyses multidimensionnelles portant sur un nombre important de variables rendant compte de la situation d'enseignement-apprentissage, aboutissent dans leur formalisation même, à des objets compliqués difficiles d'accès. D'une certaine manière, à vouloir saisir un trop grand nombre de dimensions, on aboutit à des représentations tellement difficiles d'accès que l'intérêt s'amenuise.

Les relations entre ces dimensions sont nombreuses et la tâche est ardue à qui souhaite embrasser « l'intégralité des possibles ». Le piège se referme, d'irréductible qu'était la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, nous en venons à constater l'extrême difficulté qu'il y avait à en proposer une modélisation.

50

D'une certaine manière nous étions dans l'impasse. À trop vouloir saisir de dimensions rendant compte des pratiques d'enseignement au sein des situations d'enseignement-apprentissage nous avons construit un objet labile difficile d'accès ; nous avons explicité ailleurs (Bru, Talbot, 2001) cette situation à partir du vieil adage « Qui trop embrasse, mal étroit. »

Une possibilité de sortir de cette impasse a été d'envisager que certaines dimensions étudiées n'entraînaient pas le même degré de bouleversement des configurations. Ces configurations concernent des agrégats de modalités de variables illustratives des dimensions retenues pour étudier les pratiques d'enseignement. Ces formes construites de pratiques d'enseignement, ces configurations, sont fonction des dimensions que l'on intègre dans l'analyse. Certaines dimensions apparaissent très « explosives » dans le sens où elles bouleversent radicalement les formes précédentes, d'autres le sont beaucoup moins, d'autres pratiquement pas.

Nos travaux se sont donc consacrés à l'étude de ces configurations rendant compte des pratiques d'enseignement et, en particulier, à une dimension organisatrice de ces configurations : l'interaction maître-élève(s).

Un organisateur est une dimension des pratiques qui stabilise davantage que les autres les formes observées de pratiques. Il ne faut pas y voir la variable indépendante qui déterminerait la variable dépendante que serait l'activité déployée en classe. Nous l'explicitons davantage en évoquant, dans les formes construites à l'aide des traitements multidimensionnels, cette potentialité de l'organisateur des pratiques à imposer sa force structurante aux agrégations de modalités des variables retenues pour rendre compte des pratiques d'enseignement. L'étude des pratiques a depuis longtemps montré que c'est dans une tension entre stabilité et changement qu'il s'agit de les appréhender. Un organisateur est cette dimension qui apporte une certaine stabilité.

L'INSTRUMENTATION AU SERVICE DE L'INTELLIGIBILITÉ

Éléments de méthodologie

L'étude à laquelle nous nous référons porte sur 40 classes de cycle 2 de l'école primaire. Le recueil de données a consisté en :

- un questionnaire renseigné par les enseignants (recueil des dimensions psychosocio-démographiques, formation initiale et continue, conceptions pédagogiques, ...);
- un questionnaire renseigné par l'enseignant concernant le niveau de réussite de chacun de ses élèves ;
- une série de passation d'épreuves visant à appréhender le niveau de réussite des élèves (3) (test en début d'année scolaire – re-test en fin d'année scolaire) ;
- une observation en classe d'une demi-journée à partir d'un outil d'observation reprenant en partie l'outil OGP (4) (Altet, Bressoux, Bru, Lambert, 1994). Outre un certain nombre de paramètres classiques des situations pédagogiques (nombre d'élèves, nombre de cours dans la classe, taille de l'établissement, ...) les observations concernent les champs suivants :

3 - Les élèves de la première année du cycle 2 ont été soumis au Test des concepts de base de Boehm ainsi qu'à la Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture, ceux de la deuxième année du cycle à l'échelle composite de lecture pour le cours préparatoire ainsi qu'aux pages « mathématiques » de BAT-ELEM B, enfin les élèves de la troisième année du cycle ont été soumis au Test d'Acquisition Scolaire CE1-CE2 en français et en mathématiques.

4 - OGP: Organisation et gestion pédagogique.

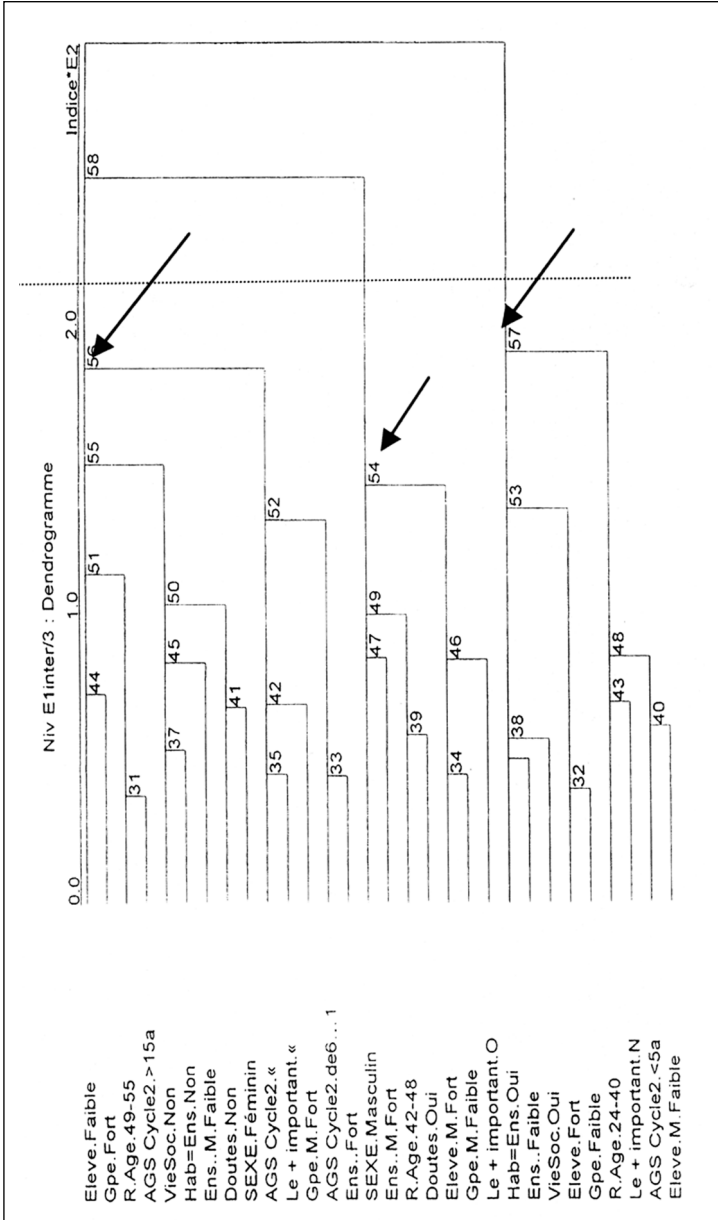
- la gestion du temps (durée des activités, des récréations, ...);
- les régulations du travail et des activités: quelles incitations (positives ou négatives), utilisent le maître pour solliciter, encourager les enfants à entreprendre ou à poursuivre une tâche. Nous avons ajouté une dimension supplémentaire à l'outil OGP original: la différenciation entre incitations collectives et individuelles;
- les consignes verbales: lorsque l'enseignant donne des consignes, dans quel "climat" de la classe le fait-il (bruit, confusion ou silence), quel est le type de consigne utilisé (dépouillée, avec compléments affectif et/ou méthodologique) et à qui s'adresse-t-il (au groupe classe ou à un seul élève)?
- quels espaces sont utilisés et comment?
- les modes de groupement des élèves;
- les matériels et supports pédagogiques utilisés;
- les formes et les caractéristiques de l'évaluation;
- les interactions verbales.

Les traitements multidimensionnels que nous avons effectués sont des CAH (Classifications hiérarchiques ascendantes). Le principe est le suivant: à partir de leur proximité statistique (la métrique est le Chi 2) les modalités retenues pour l'analyse s'agrègent et, d'agrégation en agrégation, l'ensemble des modalités intègre la « classe terminale ». Dans sa représentation, l'arborescence de ces regroupements s'intitule un dendogramme. Il nous est possible de choisir d'étudier les différentes étapes de l'agrégation des modalités au niveau le plus intéressant (5) entre le point de départ (une modalité égale une classe), et la fin de la CAH (toutes les modalités sont dans la même classe).

52

À titre d'exemple voici, ci-après, le dendogramme, issu d'une classification hiérarchique ascendante (CAH). Il s'agit du niveau d'analyse « E1 inter » que nous évoquerons plus avant dans le corps du texte. Les modalités de variables, illustratives des dimensions rendant compte des pratiques d'enseignement se regroupent à partir de leur proximité statistique.

5 - Ce niveau est choisi au regard du rapport variance inter / variance intra classes. Ce ratio est établi *a posteriori* et est fonction du nombre de variables entrant dans l'analyse. Dans nos travaux il était au minimum de 25 %.



Dendrogramme 1

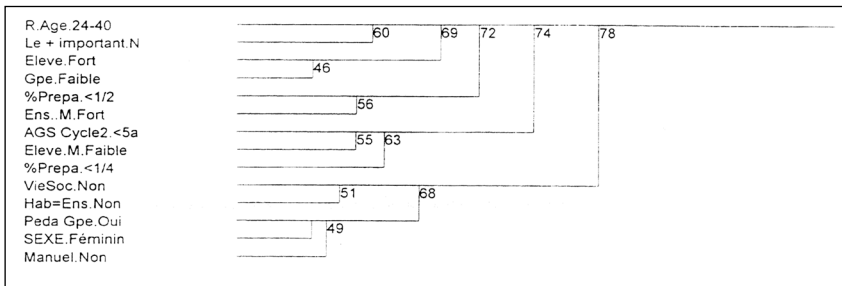
La configuration de modalités de variables établie est fonction des variables choisies (ici un certain nombre de dimensions caractérisant les enseignants des classes observées). Le niveau de troncature choisi permet de distinguer un certain nombre de formes de pratiques (par exemple trois formes représentées par trois classes ; les classes 56, 54 et 57). Dans cette configuration, la classe 57 regroupe 9 modalités, la conjecture que nous faisons est qu'en ajoutant d'autres modalités de variables à l'analyse (CAH) les 9 modalités de la classe 57 resteront agrégées ensemble. S'il en est de même pour les autres agrégations (classe 56 et 54) nous serons face à une configuration très stable que l'ajout de variables ne perturbe pas.

Que s'est-il passé en réalité ?

À l'étape suivante « E2 inter », l'adjonction de modalités de variables supplémentaires va enrichir les classes. Nous ne présentons ci-dessous qu'une partie du dendrogramme. De nouvelles modalités se sont agrégées à la classe 57 du niveau « E1 inter » pour aboutir à la classe 78. *A contrario*, certaines des modalités présentes dans la classe 57 se sont agrégées ailleurs.

Il est possible de constater que 4 modalités ont changé d'agrégation, elles étaient présentes dans la classe 57 de l'étape antérieure, elles ne le sont plus dans la classe 78.

54



Dendrogramme 2

L'adjonction de modalités de variables supplémentaires entraîne un changement plus ou moins important des formes antérieures.

C'est ce degré de stabilité vs changement que nous avons étudié et qui nous a amené à la notion d'organisateur. Nous nommons organisateur des pratiques, les dimensions (ici les interactions maître-élèves) qui stabilisent tout particulièrement les configurations de modalités de variables étudiées.

UN ORGANISATEUR DES PLUS PUISSANTS

Les interactions maître-élève(s)

Nous allons évoquer ici le cheminement très précis qui nous a permis d'étudier les organisations des modalités de variables rendant compte des pratiques d'enseignement ainsi que la raison qui nous a amenés à envisager la notion d'organisateur pour une de ces variables.

La mise en relation d'un nombre important de variables rendant compte du système « enseignement-apprentissage » nous a amené à un certain nombre de constats :

- à trop vouloir intégrer de dimensions rendant compte de l'objet étudié, nous avons reconstruit (à l'aide des stabilisations instrumentales) des objets tout aussi complexes que ceux dont ils sont censés rendre compte ;
- par contre, lorsque nous avons intégré, étape par étape, de nouvelles modalités rendant compte de dimensions particulières des situations « enseignement-apprentissage », nous avons constaté, à l'étude des configurations, que des modalités s'agrégeaient de façon similaire alors que d'autres s'organisaient différemment. Ce phénomène de stabilité – vs changement – des agrégations de variables a pris un relief tout particulier lors de l'ajout des modalités rendant compte de l'interaction en contexte. La réorganisation de la configuration antérieure a été telle que nous avons pointé là, l'expression d'une potentialité particulière des dimensions rendant compte de l'interaction en situation.

Sous l'hypothèse que les variables de l'interaction en contexte ont une puissance organisatrice particulière, nous devrions constater, en les intégrant aux analyses multidimensionnelles, une stabilité plus importante que lorsqu'elles sont absentes.

Pour ce faire, nous nous proposons d'apprécier *le taux de changement* qu'entraîne l'ajout, à une étape donnée, de variables rendant compte de l'interaction en contexte. Ce taux représentera le rapport entre le nombre de modalités ayant

changé d'agrégation (par rapport à l'étape antérieure), et le nombre total de modalités de la configuration (modalités stables + modalités ayant changé).

Nous allons étudier les configurations aux niveaux suivants :

Niveau E0 (il s'agit de la configuration issue des modalités des dimensions psychosocio-démographiques) : sexe, âge, l'enseignant habite (ou pas) sur son lieu d'exercice, l'enseignant participe (ou pas) à la vie sociale de la commune dans laquelle il exerce ;

Niveau E1 (il s'agit d'une nouvelle configuration issue des modalités du niveau E0 auxquelles ont été ajoutées les modalités des variables illustrant la carrière) : ancienneté dans le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), l'enseignant a connu (ou pas) des doutes quant à la poursuite de sa carrière, l'enseignement est l'activité la plus importante (ou pas) de la vie du sujet ;

Niveau E2 (il s'agit d'une nouvelle configuration issue des modalités du niveau E1 auxquelles ont été ajoutées les pratiques déclarées) : l'enseignant déclare pratiquer (ou ne pas pratiquer) une pédagogie de groupe, l'enseignant utilise (ou non) un manuel comme base de son enseignement de la lecture, quelle part des cours l'enseignant déclare préparer ;

Niveau E3 (il s'agit d'une nouvelle configuration issue des modalités du niveau E2 auxquelles ont été ajoutées les modalités des variables rendant compte du discours de l'enseignant sur son métier) : l'échec des élèves est de la responsabilité (ou pas) des enseignants ; pour certains élèves qui ont de graves difficultés, on peut ou on ne peut rien ; l'école peut remédier ou pas aux carences du milieu familial ; quel est son degré de satisfaction professionnelle.

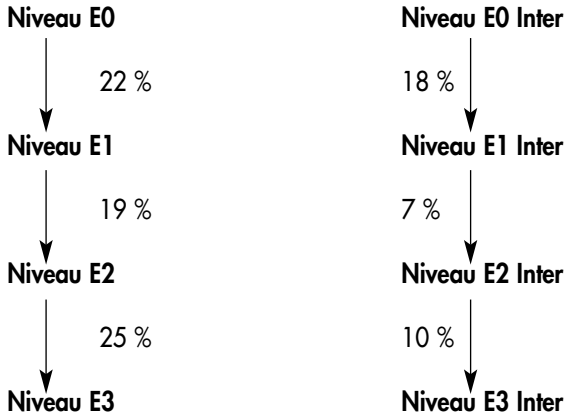
56

Dans un premier temps, nous appréhenderons au niveau E1 le taux de changement des agrégations de modalités entre E0 et E1 et ainsi de suite jusqu'au niveau E3.

Dans un second temps, partant du niveau E0, nous intégrerons les variables rendant compte de l'interaction en contexte (6), et nous effectuerons les mêmes calculs de taux de changement.

Pour ne pas alourdir notre propos nous ne reprendrons pas le détail de la procédure, nous présentons directement le graphique qui reprend l'évolution du taux de changement.

6 - Il s'agit de la part d'initiative, dans la mise en place d'une interaction, qui revient à chacun des acteurs d'une situation « d'enseignement-apprentissage ».



Graphique 1 – Part de changement du pôle « Enseignement »

Dans la partie gauche du schéma, à chacune des étapes de nouvelles dimensions ont été ajoutées entraînant une reconfiguration des liens entre modalités. Par exemple, au niveau E1, 22 % des liens constatés au niveau E0 ont changé d'agrégation et au niveau E2, 19 % des liens constatés au niveau E1 ont changé d'agrégation...

Dans la partie droite du schéma la procédure d'adjonction de variables supplémentaires est identique sauf que nous avons inclus les variables rendant compte de l'interaction maître-élève(s). Au niveau E2 Inter, le pourcentage de modalités changeant d'agrégat est de 7 %, largement inférieur à ce qu'il était en l'absence des dimensions de l'interaction (19 % au niveau E2).

57

Le taux de changement est moins important lorsque les configurations intègrent les variables de l'interaction ; autrement dit, la présence de dimensions rendant compte de l'interaction en contexte amène une stabilité plus importante des agrégations de modalités. La « logique » de cette dimension s'impose aux autres dimensions concernant l'enseignement (7).

Nous pouvons avancer que les configurations sont plus stables en présence de variables rendant compte de l'interaction en contexte. Ces dernières sont organisatrices des relations entre les variables étudiées. Nous en sommes venus à qualifier

7 - Sous la même hypothèse, d'une puissance organisatrice tout à fait particulière des dimensions rendant compte de l'interaction, nous avons abouti aux mêmes conclusions à propos des apprenants et de leurs résultats à des épreuves standardisées, en mathématiques et en français.

d'organisateur des pratiques d'enseignement cette dimension qui stabilise de façon tout à fait particulière les configurations de modalités issues des traitements statistiques.

Éléments actuels de problématisation

La multiplicité et l'évolutivité des dimensions constitutives des situations d'enseignement-apprentissage pourrait laisser penser que le jeu interactif entre toutes ces dimensions rend impossible toute intelligibilité des pratiques. Quand bien même nous réussirions au temps T à les décrire et à les expliquer, au temps T+1 celles-ci seraient différentes, au regard des caractéristiques propres de la situation en T+1 et de l'évolution de bon nombre de dimensions. Quel intérêt aurions-nous à étudier les pratiques d'enseignement d'aujourd'hui qui ne nous diraient rien sur celles de demain ?

Cette possible fuite en avant a été mise à mal par les travaux de Bru (1991) qui a montré que s'il existait un certain degré de variabilité des pratiques enseignantes, il était possible de repérer des éléments de stabilité.

La variété des pratiques inter- et intra-individuelles d'enseignement est avérée. Il n'en demeure pas moins qu'il est possible de les caractériser, à partir de la présence répétée de modalités de pratiques (organisations de premier niveau) ainsi qu'à partir de l'existence de formes de variations relativement stables (organisations de second niveau).

À bien des égards, les situations d'enseignement-apprentissage au sein desquelles les enseignants déploient leurs pratiques (situations qu'ils ont contribué à créer), sont changeantes et difficilement appréhendables ; elles sont complexes. Il n'en demeure pas moins que les pratiques d'enseignement ne sont pas chaotiques. Les situations sont labiles et les pratiques d'enseignement le sont tout autant. Ce manque de stabilité ne signifie pas instabilité chronique.

Actuellement nous faisons les hypothèses suivantes :

- les pratiques d'enseignement prennent des formes organisées ;
- ces formes organisées de pratique sont en lien avec les caractéristiques des sujets mais également des situations (processus et contextes) ;
- il est possible de repérer des régularités et des permanences dans les formes organisées de pratiques ainsi que dans leurs changements ;
- les formes organisées permettent la différenciation et l'étude de la conformation de la configuration des pratiques d'enseignement.

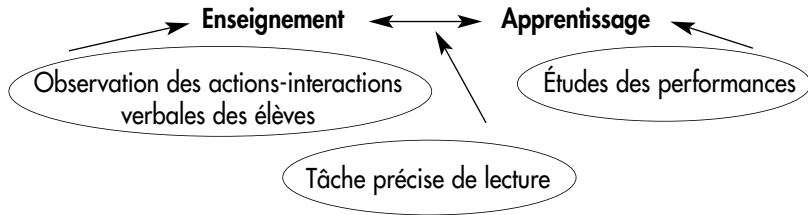
Nous avons évoqué dans cette contribution combien les interactions maître-élève(s) constituaient un organisateur important des pratiques. Suivant la caractérisation des situations et des pratiques, d'autres dimensions organisatrices des pratiques ont été repérées. Il n'y a pas grand intérêt à tenter d'appréhender l'organisateur le plus puissant ; ce sont davantage les relations entre ces organisateurs qui semblent avoir un intérêt, nous en proposerons une illustration dans les exemples présentés dans le paragraphe suivant.

À ce jour, nos travaux portent sur les interactions maître-élève(s) et élève-maître repérées comme l'un des organisateurs majeurs des pratiques d'enseignement. D'autres organisateurs ont été étudiés par les chercheurs du GPE-CREFI : la tâche (Maurice, 1996) et la gestion temporelle de l'activité (Maurice, Allègre, 2002).

Notre ambition ne se résume pas à décrire et à expliquer comment enseignants et élèves interagissent en classe, nous étudions également la nature des liens entre enseignement et apprentissages. Nous prenons en compte l'aspect observable des retombées de l'apprentissage, c'est-à-dire les performances des élèves à des épreuves standardisées (Bru, Clanet, Maurice, 2003 et 2005).

La quête de liens entre enseignement et apprentissage ne renvoie pas à une modélisation de type processus-produit et ne sous-entend pas davantage que la cause des apprentissages est à rechercher dans le seul enseignement. Toutefois il ne faut pas écarter l'antériorité de l'enseignement sur l'apprentissage scolaire et le fait que, comme l'exprime P. Pastré en introduction de ce numéro, l'enseignement est « adressé », c'est-à-dire qu'il poursuit, entre autres, l'objectif d'apprentissage chez les élèves.

Nous appréhendons donc les situations d'enseignement-apprentissage en étudiant à propos de l'enseignement, la manière dont l'enseignant adresse (ou réagit à) des actions-interactions à (de) ses élèves, en relevant ce qu'il en est du degré de maîtrise de la lecture au même moment. Cette rencontre enseignement-apprentissage est étudiée à propos d'une situation de classe bien particulière, celle où la tâche proposée par l'enseignant consiste à lire collectivement un texte écrit au tableau. Notre entreprise se résume à l'aide du schéma ci-après.



*Étude de l'organisation des pratiques d'enseignement
en situation d'enseignement-apprentissage : schématisation*

J.-J. Maurice et A. Murillo (à paraître) montrent que la tâche choisie par le maître positionne chacun des élèves dans un rapport particulier à la performance attendue par le maître, performance attendue qui consiste à réaliser convenablement la tâche. Autrement dit l'enseignant à travers cette tâche, positionne chaque élève à une distance à la performance attendue (DPA) qui lui est propre et qui est fonction de ses connaissances.

L'activité d'enseignement caractérisée entre autres dimensions par le choix de la tâche va consister, dans la situation de classe, à faire vivre cette tâche, à faire en sorte qu'à travers leur activité les élèves la réalisent (8), c'est-à-dire réalisent la performance qui consiste dans nos travaux à lire le texte proposé.

60

Nos travaux actuels concernent le triptyque « DPA (distance à la performance attendue) / activité interactive / performance scolaire » pour étudier les pratiques d'enseignement dans une situation de classe précise (l'enseignement de la lecture), au-delà des liens qui peuvent exister entre les pratiques d'enseignement et les performances scolaires des élèves.

Exemples de résultats de travaux récents

Nous ne présenterons pas le protocole de recueil de données que nous utilisons (9), nous donnerons deux exemples de résultats de nos travaux tirés de notre contribution au numéro 36 de la revue *Repères* (Clanet, 2007a).

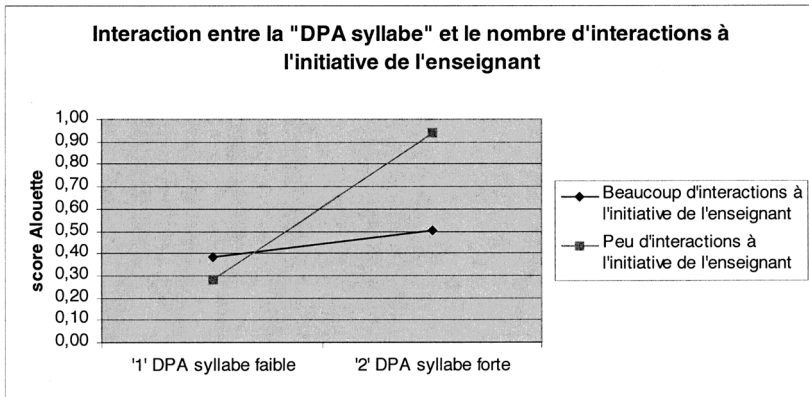
Le premier exemple s'inscrit sous l'hypothèse suivante : « Les interactions adressées à chaque élève de la classe sont liées au degré de difficulté que représente la tâche

8 - Dans nos travaux la tâche à réaliser consiste à lire un texte proposé par le maître.

9 - Pour une présentation détaillée, voir Clanet (2005b).

pour l'élève et influencent le degré de maîtrise de la lecture ». Nous avons effectué une ANOVA (analyse de variance) à deux facteurs sur des données recueillies au mois de juin dans une classe de cours préparatoire.

L'interaction « DPA syllabes » (reconnaissance des syllabes) et « nombre d'interactions à l'initiative de l'enseignant » est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture des élèves. Le graphique ci-dessous illustre cette interaction (en ordonnée les résultats scolaires des élèves 0 étant un score rendant compte d'une maîtrise correcte de la lecture et 0,9 d'une maîtrise déficiente).



Graphique 2 – Lien entre maîtrise de la lecture et interaction DPA/activité interactive maître-élève (10)

61

Cette représentation permet de constater que les élèves ayant une DPA faible (ils sont très près de la performance attendue dans la situation observée) ont de bonnes performances au test de l'Alouette, qu'ils soient engagés dans de fréquentes ou de très rares interactions verbales avec le maître. Par contre, parmi les élèves ayant une forte DPA (la tâche proposée dans la situation observée est pour eux difficile, voire très difficile), ceux qui interagissent beaucoup (11) avec le maître obtiennent de bonnes performances alors que ceux qui ne sont que rarement sollicités par le maître réussissent bien moins aux épreuves de maîtrise de la lecture. À ce moment-là de

10 - Les traits joignant les points ne sont pas fondés. Ils n'ont d'autre intérêt que de faciliter la lecture du lien DPA/activité interactive maître-élève avec les performances scolaires des élèves.

11 - À propos des interactions à l'initiative du maître, adressées à chacun des élèves, en une heure, le minimum est de 3, le maximum de 41, la moyenne 12, l'écart type 8. Nous avons dichotomisé beaucoup/peu autour de la moyenne.

l'année (juin), s'agissant de la maîtrise de la lecture, les élèves pour qui les tâches proposées en classe sont faciles connaissent la réussite, quelle que soit la fréquence des interactions verbales dans lesquelles ils sont engagés. L'action du maître, tout particulièrement à propos des sollicitations qu'il adresse à chacun de ses élèves, n'est pas indépendante de leur degré de maîtrise de la lecture. Ceux pour qui la tâche est difficile et qui sont fréquemment questionnés par le maître, réussissent nettement mieux que ceux qui ne sont pas ou peu sollicités. Le lien DPA / activité interactive maître-élève n'est donc pas systématique. Il concerne particulièrement les élèves en difficulté face aux tâches qui leur sont proposées. À propos de la situation observée, nous pouvons avancer que l'activité interactive maître-élève amène ceux des élèves qui y sont souvent engagés, à mieux réussir que leurs camarades (12).

Le second exemple concerne le lien « activité interactive maître-élève » / niveau de performance en lecture.

En choisissant une tâche qu'il propose à ses élèves, l'enseignant crée une hétérogénéité appréhendée grâce à la mesure de la Distance à la performance attendue (DPA) pour chacun d'eux. Pour certains de ses élèves, la tâche est facilement réalisable, pour d'autres elle est beaucoup trop difficile ; dans ces deux cas il n'existe pas de lien entre interactions et performances scolaires. Pour les élèves « moyens », les obstacles contenus dans la tâche sont franchissables mais pour eux, l'action du maître peut être primordiale. Parmi les élèves repérés comme moyens lecteurs en début d'année (les 2/3 de l'effectif étudié) certains se retrouvent en fin d'année scolaire parmi les bons lecteurs, d'autres, parmi les lecteurs en difficulté. La fréquence des interactions qui se nouent entre le maître et ces élèves moyens est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture en fin de CP. Ceux qui sont, soit destinataires, soit à l'origine, de l'action verbale et qui reçoivent davantage d'informations et d'encouragements positifs sont ceux des élèves moyens du début d'année qui se retrouvent bons lecteurs en fin d'année. À l'inverse ceux qui sont moins fréquemment engagés dans les actions-interactions ne connaîtront pas cette progression et au contraire se retrouveront être en difficulté pour lire en fin d'année.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Enseigner consiste, entre autres choses, à proposer une tâche à ses élèves et à faire en sorte qu'à travers l'activité qu'ils vont être amenés à déployer ils atteignent les per-

12 - Dans la même classe, au mois de mars et à propos non pas de la connaissance des syllabes mais de la conscience phonologique nous avons été amenés à constater les mêmes liens entre DPA/interaction maître-élève et maîtrise de la lecture.

formances escomptées. L'activité d'enseignement s'organise notoirement autour d'un certain nombre de dimensions dont la gestion des interactions maître-élève(s) et élève-maître est une des plus prégnante.

Un premier axe de travail a consisté à affiner la caractérisation des pratiques d'enseignement à propos de leur organisation et de leur gestion des interactions maître-élève(s). Nous avons ainsi été amenés à constater combien la manière de compléter les consignes (Clanet, 2007b) ou encore, comment le contenu de l'interaction verbale (Clanet, 2005a) pouvait être différent chez les enseignants.

D'autres organisateurs des pratiques enseignantes existent. Leurs relations avec les performances scolaires des élèves sont avérées, notamment pour ce qui est des dispositions des élèves face à la tâche proposée par le maître (DPA). Toutefois ces liens corrélatifs entre organisateurs des pratiques et performances scolaires ne sont pas cumulatifs ni linéaires. Interactions et dispositions des élèves face à la tâche sont liées et nous amènent à constater que ces liens ne sont pas univoques ni systématiques. Ceux des élèves qui, dans nos travaux, sont repérés comme étant « en difficulté » en lecture, comme ceux qui ne le sont pas du tout, ne semblent pas « perméables » au jeu interactif mis en place par le maître à leur rencontre. *A contrario*, pour ceux des élèves que nous qualifierions de moyens, la fréquence des interactions est en lien avec le niveau de performance.

A travers les exemples proposés nous avons montré l'intérêt que pouvait représenter la caractérisation de l'organisateur « interactions maître-élève(s) et élève-maître ». Ce premier niveau d'appréhension peut être complété par un deuxième niveau rendant compte de stabilités dans les changements. Nous évoquerons un constat à propos des contenus des interactions maître-élève. Ces contenus, chez certains enseignants, changent durant l'année scolaire, pas chez d'autres. En début d'année, nous avons constaté que les interactions concernaient majoritairement le déchiffrage (l'assemblage), à partir du mois de mars la fréquence maximum concernait la compréhension. A travers leurs interactions, ces enseignants orientent la forme de lecture attendue, d'une forme privilégiée concernant le décodage ils en viennent à privilégier la compréhension. Chez d'autres enseignants la prédominance d'interactions centrées sur le décodage demeure tout au long de l'année scolaire. Nous tenons là un nouveau champ d'investigation pour tester l'éventualité de liens entre ces évolutions vs stabilités du contenu des interactions dans leurs liens avec le niveau de maîtrise de la lecture et surtout avec le degré d'évolution de cette maîtrise.

À ce jour, nos travaux privilégient l'étude de certains aspects de l'interaction (consignes, compléments aux consignes, encouragements, contenu de l'interaction)

et certaines formes : interaction maître-élève(s) et élève-maître. Il existe d'autres formes et d'autres contenus ; il y a lieu de les appréhender.

Enfin il nous semble heuristiquement intéressant de distinguer au plus tôt ce qui relève d'organisateur de la genèse de l'expérience issue, par exemple, de la formation ou du jeu de contraintes institutionnelles, d'organisateur davantage liés aux contextes et aux circonstances. Nous pourrions ainsi distinguer ce qui prendrait la forme de savoir-faire, d'invariants, issus de l'expérience, de dimensions plus perméables au contexte et tout particulièrement aux aléas de l'interaction, pour qui la notion de schème rendrait mieux compte.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1994). « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *Les dossiers de l'éducation et formations*, n° 44, Paris : MEN, DEP.

BARBIER J.-M., GALATANU O. (2000). « La singularité des actions : quelques outils d'analyse », in *Analyse de la singularité de l'action* (ouvrage collectif du CNAM), Paris : PUF.

BRU M., TALBOT L. (2001). « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards », *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 5, Toulouse : PUM.

BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : éditions EUS.

BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2003). *Rapport sur l'évaluation des CP à effectifs réduits*, ministère Éducation nationale, DEP.

BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2005). *Relations entre les pratiques de classe et les acquis des élèves de CP*, rapport au ministère Éducation nationale, DEP.

CLANET J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage. Stabilisations du système et interactions en contexte*, thèse de doctorat NR en Sciences de l'éducation (dir. : M. Bru), Toulouse II-Le Mirail (non publiée).

CLANET J. (2005a). « Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève », in L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse : Érès, p. 35-48.

CLANET J. (2005b). « Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement ; Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires », *Dossier des Sciences de l'éducation*, n° 14, Toulouse : PUM.

CLANET J. (2007a, à paraître). « Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire », *Repères*, n° 36.

CLANET J. (2007b, à paraître). « Une compétence pour enseigner : gérer et organiser les interactions maître-élève(s) » in M. Bru, L. Talbot, *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : PUR.

DUNKIN M. J. (1986). « Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement », in M. Crahay, D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Éditions Labor, p. 39-80.

MAURICE J.-J., MURILLO A. (2007). « La distance à la performance attendue : un indicateur prévisionnel de l'efficacité différenciée des enseignants – en lecture, au cours préparatoire », Actes du colloque international de l'IUFM du pôle Nord-Est, *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, IUFM de Franche-Comté.

MAURICE J.-J., ALLÈGRE E. (2002). « Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher », *Revue française de pédagogie*, vol. 138, p. 115-124.

MAURICE J.-J. (1996). *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires*, thèse de doctorat NR ès Sciences de l'éducation (dir. : J. Baillé), Grenoble (non publiée).